



# Concours du second degré

## Rapport de jury

---

### Concours : CAPES – CAFEPexterne

### Section : langues-vivantes - ANGLAIS

### Session 2014 renouvelée

Rapport de jury présenté par :

**Monsieur 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 président**

## **3. Epreuves écrites d'admissibilité**

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 Seconde 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  
Maître de conférences des universités

Académie de MONTPELLIER

### **Secrétaire général**

M. Jean-Baptiste MERTEN  
Professeur agrégé

Académie de VERSAILLES

### **Membres du jury**

M. Michaël ABDOUL  
Professeur agrégé

Académie de LILLE

M. Bruno ADAMS  
Professeur agrégé

Académie de TOULOUSE

Mme Sylvie AGOSTINI  
Professeur agrégé

Académie de CORSE

M. Lawrence AJE  
Maître de conférences des universités

Académie de MONTPELLIER

M. Yohan ALBESPY  
Professeur agrégé

Académie de VERSAILLES

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

Mme Catherine ARCHAMBEAUD-VINÇON  
Professeur agrégé

Académie de VERSAILLES

M. Hugues AZAÏS  
Professeur agrégé

Académie de TOULOUSE

Mme Nathalie BARAS Professeur certifié	Académie de MONTPELLIER
Mme Chloë BECCARIA Professeur agrégé	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Faïza BELGOUMRI Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
M. Yves BENEFICE Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
Mme Agnès BERBINAU-DEZALAY 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 Valérie BINET Professeur agrégé	Académie de PARIS
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
Mme Valérie BOURDIER Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL
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 Caroline BRODIN Professeur certifié	Académie de CAEN
M. Robert BUTLER Professeur certifié	Académie de BORDEAUX
Mme Laure CANADAS Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Valérie CAPDEVILLE Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL
Mme Tania CARPENTIER Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Françoise CARRESSE Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
M. Antony CARTWRIGHT Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
M. Martin CAYREL Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
Mme Sophie CHEKHOVTZEFF-ROMANOFF Professeur agrégé	Académie de NICE
Mme Aurélie CHENEAU Professeur certifié	Académie de POITIERS
M. Eddy CHEVALIER Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Gabrielle CHEVALLIER Professeur agrégé	Académie de NANTES
Mme Anne CHOZALSKI Professeur certifié	Académie de NANCY-METZ
M. Paul CODY Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Iside COSTANTINI Maître de conférences des universités	Académie de RENNES

Mme Anne-Cécile COUTURIER Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
M. Samuel CUISINIER-DELORME Professeur certifié	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Stéphanie DANIELIDES Professeur certifié	Académie d'AIX-MARSEILLE
M. Mathias DEGOUTE Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Marie-Christine DELSINNE Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Emilie DESASSIS Professeur agrégé	Académie de NANCY-METZ
Mme Gaëlle DIFFERT Professeur agrégé	Académie d'AIX-MARSEILLE
M. Jean-Sébastien DOT Professeur certifié	Académie de TOULOUSE
Mme Emmanuelle DUBOIS Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Marion DUBOIS-PAGER Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
Mme Nathalie DUCATEL-DAIGNAN Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
Mme Valérie DUSSEAU Professeur certifié	Académie de BORDEAUX
M. Rémy DUTHILLE Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
M. Arnaud DUVAL Professeur certifié	Académie de LILLE
Mme Selma EL FILALI Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
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
M. Alain GIRAULT Professeur certifié	Académie de GRENOBLE
M. Olivier GLAIN Professeur agrégé	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
Mme Emmanuelle GRENEREAU Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
M. Jérôme GROSCLAUDE Maître de conférences des universités	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Françoise GRZELKA Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Emilie GUEREL Professeur certifié	Académie de NICE
M. Jean-Emmanuel GUERLESQUIN Professeur certifié	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Anna GUILL Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
M. Patrick HAEM Professeur agrégé	Académie de LILLE

Mme Lise HAMELIN Maître de conférences des universités	Académie de VERSAILLES
Mme Isabelle HERLANT Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
M. David HERRENSCHMIDT Professeur agrégé	Académie de NANCY-METZ
M. Vincent HUGOU Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Virginie JAMEY Professeur agrégé	Académie de BESANÇON
Mme Jennifer JOHNSON-GOLIGER Professeur agrégé	Académie de POITIERS
Mme Muriel JOURDAIN Professeur certifié	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Sophie LABOZ Professeur certifié	Académie de NICE
Mme Sylvie LAFRAGETTE Professeur agrégé	Académie de CLERMONT-FERRAND
M. Philippe LAMOUREUX Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Anne-Cécile LANDAIS Professeur certifié	Académie de NANTES
Mme Odile LARIONOFF Professeur certifié	Académie de POITIERS
M. Nicolas LARTIGAU Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Valérie LASCOMBE Professeur certifié	Académie de GRENOBLE
M. Franck LE FLOC'H Professeur agrégé	Académie de RENNES
M. Luc LE GALL Professeur agrégé	Académie de RENNES



Mme Denise LE GOFF Professeur certifié	Académie de NANTES
M. David LEROUX Professeur agrégé	Académie de NICE
M. Murray LIDDELL Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
Mme Eva LOECHNER Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Timéa LÖNHARDT Professeur certifié	Académie de NANTES
Mme Karine LUCOTTE Professeur certifié	Académie de NANCY-METZ
Mme Laetitia LUTZ Professeur certifié	Académie de STRASBOURG
Mme Sylvie LUYER-TANET Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional	Académie de POITIERS
M. Julien MAGENTIE Professeur certifié	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Nicole MAÏER Professeur certifié	Académie d'ORLEANS-TOURS
Mme Elisabeth MARCHAL Professeur certifié	Académie de NANCY-METZ
Mme Caroline MARQUETTE Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Jean-Philippe MAUCUIT Professeur certifié	Académie de PARIS
M. Régis MAUROY Maître de conférences des universités	Académie de LIMOGES
Mme Deirdre McANENA-MORICE Professeur agrégé	Académie de RENNES
M. Sébastien MENOUX Professeur agrégé	Académie de REIMS

Mme Aude de MEZERAC-ZANETTI Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
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
Mme Anne-Charlotte MONTIN Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Julie MORERE Maître de conférences des universités	Académie de NANTES
M. Sébastien MORT Maître de conférences des universités	Académie de NANCY-METZ
Mme Aurore MOUGIN Professeur agrégé	Académie de BESANÇON
M. Romain MOUISSET Professeur agrégé	Académie de LYON
M. Matthieu NAVINEL Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Valérie NOUASRIA Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional	Académie de TOULOUSE
M. Frédéric PAGNOUX Professeur agrégé	Académie de NANCY-METZ
Mme Florence PALARDELLE Professeur agrégé	Académie de REIMS
Mme Cécile PENOT Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG
Mme Juliette PERROT Professeur certifié	Académie de LILLE

Mme Elodie PEYROL-KLEIBER Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
M. Rémi PHILIBERT Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Agnès PIHUIT-IMBERT Professeur certifié	Académie de NANTES
M. Laurent POCOVI Professeur certifié	Académie de MONTPELLIER
M. Stéphane PORION Maître de conférences des universités	Académie d'ORLEANS-TOURS
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 BESANÇON
Mme Fiona RATKOFF Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional	Académie de NANTES
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 Jessica ROBERT Professeur certifié	Académie de CRETEIL

M. Jean-Grégoire ROYER Professeur agrégé	Académie de NANTES
M. François SABLAYROLLES Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Thomas SAUZEREAU Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
M. Michael SCHAFFAR Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG
M. Jean-Marc SERME Maître de conférences des universités	Académie de RENNES
M. Bertrand SPAITE Professeur agrégé	Académie de BESANÇON
Mme Céline TALLADA-CHARRET Professeur agrégé	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Violette TANET Professeur certifié	Académie de BORDEAUX
M. Paul TAWADRAUSE Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Gilles TEULIE Professeur des universités	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Virginie THOMAS Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
M. Gérard TIBURZI Professeur agrégé	Académie de CAEN
M. Philippe TOURREAU Professeur agrégé	Académie d'AIX-MARSEILLE
M. François VALLEE Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Deborah VANDEWOUDE Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
Mme Emilie VASSE Professeur agrégé	Académie d'AMIENS

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 ZAÏDA Leïla  
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

M. Ouday RANTCHOR  
Professeur agrégé

Académie de LILLE

Mme Abigail WAHL-GENON  
Professeur agrégé

Académie de NANTES

## 2. MOT DU PRESIDENT

La session 2014 du CAPES externe a vu l'introduction d'épreuves renouvelées, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Cette rénovation intervient dans le contexte de la création des Masters des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), d'une part, et des Ecoles supérieures du Professorat et de l'éducation (ESPE), d'autre part. Placé en fin de second semestre de la première année de Master, le concours est désormais conçu comme une étape, certes majeure, dans le parcours de formation et de professionnalisation graduelle des candidats.

La définition des épreuves répond désormais, de manière plus affirmée qu'auparavant, au vœu d'apprécier tout ensemble connaissances et potentiel professionnel, la capacité des candidats à mobiliser un corpus de savoirs et un ensemble de méthodologies universitaires dans la perspective de l'exercice futur du métier d'enseignant. Ce nouvel équilibre se manifeste dans les épreuves d'admissibilité comme dans les épreuves d'admission.

Ainsi la composition en langue étrangère, en invitant à l'étude d'un ou plusieurs documents remarquables en vue de la construction d'une analyse argumentée, requiert-elle une capacité à percevoir, interpréter et commenter l'expression d'inévitables différences et divergences autour d'un thème ou un questionnement partagé. Cette vision contrastée doit fournir matière à un bilan organisé qui mette en avant une problématique transverse organisée autour de deux ou trois axes, illustrés pour chacun d'eux par les ressemblances et différences observées. Outre qu'il permet d'évaluer les qualités de raisonnement, de présentation et d'expression nécessaires à un futur professeur, en particulier dans la phase de conception et de préparation de ses cours, l'exercice engage donc à mettre ses savoirs en perspective, à manifester un recul critique vis-à-vis de ces savoirs, à déployer une réflexion sur leur signification culturelle dans le monde anglophone.

De la même façon, l'exercice de traduction évalue non simplement des compétences de compréhension (de la langue source) et d'expression écrite (dans la langue cible), mais aussi et surtout une capacité à mobiliser une connaissance exacte du mode de fonctionnement et des attendus culturels de chacune des langues qu'il invite à manier. Quant à eux, les exercices de réflexion linguistique proposés en complément de la traduction proprement dite jaugent la capacité du candidat à expliciter et à communiquer avec pédagogie, grâce à une expression claire et organisée, les connaissances et le raisonnement sur lesquels il fonde son analyse et son maniement des formes et ressources des deux langues dans un contexte d'utilisation donné.

Des compétences du même ordre sont mobilisées dans les épreuves d'admission. Ainsi, qu'il s'agisse de la première partie de l'épreuve de mise en situation professionnelle ou de la première partie de l'épreuve d'entretien à partir d'un dossier, il est bien demandé aux candidats, au-delà d'un niveau premier d'accès à la langue étrangère et aux cultures auxquelles elle s'adosse, de faire la preuve de leur capacité à analyser et à construire, sur la base de leur analyse, un discours clair, ouvrant à la conceptualisation et à la réflexion critique. La spécificité des épreuves d'admission réside en ce qu'elles visent en outre à évaluer – avec le même souci de hiérarchisation, de rigueur et de clarté dans la pensée et dans l'expression et la communication – la capacité à élaborer une activité pédagogique à destination des élèves, à investir une posture d'enseignant en envisageant son exercice professionnel dans des contextes prévisibles (établissement, institution éducative, société) et à maîtriser, à un premier niveau, des gestes techniques et professionnels indispensables.

Dans ce contexte d'évolution des épreuves, une première obligation était de renseigner aux mieux candidats et préparateurs sur la nature des épreuves renouvelées. Depuis la parution au *Journal officiel* du 27 avril 2013 de l'arrêté fixant les modalités nouvelles d'organisation du concours jusqu'aux dernières communications aux sociétés savantes en mai 2014, en passant par la mise en ligne sur le site du Ministère de l'Education nationale en septembre 2013 de sujets-zéro accompagnés de notes de

présentation des épreuves<sup>1</sup>, tout a été mis en œuvre pour assurer la diffusion la plus large de l'information.

La seconde obligation était une compréhension partagée par chacun des membres d'un jury nombreux, non seulement des attentes au regard des exercices désormais proposés, mais aussi d'instruments d'évaluation eux aussi renouvelés, tant à l'écrit qu'à l'oral. A en juger par les résultats de cette session, les efforts déployés n'ont pas été vains.

A l'écrit, d'abord. Qu'il s'agisse du concours de recrutement de l'enseignement public (CAPES) ou du concours de l'enseignement privé (CAFEP), on constate en effet à chacune des deux épreuves une augmentation de la moyenne des candidats admissibles de l'ordre de deux points sur vingt par rapport à la session 2013.

Assurément, un tel résultat s'explique en partie par la présence parmi les candidats des admissibles de la session exceptionnelle dite « 2013-II » ou encore « 2014 anticipée », mais l'on aurait probablement tort d'exagérer le poids dans cette évolution d'une part des présents qui s'est limitée à 20-25%.

De la même manière, il faut probablement prendre en compte l'augmentation notable du nombre de candidats présents pour un nombre à peu près stable de postes. A la session 2013 du CAPES, ils étaient 1913 pour 1050 postes ; à la session 2014, ils ont été 2874 (+50,2%) pour 1000 postes. Au CAFEP, on comptait à la session dernière 444 présents pour 120 postes ; 589 candidats (+32,6%) ont composé en 2014 pour 151 postes. C'est donc en partie aussi par un effet mécanique, le ratio candidats/postes augmentant, que la moyenne des admissibles a pu s'élever.<sup>2</sup>

La part faite à ces facteurs conjoncturels, on observe aussi une augmentation de la moyenne des candidats non éliminés dans leur ensemble, admissibles et non admissibles, qui est de l'ordre d'un point sur vingt. Les résultats donnent donc à penser que les candidats, qu'ils se soient ou non présentés au concours ancienne manière, n'ont pas été déstabilisés par les épreuves renouvelées.

Comme ces dernières années en commentaire dirigé, on relève toutefois en 2014, non sans un certain étonnement, une proportion notable de copies très brèves à l'épreuve de composition en langue étrangère : la longueur d'un quart d'entre elles ne dépasse pas le feuillet double. La richesse et la qualité du propos, que prend en compte la notation, ne peut qu'en être affectée. 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.

S'agissant de la seconde épreuve, il apparaît que l'augmentation des notes relève à parts sensiblement égales de la traduction et des exercices de réflexion linguistique. Il semblerait, dans ce dernier cas, que l'inscription plus explicite de la réflexion dans une perspective d'exercice futur du métier ait contribué à mieux faire percevoir aux candidats le sens de ce qui leur est demandé, le résultat étant des prestations dans l'ensemble plus probantes. Pour ce qui est de la traduction, on peut faire l'hypothèse que les candidats ont été plus focalisés, et de la sorte mieux à même de mobiliser leurs connaissances et leurs compétences, face à un texte unique, si exigeant qu'il ait pu être.

---

<sup>1</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid49096/exemples-de-sujets-et-notes-de-commentaires-concours-du-second-degre.html>

<sup>2</sup> Seuls trois quarts environ de l'augmentation des présents à cette session sont imputables aux admissibles de la session exceptionnelle ; on peut donc estimer à quelque 13% l'augmentation des présents à inscription unique.

## Bilan de l'admissibilité

	CAPES EXTERNE	CAFEP-CAPES PRIVE
Nombre de postes	<b>1000</b>	<b>151</b>
Nombre de candidats inscrits	4316	909
Nombre de candidats non éliminés <sup>3</sup>	2874 (soit 66,59% des inscrits)	589 (soit 64,80% des inscrits)
Nombre de candidats admissibles	1477 (soit 51,39% des candidats non éliminés)	269 (soit 45,67% des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats non éliminés	07,14 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 28,54)	6,64 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 26,56)
Moyenne des candidats admissibles	9,26 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 37,03)	8,87 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 35,46)

A l'oral, l'effet des coefficients, doubles de ce qu'ils sont à l'écrit, s'est fait sentir sur les résultats d'admission. Ceux des candidats qui alliaient maîtrise disciplinaire et capacité à se projeter dans l'exercice du métier ont bien réussi. Il n'était pas nécessaire pour cela d'égaliser le meilleur total d'oral (19,50 / 20) ni de figurer parmi les 174 candidats qui ont obtenu une note supérieure ou égale à 16 / 20 à l'une au moins des deux épreuves. Le jury – la moyenne des admis en témoigne – a eu le plaisir d'entendre un grand nombre de candidats de valeur, dont le potentiel était perceptible et qui sauront développer et approfondir, dans une visée professionnelle, l'ensemble de leurs connaissances et compétences. En revanche, les candidats dont les bases disciplinaires étaient fragiles (mauvaise compréhension de l'écrit et/ou de l'oral ; anglais écrit ou oral de piètre qualité ; insuffisante maîtrise des référents littéraires et civilisationnels du monde anglophone ; manque de méthode) n'ont pu surmonter leur handicap.

Rappelons que la grande diversité de provenance géographique et d'expérience professionnelle, ainsi que l'absence de spécialisation par épreuve, des membres du jury à l'oral, constituent pour les candidats la garantie que leurs prestations sont, comme à l'écrit, évaluées sur la base de sujets réalistes et de critères largement partagés.

Malgré les résultats encourageants de l'écrit et la présence d'un contingent non négligeable de candidats admis à l'une comme à l'autre des sessions exceptionnelle et renouvelée, le jury n'a pas cru possible, cette année encore, de pourvoir tous les postes au CAPES, ni donc *a fortiori* d'établir une liste

<sup>3</sup> 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).



complémentaire. Il n'en demeure pas moins que le nombre de candidats déclarés admis augure d'une transition vers une situation moins critique que lors des sessions récentes.

Dans ce contexte, l'ambition du présent rapport est plus que jamais de fournir aux candidats les éléments d'information grâce auxquels ils pourront orienter leur préparation et conforter leurs chances d'entrer dans la carrière.

## Bilan de l'admission

	CAPES EXTERNE	CAFEP-CAPES PRIVE
Nombre de postes	<b>1000</b>	<b>151</b>
Nombre de candidats convoqués à l'oral	1481	269
Nombre de candidats non éliminés <sup>4</sup>	1351 (soit 91,36 % des admissibles)	252 (soit 93,68 % des admissibles)
Nombre de candidats admis	917 (soit 67,78% des candidats non éliminés)	151 (soit 59,92% des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats non éliminés (total d'admissibilité et d'admission)	08,77 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 105,23)	08,42 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 100,98)
Moyenne des candidats admis (total d'admissibilité et d'admission)	10,17 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 122,04)	10,15 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 121,78)

Le bon déroulement de cette session n'aurait pas été possible sans le dévouement sans faille et le travail régulier et précis de la vice-présidente du jury, Mme Laurence Vincent-Durroux ; du secrétaire général, M. Jean-Baptiste Merten ; et des autres membres du directoire, Mme Sylvie Luyer-Tanet et MM. Lawrence Aje et Jean-Grégoire Royer. Qu'ils en soient chaleureusement remerciés.

Ce traditionnel propos liminaire est aussi l'occasion de saluer l'investissement de tous les membres du jury, singulièrement en cette année de rénovation. Qu'il se soit agi de conception des sujets, d'élaboration et de mise en œuvre des barèmes et des grilles d'évaluation, de correction des copies, ou de l'attention exigeante, mais toujours bienveillante, portée aux propos des candidats du début à la fin de l'oral, leur professionnalisme ne s'est jamais démenti. Je leur exprime ici mon admiration et ma reconnaissance.

<sup>4</sup> Personnes n'ayant pas eu de note éliminatoire (candidats absents, candidats qui ont obtenu une note de 0.00 à l'une des épreuves).

Que soient remerciés, enfin, les cadres et gestionnaires de la DGRH du ministère, Monsieur le Recteur de l'académie de Nantes, le secrétariat général et la division des examens et concours du rectorat, ainsi que Madame le proviseur du lycée Clemenceau, son équipe de direction et l'ensemble du personnel de service. Par leur action, leur prise en charge et leur accueil, ils ont rendu possibles dans les meilleures conditions le travail du jury.

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

### 3. EPREUVES ECRITES D'ADMISSIBILITE

#### 3.1 Composition en langue étrangère

L'épreuve de composition en langue étrangère est définie ainsi :

*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*

La composition en langue étrangère portait cette année sur deux textes, un extrait du roman *North and South* d'Elizabeth Gaskell, publié en 1855, et un extrait du roman *Women in Love* de D.H. Lawrence, publié en 1917. Les deux textes étaient assortis de la consigne suivante : *Compare and contrast the following texts.*

Ce rapport est composé d'observations et de conseils méthodologiques destinés à aider les candidats à cerner les attentes du jury, puis d'une proposition de corrigé pour l'étude comparative de ces deux textes. Il s'agissait cette année de deux extraits de roman : les observations qui suivent portent plus particulièrement sur la comparaison de textes littéraires, mais les remarques concernant la forme et la rédaction du commentaire pourront s'avérer utiles également pour la comparaison de documents de civilisation. Rappelons que le nombre de documents à comparer n'est pas nécessairement limité à deux.

#### Observations générales

Malgré le caractère inédit de cette épreuve au CAPES, le jury a été satisfait de constater que bon nombre de candidats étaient manifestement bien préparés et n'ont nullement été déroutés par l'exercice.

Rappelons d'emblée que la consigne ne renvoie pas explicitement à une notion ou une thématique des programmes du collège et du lycée. Le jury a préféré une consigne ouverte, afin que les candidats ne se sentent pas obligés de faire violence aux documents pour les tirer dans un sens particulier, et s'attachent véritablement à rendre compte de leur spécificité. En effet, comme le jury a pu le constater dans un certain nombre de copies, les candidats, dans leur souci de renvoyer le dossier à une notion ou thématique au programme, tombent parfois dans la récitation de propos vagues et sans pertinence, et perdent de vue l'analyse de détail des textes au profit de généralités et d'idées directrices préexistantes aux extraits à étudier. Les candidats demeurent bien sûr libres de se référer aux programmes afin d'y

chercher quelques clés de lecture : dans le dossier proposé cette année, par exemple, ils pouvaient s'interroger sur la représentation qu'offre chacun des textes de la modernité incarnée par la révolution industrielle – thématique présente dans la notion « tradition et modernité ». Mais il n'y avait là aucune contrainte.

La plupart des copies étaient structurées autour d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion, et se sont efforcées de mettre en relation les textes, du moins de façon minimale. Une proportion significative des copies se sont limitées toutefois à quatre ou cinq pages, ce qui semble insuffisant pour développer une analyse véritablement approfondie.

## **Conseils méthodologiques pour élaborer le commentaire**

### **La lecture des textes**

La lecture très attentive des documents est une étape indispensable afin d'éviter les contresens et les interprétations erronées. En temps limité, la tentation peut être grande de sacrifier cette étape : le jury ne saurait trop insister sur la nécessité de prendre le temps de bien s'imprégner des textes, de leur structure, de leurs caractéristiques stylistiques, du point de vue adopté...

Beaucoup de candidats ont par exemple commis des erreurs sur le statut de la ville de Heston, qui apparaît au début de l'extrait de *North and South* : alors qu'il s'agit d'une ville dans laquelle la famille Hale fait étape avant de se rendre à Milton-Northern, elle a souvent été prise pour Milton-Northern elle-même, ou située au sud de l'Angleterre, alors même que les premières lignes établissaient sans ambiguïté un contraste avec *the little bathing-places in the south of England* (doc. A, I. 3-4). Beaucoup de copies se sont focalisées sur le deuxième paragraphe du texte, dans lequel Heston est décrite comme une ville balnéaire qui permet à Margaret, l'héroïne, de prendre quelques jours de repos ; les candidats ont alors négligé les éléments du premier paragraphe, qui assimilent clairement Heston au nord industriel et industrieux, où les commerçants semblent n'avoir en tête que leur travail, par opposition à un sud plus indolent et oisif. Certains candidats semblent ainsi parfois sélectionner, dans le texte, les éléments qui correspondent à une interprétation préconçue, et sont ainsi conduits à des contresens ou des simplifications regrettables.

De fréquentes erreurs d'interprétation ont porté sur les personnages : Margaret, dans *North and South*, étant par exemple prise pour une petite fille, ou Gudrun, dans *Women in Love*, pour une jeune femme travaillant à la mine, lorsque son prénom ne faisait pas l'objet de déformations farfelues (Gudrup, Gildrun...). Mentionnons pour finir une erreur d'interprétation majeure – mais heureusement très rare – causée, une fois encore, par une lecture bien trop superficielle des documents, et consistant à situer le dossier aux Etats-Unis, pendant la guerre de Sécession, à cause de l'opposition entre le nord et le sud, et de la mention du coton dans l'extrait du roman de Gaskell.

### **Contextualisation**

Ainsi que le soulignait le rapport de jury de l'an dernier, de nombreux candidats peinent à cerner la spécificité d'une analyse littéraire et prennent le sujet comme prétexte à une récitation de connaissances culturelles, allant parfois jusqu'au hors-sujet complet en proposant un commentaire de civilisation. Rappelons que, dans le cadre d'un dossier littéraire, les connaissances civilisationnelles doivent être mises au service de l'étude des textes, et non l'inverse. Le dossier de cette année portait sur des passages de roman dont la

toile de fond est une période cruciale de l'histoire anglaise : la révolution industrielle avec, dans *North and South*, la description d'une ville manufacturière inspirée de Manchester et, dans *Women in Love*, celle d'un quartier minier d'une ville des Midlands. Si, dans l'ensemble, cette période semblait connue des candidats, certains ont fait preuve d'une grande approximation, situant par exemple la révolution industrielle à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

Si le jury n'attend pas des candidats au CAPES d'être spécialistes de tous les sujets, il est en droit d'exiger des connaissances minimales sur les grandes périodes historiques et les grands courants littéraires. Peu de candidats ont su situer précisément le contexte dans lequel sont ancrés les textes (la période victorienne pour Elizabeth Gaskell, le règne de George V pour D.H. Lawrence), et beaucoup de candidats ont affirmé que ces extraits furent écrits à la même époque, alors que plus de soixante ans les séparent. La prise en compte de cette distance temporelle leur aurait pourtant fourni de précieux éléments d'interprétation. Nous ne pouvons que déplorer, également, la rareté étonnante des copies qui mobilisent des connaissances en matière d'histoire littéraire. Trop peu de candidats ont su dire que le roman *North and South* se rattache au genre réaliste, et *Women in Love* au courant moderniste. Il s'agit là pourtant de faits incontournables dans le cadre d'études d'anglais. Le jury ne peut donc que conseiller aux candidats, afin de bien se préparer à cette épreuve, de connaître les courants littéraires et leurs représentants majeurs. Soulignons en revanche le plaisir qu'a eu le jury à lire certaines copies où les connaissances étaient bien maîtrisées et mises au service d'une interprétation fort pertinente : certaines copies ont ainsi établi un parallèle fructueux entre *North and South* et *Hard Times*, de Dickens, ou *Sibyl, or the Two Nations*, de Disraeli, qui souligne lui aussi la fracture de la société anglaise au cours de la période victorienne ; d'autres ont été particulièrement sensibles aux références mythologiques présentes dans *Women in Love*.

### **Une comparaison de deux textes**

Le commentaire comparé est un exercice nouveau au CAPES externe d'anglais, dont il convient de préciser certains points de méthode. L'un des enjeux majeurs de l'exercice consiste à traiter les deux documents de façon équilibrée. Or, si presque aucune copie n'a négligé totalement l'un des deux textes, de nombreux candidats, en revanche, soit par manque de temps, soit parce qu'un des textes les a davantage inspirés, ont proposé une analyse déséquilibrée du dossier – c'est souvent *Women in Love* qui a alors été sacrifié, certains candidats semblant avoir été décontenancés par la langue de D.H. Lawrence et le contenu du texte.

Dans le même ordre d'idées, beaucoup de candidats croient qu'une comparaison de deux textes implique de ne dégager que des similitudes, au point de perdre de vue la spécificité de chaque document. Les candidats ne doivent pas oublier que la consigne précise *Compare and contrast* : le deuxième verbe, *contrast*, est au moins aussi important que le premier. Le jury déplore que certains candidats aient été ainsi conduits à déformer le sens des textes, afin de le faire correspondre artificiellement aux critères de comparaison sélectionnés. Cela a souvent occasionné des contresens et des simplifications : par exemple, la notion de déshumanisation, très présente dans le texte de D.H. Lawrence où l'adjectif *inhuman* est répété à de nombreuses reprises, n'avait en revanche que très peu de pertinence pour le texte d'Elizabeth Gaskell ; ceci n'a pas empêché beaucoup de candidats de faire de cette notion un axe majeur de leur développement à son propos. Si les deux textes étaient comparables en effet sur bien des points – le choix d'un jeune personnage féminin, un point de vue similaire, une description du paysage industriel anglais – le jury attendait également

des candidats qu'ils soient sensibles aux différences de traitement qu'ils proposent. Assez peu de copies, par exemple, ont mentionné l'opposition stylistique entre les deux textes, ou la différence de caractérisation entre le personnage de Margaret et celui de Gudrun. Cet exercice de comparaison n'a de sens que s'il permet, en fin de compte, de dégager ce qui fait justement le caractère unique d'un style, d'un auteur, d'un point de vue.

La mise en relation des documents, enfin, se doit d'être systématique à l'intérieur de chaque grande partie du commentaire. Rares, heureusement, sont les copies qui se sont contentées de traiter les documents l'un après l'autre, séparément, sans aucun effort de mise en relation : un plan binaire du type I/ *North and South*, II/ *Women in Love* était évidemment à proscrire. Pour autant, le jury n'attend pas un va-et-vient permanent et purement mécanique entre les deux textes : les candidats sont en droit, ponctuellement, de consacrer un développement de longueur raisonnable à un seul des documents, afin d'approfondir son analyse, à condition bien sûr qu'un développement correspondant soit ensuite consacré à l'autre document. La comparaison ne doit ainsi pas tomber dans la simple accumulation de repérages de points communs parfois anecdotiques ; elle doit laisser la place à l'interprétation et, là encore, être attentive à la spécificité de chaque texte, ce qui nécessite parfois de s'arrêter un peu plus longuement sur l'un, puis sur l'autre.

### **Respect de la consigne : l'idée directrice**

Comme pour le commentaire d'un seul texte, la mise en relation des deux textes doit être guidée par une idée directrice clairement annoncée en introduction. Si la consigne invite les candidats à mettre en regard les deux textes, soulignons d'emblée qu'une idée directrice consistant simplement à se demander *What are the similarities and differences between the two texts?* et aboutissant à un plan purement binaire (I/ *Compare*, II/ *Contrast*) ne pouvait pas conduire les candidats à une interprétation très convaincante du dossier.

Un certain nombre de candidats ont également eu recours à des idées directrices vagues, très générales, qui ne permettaient pas un éclairage convaincant et aboutissaient à une analyse superficielle (quelques exemples relevés dans les copies : "*What are the aims of the authors?*", "*What is the perception of the industrial town in these two texts?*", "*What is the impact of the industrial revolution?*"). Dans le cadre d'une comparaison de textes littéraires, il est bon que l'idée directrice prenne en compte les qualités génériques, stylistiques, la question du point de vue, ce que peu de candidats pensent à faire, ou alors, là encore, de manière trop vague ou générale (par exemple, "*How do the authors create an atmosphere?*" ou "*How are the characters' feelings reflected in the landscape?*").

Comme le soulignait déjà le rapport de la session 2013, un défaut récurrent consiste à omettre totalement de s'interroger sur la notion de point de vue, sans en percevoir les nuances et les ambiguïtés. Pour étudier des textes littéraires, les candidats se doivent de maîtriser les notions narratologiques de base – voix narrative, focalisation, différence entre auteur, narrateur et personnage – afin d'éviter les confusions et pour comprendre les vrais enjeux des textes. Dans *North and South*, par exemple, il était important de repérer que l'ensemble du texte est écrit en focalisation interne et adopte le point de vue de Margaret : le nord industriel est décrit à travers un personnage qui le découvre pour la première fois, une jeune femme habituée aux paysages plus ruraux et paisibles du sud de l'Angleterre. La vision très négative qui en résulte est donc celle qu'en a cette jeune femme, mais ce n'est pas nécessairement celle qu'endosse le narrateur ou l'auteur du texte. Certains éléments du texte permettaient de nuancer cette perception hostile et de dégager une certaine ambiguïté qui rapprochait ainsi le texte de Gaskell de celui de Lawrence où, cette fois, l'ambiguïté de la

perception était beaucoup plus manifeste, même si elle n'a pas toujours été identifiée. Une réelle interrogation sur la notion de point de vue aurait ainsi pu conduire, comme cela a été le cas dans les meilleures copies, à une idée directrice portant sur la tension entre attirance et répulsion, illustrant l'ambivalence de ces deux auteurs vis-à-vis de la modernité industrielle.

## Rédiger le commentaire

### Le niveau de langue requis

Des candidats qui se destinent à enseigner l'anglais se doivent d'offrir un niveau de langue soigné et de maîtriser les structures et le lexique de base. Le jury se réjouit que cela soit souvent le cas et que les meilleurs candidats fassent la preuve de leur grande aisance et de la richesse de leur anglais. Il regrette, cependant, que trop de copies présentent des fautes élémentaires, comme l'absence de la terminaison –s à la troisième personne du singulier, les adjectifs mis au pluriel (\*"differents"), des conjugaisons erratiques (confusion "she felt" / "she fell," \*"she founds" pour "she finds"). La syntaxe de la question – en particulier de l'interrogation indirecte – doit faire l'objet d'une attention toute particulière, de même que celle des relatives en *whose*. De nombreuses confusions apparaissent entre terminaisons –ing du participe présent et –ed du participe passé (\*"a manufactured town" pour "a manufacturing town", par exemple), ainsi qu'entre forme simple et forme BE + -ING.

Rappelons que pour décrire le contenu des documents, il est souhaitable d'utiliser le présent, et non le prétérit. Le jury conseille également aux candidats de bien maîtriser les structures et le lexique qu'ils vont être amenés à employer dans le cadre d'une comparaison entre deux documents : structures pour exprimer la similitude et l'opposition ; la syntaxe de *both* est fautive dans de nombreuses copies. Certains termes ou structures font l'objet de fautes récurrentes : \*litterature pour *literature*, \*developped pour *developed*, \*begining pour *beginning*, \*we assist to, \*dishumanisation pour *dehumanisation*, \*synonym of, *as if* suivi du présent et non du prétérit...

### Maîtriser un vocabulaire spécifique

Dans le cadre d'une comparaison de textes littéraires, les candidats se doivent de maîtriser la métalangue associée à l'analyse de ce type de texte. Cela n'est pas toujours le cas, comme il a déjà été signalé au sujet des notions de narrateur, de personnage, d'auteur, de focalisation. La notion d'ironie semble également mal maîtrisée par un certain nombre de candidats : plusieurs copies ont mentionné la présence d'ironie dans le passage de *Women in Love*, ce qui était un contresens complet quant à la tonalité du texte. Certains termes spécialisés ne sont pas toujours correctement orthographiés ou maîtrisés, notamment \*"rythm" pour *rhythm*, \*"rethoric" pour *rhetoric*, \*"paradoxa" pour *paradoxical*.

### Présentation de la copie

Il est important que la copie soit rédigée de façon soignée, en évitant les ratures et les lignes effacées. La présentation constitue une première impression donnée au correcteur quant à la rigueur et au soin que le candidat apporte à l'analyse, qualités d'autant plus appréciées dans le cadre d'un concours de recrutement de futurs enseignants. Par souci de lisibilité, on conseille aux candidats de sauter des lignes et d'aérer leur présentation. Il est essentiel, enfin, que les candidats gardent du temps, à la fin de l'épreuve, pour se relire afin

de corriger les éventuelles fautes d'orthographe et de grammaire, de veiller à la cohérence syntaxique de leurs propos et de pallier d'éventuels oublis.

### **La structure du commentaire**

Les candidats doivent être attentifs à ce que la structure de leur commentaire corresponde à l'idée directrice et au plan annoncés en introduction, et non pas à une logique différente, comme cela a souvent été le cas. Il est important de veiller également à la progression de la réflexion : on conseille d'échelonner les différents niveaux de lecture du texte, en allant du plus manifeste au plus implicite, du plus évident au plus symbolique, en veillant toujours à rappeler le fil directeur qui guide la réflexion. Beaucoup de candidats, cette année, ont peiné à proposer des plans suffisamment dynamiques et révélant une réelle progression dans la réflexion, se contentant de plans statiques, souvent redondants (on pense par exemple à des plans du type I/ *Characters*, II/ *Landscapes*, III/ *Feelings*, dont les entrées purement thématiques ne permettent pas d'avancer suffisamment dans l'analyse). Dans le cadre d'une comparaison, les candidats doivent choisir un plan qui leur permette de mettre en relation les textes à l'intérieur de chaque partie, en s'interdisant les plans binaires traitant indépendamment de chaque document et ceux qui se contentent de souligner d'un côté les similitudes, de l'autre les différences. Rappelons enfin qu'il est important que le plan permette d'aborder suffisamment d'axes différents des documents. Beaucoup de candidats consacrent, par exemple, la totalité de leur réflexion à la psychologie ou aux sentiments des personnages, négligeant les dimensions littéraire ou civilisationnelle du dossier. S'il n'est nullement exigé d'être exhaustif (ce qui paraît bien normal, étant donné la durée limitée de l'épreuve), les candidats doivent malgré tout parvenir à une vue d'ensemble convaincante des documents.

### **L'introduction**

L'introduction est une étape cruciale de la rédaction, à laquelle les candidats doivent apporter le plus grand soin, en connaissant les conventions qui régissent sa structure. La première étape consiste en une brève contextualisation et en une présentation des grandes lignes des documents, qui doit être suffisamment précise et étoffée sans pour autant anticiper sur le développement. De nombreuses copies, cette année, ont négligé cette présentation ou l'ont faite de façon trop succincte. L'étape suivante constitue le cœur de l'introduction, à savoir l'exposition de l'idée directrice qui guidera la réflexion tout au long de la copie. Soulignons que, lorsque cette idée est exposée sous forme de question, les candidats doivent être tout particulièrement attentifs à la syntaxe de l'interrogation directe ou indirecte, qui donne souvent lieu à des confusions. La dernière étape doit être l'annonce de plan, qui exposera clairement au lecteur les grands axes de l'analyse et de la démonstration.

### **Le développement**

Le développement doit proposer une progression logique et cohérente, et ne pas se contenter d'une juxtaposition de remarques déconnectées. Il convient de marquer, typographiquement, le passage d'une partie à l'autre par un saut de ligne et un alinéa, et de rédiger des transitions qui mettent en valeur la progression de la réflexion.

Les repérages de points communs et de différences entre les documents constituent la base du commentaire comparé : il est indispensable d'appuyer les remarques sur des



analyses de passages précis, qui doivent démontrer le savoir-faire méthodologique des candidats. Comme l'an dernier, le jury a regretté que peu de candidats proposent des analyses stylistiques convaincantes – se réjouissant, à l'inverse, de lire dans certaines copies des remarques très pertinentes sur, par exemple, l'utilisation de l'oxymore ou le procédé de la répétition dans *Women in Love*. Il ne faut toutefois pas se contenter de simples repérages, mais les mettre au service d'une démonstration cohérente et d'une vision d'ensemble fédératrice, en veillant à ne pas se noyer dans une accumulation de relevés ponctuels qui font perdre de vue le propos général : les candidats doivent ainsi être attentifs à l'équilibre entre micro-analyse et macro-analyse. S'il est important, également, de rendre compte des effets stylistiques et formels des documents, le commentaire ne doit pas non plus devenir un catalogue de figures de style non commentées et parfois mal maîtrisées : les remarques stylistiques doivent toujours être mises au service de l'analyse. Le jury se félicite que ce dossier ait pu donner l'occasion aux meilleurs candidats de faire la preuve de leur savoir-faire en matière d'analyse littéraire : on pense par exemple aux développements sur l'onomastique de *Milton-Northern*, nom tantôt associé à une imagerie infernale paradoxale en raison de la référence à *Paradise Lost*, de John Milton, tantôt interprété comme une variation sur *mill-town*, ce qui convient naturellement à une ville manufacturière.

Attirons tout particulièrement l'attention des candidats sur la question des citations du texte. Lorsque plusieurs documents doivent être comparés, il est primordial, en effet, de citer chacun d'entre eux très clairement, en utilisant correctement les guillemets et en veillant à préciser, à chaque fois, la source et la ligne de la référence (par exemple : "*North and South*, l. 17" ou encore "doc. B, l. 22"). Cette clarté est indispensable – dans leur précipitation, certains candidats en viennent en effet parfois à confondre les citations des deux textes. Il convient également de toujours commenter les citations, et non de penser qu'elles se substituent à l'analyse ; il convient de veiller, enfin, à choisir des citations qui illustrent véritablement le propos de façon pertinente : les citations n'ont en effet pas toujours été bien adaptées à la démonstration.

## **La conclusion**

Si elle est rédigée dans la précipitation à la fin de l'épreuve, la conclusion se résume parfois à une ou deux lignes, quand elle n'est pas totalement négligée. Nous conseillons donc aux candidats de bien gérer leur temps de rédaction, afin de pouvoir écrire une conclusion qui offre un véritable aboutissement à leur réflexion. Un résumé pur et simple des étapes du raisonnement est redondant et n'apporte aucune progression : il est préférable de revenir à l'idée directrice exposée en introduction, en essayant de récapituler de manière synthétique les acquis de la démonstration. Il peut être également intéressant d'ouvrir la réflexion à d'autres angles d'approche que le candidat n'aura pas eu le temps d'aborder dans son analyse, ce qui, en cinq heures, est bien normal : le jury n'attend en aucun cas une analyse exhaustive des documents. Attention, toutefois, aux ouvertures reliant le dossier à des sujets farfelus, anachroniques ou sans aucune pertinence avec les documents.

## Proposition de corrigé

*NB : les titres de parties et sous-parties, entre crochets, ne sont donnés que de manière indicative dans le souci d'aider les candidats à mieux percevoir la structure du corrigé. On rappelle que les candidats ne doivent pas proposer de plan apparent.*

### [Introduction]

The first text under scrutiny is an excerpt from *North and South*, published in 1855 by Elizabeth Gaskell. It depicts the Hale family's northward journey: the first two paragraphs are devoted to their stay at Heston, while the last three paragraphs focus on their arrival in Milton-Northern, a manufacturing town where Mr Hale intends to find a house. The third-person narrator mostly adopts the point of view of Margaret Hale, the young daughter of the family, and expresses her generally hostile reaction towards the industrial landscape she discovers.

Document B is an excerpt from D.H. Lawrence's modernist novel *Women in Love*, published in 1917. Two young women are walking through a coal-mining town at sunset, and the narrator dwells on the strange beauty of the landscape, and on the contrasted feelings it arouses in one of the women, called Gudrun.

Both passages offer a picture of England's industrial landscape – in *North and South*, Gaskell documents, with a wealth of precise details typical of the realistic genre, the aspect and atmosphere of the bustling city of Milton-Northern; while Lawrence, in a poetic, almost hallucinated vision, transforms the coal-mining district of Beldover into an inferno that lends itself to mythological allusions. Both passages thus choose a similar focaliser to offer a picture of England's industrial landscape: two young women are confronted with a place and people from which they obviously feel estranged and alienated, and both texts detail their strong affective reactions. Through this feminine point of view, both texts offer indictments of the damage industrialisation has inflicted on England's landscape and society: *North and South*, published in 1855 at the height of the industrial revolution, offers a classic variation on the "Condition of England" issue, while the excerpt from *Women in Love* provides a vision of the miners as dehumanised and alienated by the mechanisation of work.

Both passages, however, are more than unilateral denunciations of industry and modernity: both, in their different ways, offer very ambivalent or ambiguous visions. This ambivalence is very explicit in *Women in Love*, where Gudrun's reaction is a striking mixture of repulsion and attraction, but a form of ambivalence may also be perceived in *North and South*, where Milton-Northern is endowed with an energy and power that seem almost irresistible. Separated by sixty years, both novels ultimately dramatize England's mixed reaction to its industrialisation, which scarred the landscape and emptied men's souls, yet projected an almost mesmerising energy and efficiency.

We may first examine how both texts choose, as their focalisers, two comparable female characters embarked on a form of journey, then study how, although written at different moments of England's history, both texts display a form of hostility towards industrialisation and its consequences. A last part may detail how both texts blur the message and are, explicitly or implicitly, more ambivalent than they may at first seem.

## [I/ The journeys of two young women]

### [1/ Two outsiders]

The two texts offer a comparable situation: two young women are confronted with an industrial landscape and react strongly to it. In *North and South*, Margaret Hale is moving north and is confronted with an entirely new landscape, different from the southern part of England she originates from, while Gudrun also casts a detached look on the mining district she is walking through. Both texts thus insist on the feelings of alienation and estrangement resulting from the young women's distant perspective. From the very first lines of document A, the narrator stresses the difference between what Margaret has known so far and the new places she is discovering ("It had a character of its own, as different from the little bathing-places in the south of England as they again from those of the continent", l. 3); while Gudrun also marvels at this difference ("She could never tell why Beldover was so utterly different from London and the south, why one's whole feelings were different, why one seemed to live in another sphere", l. 17-19). The colliers are also said to "[belong] to another world" (l. 37).

Both passages thus emphasise the girls' separation from the rest of the people they discover, seen like an indistinct and anonymous mass – a feeling emphasized by the powerful effect of overcrowding: "People thronged the footpaths" (doc. A, l. 48), "the presence of thousands of vigorous, underworld, half-automatised colliers" (doc. B, l. 25). This distance also results from class differences: these upper-class (Margaret) or middle-class (Gudrun) young women are faced with working-class people. This gives rise in both to feelings of superiority (as in Margaret's condescension for the simple dress of northerners, l. 49 of doc. A, or Gudrun's vision of the miners as inhuman). This class distinction is reinforced, in both texts, by the traditional North-South divide – a point we shall examine later on.

### [2/ Two sensitive female characters]

Both texts have heterodiegetic narrators, with an internal focalisation on the two young women. Both offer the young women's perceptions, feelings and sensations and depict extremely sensitive characters. In doc. A, virtually the whole text is filtered through Margaret's consciousness, and transcribes her affective response to the landscape. Several passages verge on free indirect speech, for instance in the sentence "But the future must be met, however stern and iron it be" (l. 27), sounding as if it transcribed directly the thoughts of Margaret at the time. The second paragraph is striking for its long sentence evoking Margaret's daydreaming, full of pleasurable sensations ("the stroll down to the beach to breathe the sea-air, soft and warm on that sandy shore even to the end of November; the great long misty sea-line touching the tender-coloured sky...", l. 21-24 – where we can notice the alliterations, the lulling rhythm evocative of sensuous pleasure). We can notice, also, the repetition of the words "luxurious" (l. 18) and "luxury" (l. 24), picturing Margaret as a pleasure-bent young woman, and the dreamy dimension this passage evinces ("a dreaminess in the rest", l. 17 ; "dream her life away", l. 24).

In doc. B, the extract starts with a broad presentation of the landscape, but gradually zeroes in on Gudrun's single response to it (from l. 17 "To Gudrun, however, it was potent and half-repulsive"). The acuteness of her perception ends up affecting the whole passage, creating an almost hallucinated vision of the coal-mining district. Lawrence's evocative style transcribes the intensity of Gudrun's sensations, relying on an almost hypnotic effect of repetition and, here also, on alliterations ("the broad dialect was curiously caressing to the blood. It seemed to envelop Gudrun in a labourer's caress, there was in the whole

atmosphere a resonance of physical men, a glamorous **thickness** of labour and maleness”, l. 13-15). As in *North and South*, Gudrun seems to reach a half-conscious, hazy state; and, to convey her perceptions and impressions, Lawrence uses language that evokes electricity and sound vibrations – “surcharged” (l. 15 ; l. 34), “resonance” (l. 14), and “she seemed to move through a wave of disruptive force” (l. 23-24) – a sort of electric current seems to run through the text, and to mysteriously connect Gudrun to the miners.

Both texts also focus on the young women’s sensory reactions: sight (“the unusual scenes moving before her like pictures”, l. 20 of doc. A) ; smell (“a faint taste and smell of smoke”, l. 38 of doc. A), hearing (“the nearer cries of the donkey-boys”, l. 19 of doc. A ; “an intolerable deep resonance, like a machine’s burring, a music more maddening than the siren’s long ago”, l. 38-39 of doc. B). In *Women in Love*, though, the representation of Gudrun’s feelings is much more intense and conveys an eroticism that would be unimaginable in a classical Victorian novel such as *North and South*. In this respect, the two excerpts reflect the historical evolution of the perception of femininity and its representation in the novel as a genre.

### [3/ Two initiatory journeys]

Ultimately, both excerpts depict journeys which may be read literally, but also lend themselves to symbolic interpretations: Margaret Hale and her family are leaving the south of England, rural and traditional, to live in Milton-Northern, an industrial town where Margaret’s father has found work. The text is clearly structured around several stages: the stop at Heston, which is a sort of pause in the journey, before the final discovery of the town itself. This journey carries great significance for the young woman, as a new stage in her life – it is a journey in space, but also a journey in time, as it takes her from past to future.

In doc. B, there is a different kind of journey, but one also carrying symbolic dimensions. Stylistically, contrary to Gaskell’s text, which is very specific and detailed (and thus typical of the realistic genre), there are few realistic landmarks in the description of Gudrun’s walk. Everything is focused on her perceptions, her feelings: her journey is more obviously an inward journey that becomes a sort of dark initiation, a descent into hell, as we shall see later. We may note also that while Margaret’s journey in *North and South* tends to be horizontal, Gudrun’s in *Women in Love* is from the very beginning depicted as a descent (“The girls descended”, l. 1).

Thus, both texts may read like initiations for the two young women, passages from inexperience to experience. Through the young women’s hostile reactions, both excerpts also offer a vision of the ills of the industrial age.

## [II/ Two critiques of industrialisation]

### [1/ The North-South divide]

Both extracts first revolve around a division of England into north and south. In doc. A, from Margaret’s perspective, most of the descriptions consist in making out differences, distinctions and nuances between one region and the other, the unfamiliar and the familiar. Indeed, there are countless examples illustrating the text’s rhetoric of contrast, with the recurrence of comparative structures and expressions: “everything looked more ‘purposelike’” (l. 5), “the country carts had more iron, and less wood and leather” (l. 5), “the colours looked grayer – more enduring, not so gay and pretty” (l. 7-8), “[the Milton sky] was all the darker from contrast” (l. 36)... One may also notice the number of antitheses and parallels that

contribute to emphasizing the dichotomy between southern and northern towns. Thus, “such towns in the south” (l. 9-10) emphatically differ from “here” (l. 11), just as “there” (l. 46) is opposed to “here” (l. 47).

The most important opposition between the two places may be encapsulated by the contrast, in the first paragraph, between the industriousness of the north, perceived as “busy”, “purposelike” (l. 5), and the more leisurely lifestyle of the south, which appears to be all about “pleasure”, “leisure” (l. 11), “enjoying” life and “lounging” (l. 11). At the time when Gaskell’s novel was published, the north epitomised modernity, while the south was all about tradition; the former was the new world order of modern capitalists and manufacturers and their miners and factory workers on the one hand, while the latter was still the feudal world of the landed gentry and agricultural workers.

In *Women in Love*, this opposition between “London and the south” and “Beldover” (l. 17-18) contrasts the sophistication of the capital, embodied in Gudrun’s hypersensitive perception, with the almost primitive working-class miners. This idea that the south is somehow smarter and more distinguished than the philistine north also shines through Margaret’s dismissive impressions about the way northerners dress (“a slovenly looseness which struck Margaret as different from the shabby, threadbare smartness of a similar class in London”, l. 49-50).

## [2/ The plagues of industrialisation]

Through Margaret’s very hostile response to the “manufacturing town” of Milton-Northern, document A offers an evocation of the ills of industrialisation, typical of a classical “Condition of England” novel. We may notice, for instance, the insistence on dark colours: “grayer” (l. 7), “a deep lead-coloured cloud” (l. 35), presented as the typical effect of pollution and smoke. The narrator also refers to metal, either literally, to designate a colour (“lead-coloured”) or metaphorically, to convey a sense of irrevocability (“however stern and iron it be”, l. 27). More broadly, what the text appears to be criticising, through Margaret’s point of view, is the overall sense of standardisation and rationalisation, expressed, for example, in the hypallage used to evoke the city’s dull, well-laid plan, and its “long, straight, hopeless streets of regularly-built houses” (l. 40). The industriousness of the north reaches a form of absurdity, when Margaret wonders about the “the unnecessary unrolling and rerolling of ribbons” (l. 13).

This critique of industrialisation is associated with a somewhat romantic nostalgia for a pre-industrial, rural England. The city, indeed, is first described by “the loss of the fragrance of grass and herbage”, as if losing touch with nature. This nostalgia is typical of Victorian intellectuals like Thomas Carlyle or John Ruskin, deploring the disfigurement of a rural, prelapsarian England, the raping of nature by cities, factories and machines, the destruction of old customs and traditions rooted in an idyllic pastoral past... The name of the town, in this respect, sounds like a reference to John Milton, author of *Paradise Lost*.

## [3/ Alienation and dehumanisation]

In *Women in Love*, the coal-mining district is also ugly and repulsive, witness a rich seam of references to ugliness (“ugliness” l. 2 ; “squalor” l. 4 ; “foul” l. 6 ; “hideous” l. 29). As in *North and South*, the colour black – here, that of the coal-dust – seems to have invaded the whole landscape (“the roads silted with black dust”, l. 3) – a colour reminiscent of the nickname of the region where the novel is set, the Black Country.

Gudrun views the miners as dehumanised beings, the victims of the mechanisation of the industrial age and of capitalistic alienation: they seem “mindless” (l. 21, l. 29), “inhuman” (l.21), some similes going so far as to equate them and their voices with machines: “They sounded also like strange machines, heavy, oiled” (l. 22), “like a machine’s burring” (l. 36). The message, it might seem, is that the division, rationalisation and standardisation of labour in the industrial age have alienated and reified these men so much that they have been reduced to not much more than cogs in a piece of machinery, like automatons: “half-automatised colliers” (l. 26). As in *North and South*, the industrial age seems to have entailed a loss: we can notice the pervasive use of privative suffixes or prefixes: “mindless, inhuman” (l. 19), (l. 22), “uncreated” (l. 28), “unnatural” (l. 30). The attach on the dehumanising and stultifying effects of industrialisation is typical of D.H. Lawrence’s vision of modern civilisation as decadent, degrading and having lost touch with nature and vital instincts. Gudrun, unlike the nymph Daphne in Ovid’s *Metamorphoses*, is thus turned “not into a tree but a machine” (l. 30). We may notice, also, allusions to disease (“sickeningly”, l. 29 ; a narcotic”, l. 3).

Eventually, the world of the mine is turned into hell: the imagery of the inferno is pervasive in the text, as the mine conjures up an “underworld” (used three times, l.20, l. 21,l.26), a dark, subterranean universe peopled by strange creatures. Lawrence here reactivates the classical *topos* of the descent into hell – a symbolic, initiatory journey meant to endow the hero with dark, formative knowledge.

Like Blake raging against “dark satanic mills”, Gaskell and Lawrence, in their different ways, thus express a form of fear towards industrialisation and the damage it causes to England’s landscape and society. Neither passage, however, can be reduced to a unilateral denunciation: both excerpts, indeed, blur the message and offer very ambiguous visions of industrialisation and, more generally, of modernity and progress.

### **[III/ Two ambiguous visions of industrial progress]**

#### **[1/ The irresistible advance of industrialisation]**

While at first sight Margaret’s point of view on the northern lifestyle seems entirely negative, document A manages to convey a more complex vision of industrialisation. A distinction needs to be made, here, between the character’s point of view and the opinion the reader may form from the text. The reliability of the young woman’s point of view, her opinions and bias are indeed subtly called into question, as in the passage where her condescending views on northerners are mentioned, making her come across as rather haughty and snobbish.

Furthermore, against the protagonist’s will, as it were, the excerpt does communicate a sense of awe or fascination for the industrial north – for the impressiveness, the sheer “greatness”, the hectic pace, the extraordinary energy and great whirlwind of activity that characterize it. Among other devices, these impressions are conveyed by a number of accumulations and expressions of multiplicity – the “many-windowed” factories (l. 41) – and intensive and emphatic forms – the “great” factories (l. 41); the “great” lorries (l. 44) forcing the Hales “constantly” to stop (l. 45)... The text also hints that the north – epitomised by the town of Milton – is a space where time goes faster, where history has actually accelerated. Such is the message in Mr Hale’s final words, as he explains that what used to be but a small provincial town with just one street has boomed into this bustling industrial metropolis in less than thirty years (l. 52-53). The idea is also conveyed through the mention of cotton in its three shapes (l. 48-49), suggesting that Milton is the heart of an already globalised world, a place where productive life goes full circle.

Lastly, the north embodies the rise of a new ethic that was becoming dominant in Victorian England, a work ethic emphasising thrift and efficiency (an idea famously expounded in Max Weber's *The Protestant Ethic and the Rise of Capitalism*). Although Margaret feels some scorn towards the pragmatic industriousness of northerners, the text subtly praises the moral soundness of northern values. We may note, for instance, that to express the strong sense of pleasure in the passage where Margaret takes some rest in Heston, Gaskell uses the term "luxury" twice, as well as the term "laziness" (l. 20). The moral connotations of these words are far from innocent: Margaret's inactive, purposeless and aesthetic "pensiveness" stands in sharp contrast with the values of the north. Similarly, the need to move north is expressed through modals expressing necessity and inevitability: "But the future must be met, however stern and iron it be", l. 27), "Margaret knew that they ought to be removing" (l. 32).

## [2/ The "fatal" attraction of the mines]

In *Women in Love*, while the mine is repulsive to Gudrun, it is also emphatically attractive to her: her response is highly ambivalent, and Lawrence constantly emphasises its duality – through the use of oxymora and antitheses, for example ("it has a foul kind of beauty, this place" l. 6 ; "the ugliness overlaid with beauty", l. 2-3), and the use of the adverb "yet" (l. 31 and l. 34...). Aesthetically, the association of beauty and ugliness is a characteristic of artistic modernity, reminiscent of Baudelaire's *Les Fleurs du Mal*. What is paradoxical indeed is that the machine-like aspect of the miners combines with, perhaps even contributes to, their sensual and even sexual appeal: the mechanical characteristics are unexpectedly associated with sensuous, pleasurable ones, the most startlingly paradoxical association being that of cold iron "machinery" with a sense of "voluptuousness" (l. 23). We may also perceive, here, the influence of futurism over Lawrence.

Gudrun's desire is thus constantly associated with danger: it is presented as "fatal" (l. 27), and her attraction as uncontrollable and hateful to her (l. 28), an opposition evoking the figures of Eros and Thanatos. To convey this sense of inevitability, Lawrence uses other mythological allusions, as Gudrun is compared to the nymph Daphne, and the spellbinding voices of the miners are said to sound like "a music more maddening than the siren's long ago" (l. 39), a reference to Homer's *Odyssey*. As in *North and South*, the passage thus gives the impression that Gudrun has no choice, that she is under the influence of a force overpowering her – while in Margaret's case this force is that of duty and necessity, in Gudrun's case it is that of erotic attraction, presented as a form of intoxication ("evidently suffering from fascination", l. 6 ; "it quite stupefies me", l. 7), as if Gudrun's reason had been paralysed under the "magic" spell the miners have cast on her.

Ultimately, the passage also suggests a fascination for the pure physical force embodied by the miners' virile bodies ("a resonance of physical men, a glamorous thickness of labour and maleness", l. 14-15). The miners, connected through their work to the bowels of the earth, convey a sense of physical materiality that irresistibly appeals to the intellectual Gudrun. Thus, what is allegorised in the text is the opposition between the mind and the body, between the intellectual and the physical. Gudrun's attraction to the vitality and strength of these working-class miners echoes the controversial love story of Lawrence's *Lady Chatterley's Lover* (1928).

### [3/ Progress vs. regression, linearity vs. circularity]

Lastly, both excerpts may be compared through their vision of progress. *North and South* evinces a linear conception of time and history: the spatial trajectory from south to north corresponds to a temporal trajectory from past to future (at the end of the text, a street in Milton is symbolically called "New Street", l. 51). We may notice in particular the analapses and prolepses, projecting Margaret into the past or the future (for instance, "Margaret had now and then been into the city", l. 45 ; "it was arranged that Margaret and her father should go the next day to Milton-Northern", l.27). Even if Gaskell voices some ethical concerns about the so-called "progress" industrialisation represents, she does seem to endorse the idea that the Industrial Revolution marks an advance, a new stage in mankind's evolution. Indeed, symbolically, the passage evokes not just Margaret's, but England's passage from "childhood" – the carefree age of pleasure and indulgence associated with the values of the south – to "adulthood" – the age of responsibility, sacrifice and duty. Through her young heroine, Gaskell thus dramatises the hesitations of England regarding modernity: while it is tempting, like her, to sink into a nostalgia for the past, there is no escaping industry and modernity, presented as the future of England.

Lawrence's vision of modernity is more paradoxical, in that it conveys an impression of regression: the world of the mine looks like some kind of pre-historical landscape, full of primitive, under-evolved beings. Gudrun gazes patronisingly at these unsophisticated, uncivilised primitive beings, somewhat as a zoologist would with unfamiliar animals: "they moved with their strange, distorted dignity, a certain beauty, and unnatural stillness in their bearing, a look of abstraction and half resignation in their pale, often gaunt faces" (l. 35-37).

Unlike Gaskell's, Lawrence's vision of modernity is thus at odds with a linear, post-Enlightenment conception of history: his is a somewhat cyclical notion of time and progress. Contrary to Margaret, Gudrun is *returning* to the north, retracing her footsteps, closing the circle. The treatment of time in the passage is all about repetition and recurrence ("It was the same every evening when she came home", l. 24, and the same terms are almost obsessively repeated through the whole text). This spatial and temporal circularity is encapsulated in the unexpected use of the term "nostalgia" by Gudrun: "There came over her a nostalgia for the place" (l. 28) ; "she was overcome by the nostalgia", l. 30 – contrary to *North and South*, the nostalgia felt here is not for a rural, southern England, but for the mining landscape of the north, as if the latter already belonged to the past.

Aesthetically, Lawrence ultimately envisions literary modernity as a reactivation of classical traditions, as illustrated by the numerous mythological allusions in the text. This links Lawrence with other modernist authors who, like Joyce in *Ulysses* or T.S. Eliot, incorporated and re-appropriated classical myths.

### [Conclusion]

Historically, both texts illustrate two stages in England's industrialisation: in *North and South*, the industrial revolution is at its peak, and Milton-Northern/Manchester is viewed as its triumphant capital, almost irresistibly leading England towards its future. Written in 1917, more than sixty years after *North and South*, Lawrence's *Women in Love* is typical of the modernists' more sceptical perception of history and progress. The mines are less evocative of the future than of an almost primitive past, and time is perceived as a cycle, an eternal return of the same, rather than as a linear progress. Both excerpts, though, however different in style and tone, are revealing of their authors' highly ambivalent responses to industrial



modernity, a mixture of awe and fascination for the pace and achievements of progress and of qualms about the violence it inflicts on nature and men.

Eva Loechner, avec la commission de composition en langue étrangère

## 3.2 Traduction

En guise de préliminaire, il n'est pas inutile de rappeler aux futurs candidats la nature de l'épreuve de traduction fixée par le *Journal Officiel* du 27 avril 2013 :

*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.*

Nous souhaitons attirer plus particulièrement l'attention des candidats sur certains éléments de cette définition d'épreuve : à compter de la session 2014, l'épreuve de traduction ne présente plus qu'un seul texte de « **thème ou version, au choix du jury** ». Ainsi les candidats devront-ils continuer à s'entraîner avec la même rigueur à la version et au thème. Dans la perspective des épreuves d'admissibilité au concours, il serait hasardeux de s'adonner à des pronostics sur la sortie du thème ou de la version.

En outre, il est utile de rappeler que la traduction et les exercices de réflexion linguistique ne constituent pas deux épreuves distinctes : il s'agit d'une seule et même épreuve. La réflexion linguistique permet au candidat de faire la démonstration d'une « **prise de recul critique vis-à-vis de [ses] savoirs** ». En ce sens, ces exercices de réflexion linguistique sont au service de la traduction. Les candidats disposent de cinq heures pour traiter les deux parties de l'épreuve. Bien qu'étant libres de traiter chaque sous-partie dans l'ordre qu'ils souhaitent, les candidats trouveront utile d'effectuer dans un premier temps les exercices de réflexion linguistique pour, dans un deuxième temps, traduire le texte dans son intégralité. Le jury souhaite souligner que les candidats doivent appliquer cette démarche réflexive et cette approche comparative tout au long de la préparation de leur proposition de traduction. Il n'y a pas d'une part, les exercices de réflexion linguistique et, d'autre part, un texte à traduire de manière automatique ; « l'épreuve [toute l'épreuve, pouvons-nous préciser] permet au candidat de « **mettre ses savoirs en perspective** ».

Le jury a appliqué à la session 2014 la pondération des deux parties de l'épreuve en vigueur aux sessions des années précédentes (traduction : 2/3 ; exercices de réflexion linguistique : 1/3). Il délibèrera à nouveau sur cette pondération lors de la préparation de la session 2015. Il lui reviendra alors de fixer une pondération définitive, qui pourra être communiquée à tous très en amont des épreuves.

### 3.2.1 Exercice de traduction

#### Présentation du texte de thème

Il s'agit d'un extrait du roman *Des Hommes illustres* de Jean Rouaud. Parue en 1993, l'œuvre s'inscrit dans une suite en cinq volets, dont le premier fut *Les Champs d'honneur*, prix Goncourt en 1990, année de sa publication. Jean Rouaud choisit le roman autobiographique et permet à son lecteur de faire la connaissance de personnages chers à l'enfant qu'il fut et à l'homme qu'il est devenu. Le passage que les candidats devaient traduire se situe dans les premières pages du roman. Une grande partie de l'extrait est consacrée à la description d'un personnage haut en couleurs, Maryvonne. C'est la première mention de Maryvonne dans le

roman. Ainsi les candidats étaient-ils placés dans la même situation que le lecteur qui découvre les premiers éléments concernant un personnage. Voici le texte à traduire :

Quelquefois aussi, perçant la nuit, on distinguait une timide lueur à la fenêtre de la vieille Maryvonne, au-dessus de son épicerie. Comme elle avait l'habitude de s'endormir en lisant, que « brûler du courant » pendant son sommeil dérangeait son sens des économies, elle avait inventé de s'éclairer avec des morceaux de bougie, qu'elle découpait de manière que la mèche s'éteignît d'elle-même après un temps calculé sur sa résistance à la lecture. Elle pouvait ainsi s'assoupir tranquille, les lunettes sur le nez, bien calée dans ses oreillers, le livre échappé de ses mains. Il lui arrivait même, à l'entendre, de le reprendre au petit jour au milieu d'une phrase, comme si son sommeil n'avait duré qu'un battement de paupières. Tous les voisins s' alarmaient qui la voyaient mourir grillée, eux avec, et tout le quartier dans un gigantesque autodafé. Ils essayaient bien de la dissuader : qu'elle risquait pour sa vie, qu'elle s'abîmait les yeux, que ce n'était pas la peine d'avoir un compteur, que c'était des économies de bouts de chandelle, mais Maryvonne finaude répondait du tac au tac : « Et qui va me payer mon électricité ? » Comme personne ne se proposait, cela donnait du poids à son argument. D'autant que son éclairage à l'ancienne avait le mérite d'être peu coûteux : vu qu'elle avait en charge l'entretien de l'église, on la soupçonnait de récupérer des morceaux de cierges, ceux qui restent plantés sur les pics et dont la cire fondue a noyé la mèche.

Le lendemain d'une coupure de courant importante, elle jouait à l'étonnée en regardant par-dessus ses lunettes. Ah bon ! Elle ne s'était aperçue de rien. Ce petit sourire voltairien au coin des lèvres – elle se remboursait ainsi des réflexions désagréables à son sujet. Et, manière d'enfoncer le clou : « Dans le temps – et qui était encore un peu le sien –, on n'avait pas ce genre de problème. »

Nous non plus. Nous avons les lampes à pétrole. Quand la preuve était faite que tout le bourg était logé à la même enseigne, on les sortait du placard sous l'escalier, avec mille précautions pour ne pas déséquilibrer les fragiles tubes de verre et risquer, en les inclinant, de renverser une goutte de liquide qui poissait le pied des lampes et dont l'odeur âcre remplissait la maison. Jamais, après usage, maman ne les aurait rangées sans les avoir soigneusement nettoyées et remballées dans des poches en plastique, maintenues par des élastiques, afin de le préserver de la poussière. De leur propreté dépendait la beauté de l'éclairage.

Jean Rouaud, *Des Hommes illustres*. 1993.

Dans un premier temps, nous donnerons quelques conseils généraux qui permettront aux futurs candidats de cerner les enjeux de l'exercice de traduction et de s'y préparer rigoureusement ; dans un second temps, nous analyserons et commenterons les unités de traduction ; enfin, nous présenterons une proposition de traduction de l'extrait dans son intégralité.

### **Conseils généraux sur l'exercice de traduction**

Le jury se félicite d'avoir pu corriger des copies dont les auteurs ont fait la preuve d'une grande finesse d'analyse du texte source, ainsi que d'une grande maîtrise des enjeux de l'exercice de traduction. Ces deux aspects seront retenus cette année pour donner des conseils aux futurs candidats afin, souhaitons-le, de leur permettre d'éviter certains écueils.

## **L'analyse du texte présenté**

Nous conseillons aux candidats de faire une première lecture attentive du texte à traduire afin d'en prendre connaissance et de se servir de l'économie générale de l'extrait pour surmonter les éventuelles difficultés de compréhension. Lors de la deuxième lecture, il s'agit de prêter une attention particulière à la structure et à l'écriture du texte. Sont à prendre en compte :

- le paratexte : il s'agit de faire un aller-retour entre le paratexte et le texte afin d'entamer le travail d'analyse de l'extrait. Le titre, *Des Hommes illustres*, ne nous donne pas d'indication particulière sur l'extrait à traduire. La date de 1993 nous conduit à nous interroger sur la concordance (ou non) entre l'année de publication, l'année d'écriture et la période que décrit le récit. Aucun élément d'ordre stylistique ou lexical ne permet au lecteur de l'extrait de situer cette dernière avec précision. L'emploi de l'imparfait de l'indicatif aiguille l'analyse vers la narration d'un récit renvoyant au révolu, c'est-à-dire au passé. Cette conclusion, somme toute élémentaire, permettra d'éviter les fautes de temps et de concordance lors du passage à l'anglais ;

- le genre : que l'on connaisse ou non le roman et son genre autobiographique, il est aisé de conclure que le narrateur parle de son enfance (« maman ») et l'on comprend qu'il effectue un renvoi à une période passée de sa vie. Il s'agit là de caractéristiques de l'autobiographie ;

- le style : hormis l'emploi de l'adjectif « voltairien », adjectif dont le sens n'est pas clair d'emblée, le français auquel recourt le narrateur peut être qualifié de courant. L'extrait présente néanmoins des variations dans les niveaux de langue. Prenons l'exemple de l'énoncé « Tous les voisins s'alarmaient qui la voyaient mourir grillée [...] ». Il est probable que l'expression « mourir grillée » ait été utilisée par les voisins eux-mêmes. Ce type d'analyse permet, d'une part, de dissocier les propos du narrateur de ceux d'autres personnages et, d'autre part, de saisir avec finesse la caractérisation des personnages, ce qui facilitera le choix des registres de langue à attribuer à tel ou tel intervenant lors de la traduction ;

- les discours : il convient de s'interroger sur la place du narrateur dans le récit. S'inclut-il dans les pronoms personnels « on » et « nous » ? L'étude de l'extrait doit amener le candidat à porter son attention sur les discours dans la narration. L'extrait comporte du discours au style direct : « Maryvonne finaude répondait du tac au tac : "Et qui va me payer mon électricité ?" » ; du discours indirect : « Ils essayaient bien de la dissuader : qu'elle risquait pour sa vie, qu'elle s'abîmait les yeux (...) » ; du discours indirect libre : « Ah bon ! Elle ne s'était aperçue de rien ». Cette richesse des types de discours doit être récréée dans la proposition de traduction ;

- la ponctuation : le jury souhaite insister sur l'importance d'une analyse fine de la ponctuation du texte source et invite les candidats à la plus grande vigilance lors de la traduction. Les fautes de ponctuation (emploi erroné ou omission) sont pénalisées, car elles mènent à des ruptures syntaxiques et créent parfois des contresens dans la traduction. Les candidats doivent être vigilants aux occurrences où l'auteur emploie la ponctuation de manière « marquée », ainsi par exemple dans « Ce petit sourire voltairien au coin des lèvres – elle se remboursait ainsi des réflexions désagréables à son sujet. ». L'emploi du tiret double au milieu de cet énoncé n'est pas anodin : son emploi est peu courant en français. Quelle est l'intention de l'auteur ? L'analyse permet de comprendre que l'utilisation du tiret double permet ici une « mise en scène » narrative : dans la première partie, le narrateur nous donne à voir le sourire de Maryvonne ; dans la seconde partie, il émet un commentaire sur le

sourire. Le candidat ayant analysé l'emploi de la ponctuation procédera aux choix les plus appropriés dans le texte d'arrivée, et ce afin de respecter la syntaxe et les effets recherchés par l'auteur ;

- les métaphores et les images : l'analyse d'un texte source doit prendre en compte les réseaux sémantiques, les images et les métaphores. Quelquefois, il est nécessaire de trouver d'autres images dans la langue d'arrivée : « tout le bourg était logé à la même enseigne » n'a pas d'équivalent littéral ; le candidat doit donc se résoudre à en rendre l'esprit (*everyone in town was in the same situation*) ou à recourir à une autre image (*everyone in town was in the same boat*). Le candidat-traducteur est donc confronté à une tension entre l'esprit et la lettre. Lorsque les images et métaphores forment un réseau sémantique qui dépasse le cadre de l'énoncé et participent à l'économie de tout un extrait, le candidat doit prendre le temps de trouver le meilleur équilibre pour rendre à la fois l'esprit et la lettre. On lit dans l'extrait à traduire : « c'était des économies de bouts de chandelle ». Or, l'emploi de cette expression idiomatique n'était pas anodin puisque Maryvonne récupère des morceaux de cierges afin de satisfaire « son sens des économies ». Le jury attendait donc des candidats qu'ils fassent preuve d'ingéniosité pour rendre à la fois l'esprit de cette expression et sa lettre, lettre qui contribuait à la construction des réseaux sémantiques.

Ces repérages constituent autant d'étapes nécessaires à l'analyse fine du texte source, analyse qui est la condition d'une traduction de qualité. C'est à ce stade que le candidat devrait affiner plus encore son analyse du texte source grâce aux exercices de réflexion linguistique. Une fois ce travail d'analyse terminée, il pourra débiter l'exercice de traduction, à proprement parler. Le candidat doit maintenir la même rigueur et la même finesse dans son emploi de la langue de traduction (en l'occurrence, l'anglais) et dans les choix de traduction qu'il sera conduit à effectuer.

### **Les enjeux de l'exercice de traduction**

La correction de la traduction a permis au jury de mettre en lumière certaines tendances qui pénalisent les candidats. Nous formulons ci-après les attentes du jury concernant la qualité de la langue attendue au concours, mais aussi des conseils sur la manière d'aborder l'exercice de traduction.

Le jury tient à rappeler aux futurs candidats qu'ils doivent faire preuve d'une très grande rigueur dans leur préparation. Il va de soi qu'ils doivent également faire la démonstration d'une grande maîtrise de l'anglais, langue qu'ils seront amenés à enseigner. En ce sens, les maîtres mots doivent être la précision et l'exigence. Le candidat doit s'imposer l'entraînement qui le conduira à :

- une maîtrise fine du lexique dans les deux langues : le jury se réjouit de rencontrer des copies faisant la démonstration d'une maîtrise d'éléments lexicaux peu usités : *kerosene lamps* « lampes à pétrole », par exemple ; néanmoins, le jury attend avant toute chose de tous les candidats qu'ils aient une connaissance du lexique dit « courant ». L'extrait soumis au candidat ne présentait d'ailleurs que peu de difficultés d'ordre lexical. Les candidats doivent affiner leur connaissance du lexique anglais et ne pas se contenter de termes génériques. Il a été noté, par exemple, un emploi excessif de *get* : *\*get asleep* pour « s'endormir » (*fall asleep* est attesté ; *\*get asleep* ne l'est pas). Les candidats doivent veiller à ce que des termes ayant des graphies proches les unes des autres ne finissent pas par se confondre dans leur esprit : « éclairage » est rendu en anglais par *lighting* et non par *light*

(« lumière »), ni par *lightening* (« éclaircissement, allègement »), ni moins encore par *lightning* (« foudre ») ou *enlightening* (« instructif, éclairant ») ;

- une maîtrise fine des registres et niveaux de langue : dans leur traduction, les candidats doivent rendre compte de la richesse des registres et niveaux de langue du texte source. Par exemple, le narrateur intègre à son récit l'expression : « brûler du courant ». Il s'agit ici de saisir que ce sont les propos de Maryvonne ; ainsi faudra-t-il rendre en anglais cette expression désuète en anglais : [*burning electricity*]. Il est peu probable que Maryvonne emploie les termes *power* ou *energy*, étant donné son âge (« la vieille Maryvonne ») et son refus de vivre avec son temps (« Dans le temps – qui était encore un peu le sien –, on n'avait pas ce genre de problème ») ;

- une grande maîtrise de la syntaxe anglaise : les candidats doivent connaître les nuances qui distinguent les structures anglaises proches du point de vue formel, sans quoi ils courent le risque de s'exposer à des contresens dans leur traduction. Prenons l'exemple du segment « elle avait pour habitude de s'endormir ». Nombre de candidats ont confondu l'emploi de *used to* + BV et celui de *be used to* + V-ING. Or, la première construction indique la rupture entre la référence temporelle révolue et le présent de l'énonciation, mais ne rend pas compte de l'habitude du sujet, contrairement à la seconde construction. Les candidats doivent, dans leur entraînement à l'épreuve, avoir le souci permanent de la précision ;

- une connaissance solide des systèmes temporel, aspectuel et modal : le jury a pu constater par exemple que certains candidats ne discernaient pas clairement la nécessité de manier avec précision les différents temps de l'anglais : le présent et le prétérit ont été parfois utilisés sans distinction aucune, sans que le texte source justifie l'absence de concordance des temps. En outre, les candidats doivent maîtriser les valeurs des temps (du français comme de l'anglais) : « maman les aurait rangées » ne pouvait être rendu par *mom would put them away*, mais bien *mom would have put them away*. Enfin, le jury est resté interdit en lisant *\*cutted* au lieu *cut* ou encore *\*sticked* pour *stuck*. Il est attendu des candidats qu'ils maîtrisent parfaitement la conjugaison des verbes irréguliers, qui comptent parmi les verbes les plus utilisés dans la langue courante.

Cette maîtrise est essentielle, mais doit être mobilisée pour répondre aux enjeux de l'exercice de traduction : l'exercice universitaire qu'est la traduction au CAPES externe d'anglais doit permettre aux candidats de montrer leur analyse fine du texte source et de faire la démonstration de leurs connaissances et compétences linguistiques et culturelles, marques des aptitudes de base d'un futur exercice du métier d'enseignant. Cela se traduira notamment par la production d'un texte cible qui ne déborde pas le cadre délimité par le texte qu'il traduit et qui recrée l'économie du texte source. En ce sens, il faut éviter les écueils que sont : la **sous-traduction** (*carefully* pour « avec mille précautions »), la **sur-traduction** (*in her apartment above her grocery store* pour « au-dessus de son épicerie »), la **réécriture** (*the book having slipped out of her hands and onto the floor* pour « le livre échappé de ses mains »).

Bien entendu, les candidats doivent avoir recours aux stratégies de **réagencement syntaxique, de modulation, de transposition, d'inversion des points de vue, d'étoffement** etc., afin de servir au mieux la traduction et de permettre de lever les ambiguïtés qui pourraient naître lors du passage d'un système linguistique à l'autre. Par exemple, certains candidats ont, à juste titre, explicité l'adjectif « voltairien » dans le segment « Ce petit sourire voltairien » en choisissant la traduction *That little incredulous/mocking smile*. En effet, il n'est pas aisé de comprendre d'abord ce qu'est « un sourire voltairien » dans le texte source, et l'adjectif *Voltairean* aurait été peu intelligible en anglais.

Nous concluons cette partie en donnant à nouveau aux futurs candidats un conseil dont l'importance ne doit pas être sous-estimée : il est impératif de ménager un temps de relecture de la proposition de traduction après sa mise au propre sur la copie. De nombreuses fautes d'orthographe, incohérences syntaxiques et omissions de mots, de propositions, voire de phrases complètes, pourraient être détectées et corrigées par les candidats lors de la relecture de leur copie, ce qui améliorerait grandement la qualité des traductions soumises aux correcteurs. En s'entraînant aussi régulièrement que possible à traiter les deux parties de l'épreuve en cinq heures, les candidats parviendront à une gestion efficace du temps et sauront réserver à cette relecture une vingtaine de minutes, au moins, à la fin de l'épreuve.

## **Propositions de traduction**

### **Analyse des unités de traduction**

Afin de faciliter l'analyse et la présentation des possibilités de traduction, le texte source a été divisé en vingt-et-une unités. Dans un souci de clarté, l'exposé des possibilités de traduction ne vise pas l'exhaustivité, mais est articulé de manière à commenter les principaux enjeux et difficultés de chacune des unités et segments qui le composent. De même, cet exposé ne rend pas compte de tous les types de faute rencontrés dans les propositions de traduction des candidats : nous commentons ici les fautes récurrentes.

#### **1) Quelquefois aussi, perçant la nuit, on distinguait une timide lueur à la fenêtre de la vieille Maryvonne, au-dessus de son épicerie.**

**[Quelquefois aussi,]** Ce segment apparaît en tête de paragraphe et d'extrait. Il fallait donc s'interroger sur la meilleure manière de rendre l'ajout d'information que l'adverbe « aussi » dénotait, et ce par l'emploi d'une forme tout aussi courante et fluide qu'en français : [*And(,) sometimes/occasionally,*]. Les constructions du type \**Sometimes too/also/as well* ne sont pas recevables tant au niveau syntaxique que discursif en début de paragraphe. **[perçant la nuit, on distinguait une timide lueur]** Il s'agissait ici de veiller à la cohérence syntaxique, le risque étant de maintenir la syntaxe française et de faire naître une ambiguïté quant au référent du sujet du verbe « percer » : *?piercing the dark, you/one could see...* Autrement dit, c'est la timide lueur qui perçait la nuit et non « on ». Ainsi était-il préférable d'opter pour un réagencement syntaxique en anglais : [*you/one could see/make out a faint/dim light/glimmer, piercing (through) the dark,*]. L'emploi de la voix passive permettait de maintenir la syntaxe du texte source et de thématiser « une timide lueur » : [*piercing the dark, a faint light could be seen*]. **[à la fenêtre de la vieille Maryvonne,]** Ce segment ne posait pas problème particulier : [*in/at old Maryvonne's window/the window of old Maryvonne,*]. En anglais, les noms propres sont autodéterminés et s'emploient donc sans l'article défini : \**the old Maryvonne*. **[au-dessus de son épicerie,]** La traduction des prépositions impose aux candidats de visualiser concrètement ce qu'ils cherchent à traduire : [*above her grocer's shop/ grocery shop/store,*]. Ainsi la préposition *over* n'était-elle pas recevable ici, car elle aurait indiqué un mouvement par-dessus l'épicerie.

#### **2) Comme elle avait l'habitude de s'endormir en lisant, que « brûler du courant » pendant son sommeil dérangeait son sens des économies, [...]**

**[Comme elle avait l'habitude de s'endormir en lisant,]** Ce segment a posé des problèmes à nombre de candidats. Le modal *would* permet de présenter le prédicat comme une

caractéristique du sujet et l'effet de sens ainsi induit est celui d'itération, de récurrence : la construction *she would fall asleep* était ainsi recevable, mais n'était pas la meilleure traduction, car elle ne rendait pas compte de manière explicite de l'expression « avoir l'habitude de ». Les formulations suivantes étaient donc préférables : [*As/Since she usually fell asleep while reading, // As/Since she was used to falling asleep, // As/Since she was in the habit of falling asleep while reading,*]. Soulignons à nouveau que *be used to* doit être suivi de V-ING. En outre, la proposition [en lisant] ne pouvait pas être traduite par *by reading*, qui aurait signifié que Maryvonne lisait pour s'endormir, alors que l'on peut gloser le texte par : « Maryvonne s'endormait alors qu'elle était en train de lire. » **[que « brûler du courant » pendant son sommeil dérangeait son sens des économies,]** Les candidats ayant analysé la syntaxe de la phrase complète se sont posé les bonnes questions concernant « que » en début de segment. Il ne s'agissait ni d'un pronom relatif, ni d'une conjonction introduisant une complétive : l'emploi de *that* n'était donc pas recevable. Ce « que » ne prenait son sens qu'à l'analyse syntaxique : « Comme... (et) que... ». Dans des propositions coordonnées, on utilise « que » dans la proposition 2 comme substitut du mot-outil utilisé dans la proposition 1 (« Si... et que... », « Quand... et que... », « Parce que ... et que... » etc.). De façon maladroite, certains candidats ont jugé nécessaire de réutiliser un équivalent anglais de « comme » dans la proposition 2, ce qui les conduisait à traduire par : *As...*, *as...* ou *Since...*, *since...* Cette stratégie démontrait, malgré tout, une bonne analyse du français. Dans les meilleures copies, les candidats ont choisi de faire apparaître la conjonction de coordination *and* et de supprimer ce « substitut » : [*and "burning/wasting electricity" in her sleep went against/wasn't reconcilable with her thriftiness/sense of thrift,*]. L'emploi des guillemets autour de l'expression « brûler du courant » permettait une certaine souplesse pour conserver *burning* en anglais, qui inaugure la thématique du feu dans cet extrait. La traduction *during her sleep* n'était pas recevable pour rendre « dans son sommeil », car elle dénotait la description d'une occurrence unique. De même, *\*her sense of economics* était un faux-sens : cette formulation laissait entendre que Maryvonne est une experte en sciences économiques.

### 3) [...] elle avait inventé de s'éclairer avec des morceaux de bougie, qu'elle découpait de manière que la mèche s'éteignît d'elle-même après un temps calculé sur sa résistance à la lecture.

Cette unité posait certaines difficultés qui pouvaient être levées par l'analyse. Dans le segment **[elle avait inventé de s'éclairer avec des morceaux de bougie,]** l'expression « inventer de faire quelque chose » ne signifie pas « inventer quelque chose », mais « avoir l'idée de faire quelque chose ». La traduction *\*She had invented to* n'était donc recevable ni du point de vue sémantique, ni du point de vue syntaxique. Le verbe pronominal « s'éclairer à (+ source de lumière) » signifie « utiliser (+ source de lumière) en guise de système d'éclairage ». Ainsi la traduction *light herself* était-elle irrecevable lors du passage à l'anglais. Ce premier segment était ainsi le mieux rendu par : [*she had had the brilliant idea of/she had come up with the brilliant idea of using the light of bits of candles,*]. Il est à noter qu'il fallait veiller à utiliser HAD-EN pour rendre au mieux la double antériorité du plus-que-parfait « avait inventé ». **[qu'elle découpait de manière que la mèche s'éteignît d'elle-même]** pouvait être rendu par : [*which she (would) cut (up) so that the wick extinguished itself/burnt itself out*]. Plusieurs éléments devaient appeler à la vigilance : *\* in a manner that* est un calque lexical irrecevable. Par ailleurs, les verbes à particule *burn out/went off* (sans l'adjonction de *itself*) étaient des sous-traductions dans la mesure où ils ne suffisaient pas à décrire le stratagème mis en place par Maryvonne ; autrement dit, la mèche s'éteignait d'elle-même sans que Maryvonne ait à se soucier d'avoir à l'éteindre. **[après un temps calculé sur sa**



**résistance à la lecture.]** Ici, le passage à l'anglais nécessitait de recourir à l'étoffement et à la transposition afin de ne pas produire des calques syntaxiques irrecevables. En ce sens, « après un temps » signifie « après un laps de temps », qui peut être traduit par : [*after a length/a period of time*]. Pour la fin de l'énoncé, le recours à la stratégie de modulation était nécessaire pour rendre **[calculé sur sa résistance à la lecture.]** En effet, la traduction littérale était exclue : *\*calculated on her resistance/stamina to reading*. Une telle formulation induisait que Maryvonne exerçait une résistance face à la lecture ou qu'elle faisait preuve d'endurance physique face à la lecture ; or, l'analyse du segment devait conduire les candidats à la glose : « le laps de temps était calculé sur la capacité de Maryvonne à ne pas s'endormir quand elle lisait ». Il fallait donc choisir une explicitation telle que [*calculated on how long she could read/go on reading without falling asleep.*].

**4) Elle pouvait ainsi s'assoupir tranquille, les lunettes sur le nez, bien calée dans ses oreillers, le livre échappé de ses mains.**

**[Elle pouvait ainsi s'assoupir tranquille,]** Ici, le candidat devait prendre garde à la traduction de « s'assoupir tranquille » : en effet, le verbe « s'endormir » ayant déjà été traduit, il n'était pas souhaitable d'utiliser à nouveau *fall asleep*. Plusieurs possibilités de traduction étaient dès lors possibles : utiliser une construction prépositionnelle [*She could then fall into an easy sleep,*], choisir un verbe à particule modifié par un adverbe [*She could then doze off peacefully,*] ou enfin un verbe à particule permettant de dénoter l'assoupissement, mais aussi la tranquillité [*She could then nod off/drift off,*]. Pour le segment **[les lunettes sur le nez, bien calée dans ses oreillers,]**, les candidats pouvaient conserver la syntaxe française [*with her glasses on, comfortably propped up on her pillows,*] ou privilégier un réagencement syntaxique pour ne pas créer de confusion de lecture : [*comfortably propped up on her pillows, with her glasses on,*]. Ce segment permettait aux candidats de démontrer leur maîtrise d'un cas classique en traduction : la traduction d'un article défini français (« les lunettes ») par un déterminant possessif (*her glasses*). Les candidats ayant opté pour *?with her glasses on her nose* ont produit une sur-traduction, car l'adverbe anglais *on* dans *with her glass on* suffisait à indiquer que les lunettes étaient chaussées à leur place habituelle, à savoir sur le nez de Maryvonne. Ajoutons qu'il n'y avait que peu de manières de rendre « calée sur ses oreillers » autrement que par *propped up on her pillows*. Les candidats s'exposaient à la sous-traduction avec *resting on her pillows* et au faux-sens avec *sitting/lying on her pillows*. Concernant le segment **[le livre échappé de ses mains,]**, la traduction *\*the book escaped from her hands* a été doublement pénalisée : en tant que contresens et en tant que calque syntaxique. L'adjectif « échappé » est ici à rapprocher de l'expression « laisser échapper (un objet) » dans laquelle « échapper » veut dire « tomber accidentellement des mains », sens que ne recouvre pas *escape* en anglais. Cette analyse permettait de parvenir à [*having dropped/let go of her book.*]

**5) Il lui arrivait même, à l'entendre, de le reprendre au petit jour au milieu d'une phrase, comme si son sommeil n'avait duré qu'un battement de paupières.**

**[à l'entendre,]** Nous commencerons par ce segment qu'il était préférable de placer en tête d'énoncé, l'ordre de l'anglais étant moins souple pour ce type d'incise : [*To hear her talk,/ According to what she said,/ From what she claimed,*]. On constate qu'il était nécessaire de réintroduire un verbe de parole qui était, par ailleurs, sous-entendu en français : « à l'entendre/l'écouter parler ». **[Il lui arrivait même [...] de le reprendre]** Nombre de candidats ont eu des difficultés à rendre ce segment. Une des erreurs rencontrées par le jury

est l'emploi du verbe *happen* dans une construction calquée sur le français : *it even happened to her*. Dans un premier temps, les candidats devaient analyser le segment et le gloser par : « parfois même, elle le reprenait ». Dans un second temps, il s'agissait de noter la subtilité de l'emploi du verbe « reprendre ». L'expression française « reprendre un livre » signifie « continuer la lecture interrompue d'un livre », mais le sens plus neutre de « reprendre » ne pouvait pas être écarté puisque le livre a échappé des mains de Maryvonne. Le verbe à particule *pick up (a book)* recouvre les deux sens de « reprendre (un livre) ». Ainsi était-il préférable de retenir la traduction : [*she even sometimes picked it up*]. Le segment **[au petit jour au milieu d'une phrase,]** ne posait pas de problème. Un réagencement de l'ordre des circonstants était envisageable en vue d'une plus grande fluidité de la traduction : [*in the middle of a sentence/mid-sentence at dawn/as day broke,*]. Dans la fin de l'énoncé **[comme si son sommeil n'avait duré qu'un battement de paupières,]**, les candidats devaient veiller à rendre la double antériorité du plus-que-parfait français au moyen de HAD-EN. En outre, les candidats devaient être conscients du jeu de l'auteur dans l'emploi des images : l'expression « en un battement de paupières » est équivalente à « en un clin d'œil », c'est-à-dire « en un très court instant » ; mais, le personnage de Maryvonne a bel et bien fermé les yeux en s'endormant pour les rouvrir au petit jour. Certains candidats ont pu faire la démonstration de leur maîtrise lexicale en utilisant l'expression *in the blink of an eye*, qui rendait à la fois la brièveté du sommeil, mais aussi le mouvement des paupières de Maryvonne. Le segment était ainsi rendu par : [*as if her sleep had lasted/as if she had been sleeping (for) no longer than the blink of an eye.*]. L'ajout de l'aspect BE -ING permet d'indiquer qu'il y a une caractérisation du sujet.

#### 6) **Tous les voisins s'alarmaient qui la voyaient mourir grillée, eux avec, et tout le quartier dans un gigantesque autodafé.**

Une traduction satisfaisante de cette unité n'était rendue possible que par une compréhension approfondie de la phrase. L'un des points cruciaux était l'analyse de la valeur du pronom relatif « qui » dans **[Tous les voisins s'alarmaient qui la voyaient mourir grillée,]** et permettant de conclure d'emblée que *\*All the neighbours had become alarmed who imagined her* était lourde et maladroite en anglais. De même que *\*All the neighbours had become alarmed to imagine her* induisait que les voisins s'alarmaient afin de voir Maryvonne périr dans les flammes. Les candidats devaient déduire que la relative française « qui la voyaient mourir grillée » apportait une explication quant à la cause de leur inquiétude et gagnait à être rendue en anglais par une subordonnée adverbiale de cause. Deux solutions étaient dès lors possibles : [*All the neighbours had become alarmed imagining her...*] ou une formulation dans laquelle l'expression de la cause était explicitée par une conjonction [*All the neighbours had become alarmed as they imagined her...*]. La deuxième partie de l'énoncé appelait également à la plus grande vigilance face au risque de produire une construction fautive. La question qu'il fallait se poser était : qui risque de « mourir grillé » ? La réponse est bien sûr « Maryvonne », mais aussi « eux », c'est-à-dire, les voisins eux-mêmes ; de plus, l'utilisation de la conjonction « et » permettait de comprendre que l'expression « tout le quartier » n'était pas employée pour désigner « l'ensemble des habitations à proximité » (des habitations ne pouvant pas « mourir grillées »), mais bien « tous les habitants vivant à proximité ». En outre, le narrateur crée une énumération des personnes susceptibles de périr dans les flammes, laquelle énumération produit un effet d'exagération à rendre lors de la traduction. Ces éléments justifient le caractère irrecevable d'une traduction telle que : *\*imagining her burning alive, them too, and the area*. Il fallait ainsi privilégier un réagencement syntaxique et l'emploi de la polysyndète (= l'emploi de la coordination entre

tous les éléments énumérés) afin de rendre l'exagération de cette description alarmiste : [*imagining her, and themselves, and everyone in the area burning alive*]. Précisons que la traduction *the neighbours* en début d'énoncé rendait redondant l'emploi de *everyone in the neighbourhood* pour rendre « tout le quartier ». La fin de l'énoncé n'appelait pas à moins de circonspection : le terme « autodafé » renvoie, par abus de langage, à un « autodafé de livres », c'est-à-dire à « la destruction de livres par le feu ». Certains candidats se sont donc essayés à des constructions hasardeuses : *\*book-burning fire*. Sans doute ces candidats ont-ils été induits en erreur par la mention du livre de Maryvonne ; toutefois, puisque ce sont des personnes qui risquent de « grillées », il fallait comprendre « autodafé » (étymologiquement « un acte de foi ») dans son acception première : durant l'Inquisition, la condamnation des hérétiques au supplice du feu. L'anglais utilise également le même terme, avec quelques variations orthographiques : [*in a gigantic auto-da-fé/auto da fé*]. Cette dénotation était perdue avec *bonfire* « feu de joie » (et ce malgré, l'étymologie *bone fire*) ; un contresens était introduit avec *pyre* « bûcher funéraire » (qui signifie la crémation des morts – or, dans l'extrait, personne n'est mort).

### 7) Ils essayaient bien de la dissuader : [...]

Dans cette courte unité, les candidats étaient confrontés à une difficulté classique du thème : la traduction de « bien » en anglais. Deux possibilités de traduction devaient être écartées : l'emploi de l'adverbe *well* dans *they tried well* peut être glosé par : « ils avaient une manière satisfaisante d'essayer », ce que ne dit pas le texte ; pour sa part, l'apparition de l'opérateur DO dans *they did try* implique que l'énonciateur cherche à sur-asserter positivement la relation prédicative <THEY/TRY>, mais cette opération n'aurait eu de sens qu'en présence de l'assertion négative de cette relation dans le co-texte gauche ou en présence d'éléments laissant entendre que le co-énonciateur asserte négativement ladite relation. Ainsi fallait-il prendre du recul face à ce segment pour conclure que le narrateur employait « bien » pour structurer son discours à des fins rhétoriques : il équivalait à « certes » et pouvait être rendu en début d'énoncé par : [*Indeed*]. Ainsi le narrateur demande-t-il aux lecteurs d'adhérer à son récit, car il parle en connaissance de cause. En ce sens, même si la traduction de **[Ils essayaient]** pouvait être rendue par le prétérit simple dans *they tried*, le modal *would* dans *they would try* servait au mieux le récit du narrateur qui se fonde sur sa parfaite connaissance de l'attitude des voisins du quartier. Il fallait donc traduire : [*Indeed, they would try to talk her out of it/to dissuade her, saying*]. On remarque le choix de rendre compte des deux points par *saying*, qui introduit plus naturellement les propos rapportés de l'unité de traduction suivante.

### 8) [...] qu'elle risquait pour sa vie, qu'elle s'abîmait les yeux, que ce n'était pas la peine d'avoir un compteur, que c'était des économies de bouts de chandelle, [...]

L'analyse des segments de cette unité permettait aux candidats de repérer les propos tenus par les voisins afin de dissuader Maryvonne. Ainsi, « que » était à analyser en tant que conjonction de subordination introduisant des complétives, ce qui justifiait pleinement l'emploi de *saying* dans l'unité de traduction précédente ; en effet, on pouvait gloser l'énoncé par : « pour la dissuader, ils lui disaient que..., que..., que..., que... ». Le narrateur emploie donc du discours indirect. Le candidat pouvait en conséquence faire précéder chaque segment de la conjonction *that* ou choisir de ne pas l'utiliser. Nous conseillons aux candidats de toujours reconstruire les propos au discours direct afin de s'assurer de faire des choix judicieux lors de la traduction. Ainsi est-il possible d'entendre le premier voisin dire : « Maryvonne, vous risquez votre vie. » Le passage à l'anglais donnera : *Maryvonne, you are risking your life*. On

constate que c'est BE + V-ING qui apparaît naturellement pour marquer la prise de position, le commentaire de l'énonciateur sur une relation reprise. Cette analyse permettait de choisir correctement l'aspect à attribuer aux traductions des verbes « risquer » et « s'abîmer » dans les deux premières propositions : [(that) she was risking her life/putting her life at risk, (that) she was straining her eyes/spoiling her eyesight,]. Dans la proposition suivante **[que ce n'était pas la peine d'avoir un compteur,]**, les candidats devaient continuer à recourir au discours direct pour élucider le sens de « ce n'était pas la peine de ». Ici, il fallait reconstruire le sens des propos du deuxième voisin : « Maryvonne, il n'est pas utile que vous ayez un compteur puisque vous n'utilisez pas l'électricité ». Cette stratégie permettait d'écarter *it wasn't worth* qui dénotait l'aspect financier, alors que c'est l'utilité dont il était question : [(that) there was no point in having/that it was no use having a (power/electric) meter,]. En revanche, c'est bien l'aspect financier dont il est question dans le dernier segment : **[que c'était des économies de bouts de chandelle,]**. L'expression « des économies de bouts de chandelle » veut dire « des économies insignifiantes ». Ainsi était-il possible de traduire le segment par : (that) she was making small savings/(that) she was scrimping and saving ; toutefois, en choisissant ces traductions, les candidats cherchaient à éviter la complexité du texte source dans lequel l'auteur parvient à utiliser cette expression en la tissant à son récit : Maryvonne s'éclaire bel et bien « avec des morceaux de bougie » (l. 4). Le candidat avait donc une grande marge de manœuvre afin d'essayer d'égaliser l'ingéniosité de l'auteur. Une traduction parvenait à respecter l'esprit et la lettre du texte source : [(that) the game wasn't worth the candle,], qui permettait à la fois de conserver le mot *candle*, essentiel au réseau sémantique du texte, et de transmettre le sens de l'expression française.

**9) mais Maryvonne finaude répondait du tac au tac : « Et qui va me payer mon électricité ? »**

**[mais Maryvonne finaude]** Cette construction est somme toute courante en français, mais ne peut faire l'objet d'une traduction mot à mot en anglais : \**but Maryvonne sly*. L'adjectif « finaude » est placé en incise ; l'auteur aurait pu choisir d'employer des virgules : « mais Maryvonne, [parce qu'elle était] finaude, répondait... ». Ainsi était-il souhaitable d'explicitier en anglais l'expression de la cause sous-entendue par cette incise et de choisir un réagencement syntaxique : [*but as she was sly/cunning/crafty, Maryvonne...*]. L'expression **[répondait du tac au tac :]** peut être glosée par « répondait immédiatement à une attaque ». Plusieurs possibilités se présentaient au candidat : [*Maryvonne had a ready answer,*]; [*Maryvonne had a tit-for-tat answer,/Maryvonne would retort tit for tat,*]. Notons la présence de traits d'union lorsque *tit-for-tat* est en position adjectivale avant le nom *answer* et leur absence lorsque *tit for tat* est en position adverbiale après le verbe *answer*. Pour le segment **[« Et qui va me payer mon électricité ? »]**, les candidats devaient respecter la ponctuation anglaise pour présenter des propos au discours direct : utiliser une virgule ou deux points pour annoncer le discours rapporté, ouvrir les guillemets dits « anglais » (et non des guillemets chevrons français) et veiller à placer le dernier signe de ponctuation avant de fermer les guillemets. Il fallait parvenir à : [*but as she was sly, Maryvonne had a ready answer,/: "So, who will be paying my electricity bill/ for my electricity?"*]. Les candidats devaient être prudents dans l'utilisation de *pay for* : *pay for my electricity* est recevable, alors que *?pay for my electricity bill* induisait qu'il était question d'acheter la facture en échange d'une somme d'argent.

10) **Comme personne ne se proposait, cela donnait du poids à son argument.**

Cette unité ne posait pas de difficultés syntaxiques particulières. Il s'agissait de ne pas faire un calque lexical en utilisant le verbe anglais *propose* qui ne recouvrait pas le sens du texte source. Le segment était ainsi rendu par : [As/Since no one offered/volunteered/stepped forward, it/that gave weight to her argument/made her case stronger.] Ici, il convenait de ne pas utiliser les métaphores en les associant de manière impropre : \*it made her case heavier.

11) **D'autant que son éclairage à l'ancienne avait le mérite d'être peu coûteux : [...]**

Cette unité de traduction s'ouvrait par **[D'autant que]**. Recourir à *Besides, What's more, Moreover*, était acceptable, mais s'apparentait à un contournement de la difficulté en ne rendant pas compte de la proposition subordonnée. Il était donc souhaitable d'opter pour [All the more so since/as/because]. Concernant la traduction de **[son éclairage à l'ancienne]**, il était attendu des candidats qu'ils fassent preuve de précision en choisissant *lighting*, et non *light* ; quant à la complémentation « à l'ancienne », les candidats devaient s'interroger sur son sens en contexte. L'adjectif *old* était une sous-traduction. La collocation *old school* est généralement associée aux mots *values, practices, styles* etc., mais pas à *lighting*. Il fallait donc choisir : [her old-fashioned lighting]. La fin de l'unité ne posait pas de problème particulier : [had the merit/virtue of being cheap/inexpensive:]. Soulignons que l'orthographe \**unexpensive* est fautive.

12) **[...] vu qu'elle avait en charge l'entretien de l'église, on la soupçonnait de récupérer des morceaux de cierges, ceux qui restent plantés sur les pics et dont la cire fondue a noyé la mèche.**

Le segment **[vu qu'elle avait en charge l'entretien de l'église,]** s'ouvrait par une expression exprimant la cause : « vu que ». Il était facile de la rendre en anglais par [since/as/given that]. Précisons que l'emploi de *as* ou *since* dans ce segment devait être effectué en veillant à ne pas répéter la même conjonction que celle retenue dans la suite de *All the more so* (+ conjonction) du segment 11. Pour **[elle avait en charge l'entretien de l'église,]**, les candidats devaient préférer un verbe, par essence plus dynamique, pour rendre le nom « l'entretien » : [she was in charge of/responsible for looking after/taking care of the church,]. Notons que *cleaning the church* est une sous-traduction. Dans le segment qui suivait, se posait la traduction du pronom « on » dans **[on la soupçonnait de récupérer des morceaux de cierges,]**. Deux possibilités de traduction se présentaient. D'une part, la voix active [people suspected her of picking up pieces of candles,]. L'emploi de *neighbours* ne traduisait pas correctement le pronom « on » et consistait en une réécriture du texte. D'autre part, la voix passive [she was suspected of picking up pieces of candles,] permettait la thématization de *she*, qui est bien le thème du discours. Quelle que soit la construction choisie, les candidats devaient veiller à construire correctement la complémentation du verbe *suspect* : VB + Comp. + OF + V-ING. Le jury a pu lire \**people suspected her to pick up...* qui n'a aucun sens. La fin de l'énoncé, **[ceux qui restent plantés sur les pics et dont la cire fondue a noyé la mèche.]** méritait une analyse poussée pour rendre la traduction la plus fluide possible. Il fallait noter l'emploi du présent dans ce segment dans un extrait au passé et se souvenir que la concordance des temps est plus rigide en anglais. Il était donc possible d'utiliser le prétérit dans la traduction : dans tous les cas, les candidats devaient être cohérents dans l'emploi des temps dans l'ensemble du segment. Il était souhaitable également d'éviter de traduire **[et dont la cire fondue]** par : *and of which the melted wax/and*

*whose melted wax*, traductions qui, bien qu'étant parfaitement recevables, alourdissaient considérablement l'énoncé anglais. En outre, il fallait également considérer que **[la mèche]** pouvait être traduit par un pluriel, l'accord en nombre étant plus strict en anglais : *the wicks of the candles* (= il y a plusieurs cierges, donc plusieurs mèches), là où le français dit « la mèche des cierges » (= chaque cierge n'a qu'une seule mèche). Ayant mené cette analyse, les candidats pouvaient traduire : *[those which/that remain/remained stuck on the prickets/spikes when the wax has/had melted and drowned the wicks.]*.

**13) Le lendemain d'une coupure de courant importante, elle jouait à l'étonnée en regardant par-dessus ses lunettes.**

Le complément circonstanciel **[Le lendemain d'une coupure de courant importante,]** était facilement rendue en anglais par : *[(On) The day after a major/significant power cut/outage/failure,]*. La plupart des candidats ont évité l'emploi de l'adjectif *important* qui, ici, ne recouvrait pas le sens employé dans le texte. Concernant **[elle jouait à l'étonnée]**, les candidats devaient prendre garde à cette expression dont le calque menait à une traduction irrecevable : *\*she played the astonished*. Le choix d'une expression reprenant l'image théâtrale était préférable *[she would act surprised/puzzled]*, mais d'autres traductions étaient acceptables : *[she would pretend to be surprised/she would feign surprise]*. Notons l'emploi du modal *would* : le narrateur décrit une réaction prévisible de la part de Maryvonne. La fin du segment **[en regardant par-dessus ses lunettes,]** ne posait pas de problème de traduction : on recourait à une proposition adverbiale en V-ING *[looking/peering over her glasses/spectacles.]* Précisons que *by looking over her glasses* semble peu probable dans le contexte : *by* exprime le moyen ; or, on sait que Maryvonne ne se contente pas de regarder par-dessus ses lunettes pour jouer à l'étonnée : son étonnement passe aussi par la parole comme le montre l'unité suivante.

**14) Ah bon ! Elle ne s'était aperçue de rien.**

Ici, nous avons une unité de traduction courte et qui a été rendue correctement dans la plupart des copies : l'absence de guillemets permettait au candidat d'identifier du discours indirect libre, qui devait être rendu en tant que tel en anglais : *[Oh really?/really! She hadn't noticed anything (special/unusual).]*

**15) Ce petit sourire voltairien au coin des lèvres – elle se remboursait ainsi des réflexions désagréables à son sujet.**

Pour cette unité de traduction, les candidats devaient s'interroger sur le choix de l'auteur de recourir à une ponctuation peu courante en français : le tiret. La substitution d'une virgule à ce tiret aurait rendu la phrase agrammaticale. Ainsi fallait-il s'interroger sur l'effet induit par ce tiret. Le premier segment **[Ce petit sourire voltairien au coin des lèvres –]** est descriptif et ne contient pas de verbe. Le candidat devait ainsi parvenir à la traduction : *[That little incredulous/mocking smile on her lips— ]*. La vigilance était de mise lors de la traduction de « au coin des lèvres » : *\*on/in/at the corners of her lips* est impropre en anglais. Par ailleurs, le maintien du tiret en anglais était la meilleure manière de rendre la séparation de ces deux éléments distincts, mais repérés l'un par rapport à l'autre. Dans le second segment **[elle se remboursait ainsi des réflexions désagréables à son sujet,]**, le narrateur-énonciateur expose son point de vue. L'emploi de « ainsi » permet d'établir un lien : sourire = se rembourser. Autrement dit, « sourire » préconstruit « se rembourser ». Cette analyse

permettait au candidat d'affecter le prétérit BE + V-ING au verbe anglais choisi pour rendre « se rembourser », cette forme aspectuelle explicitant la reprise effectuée. En outre, les candidats devaient trouver une expression équivalente à « se rembourser de », c'est-à-dire une expression qui rendait à la fois le souhait de revanche, mais aussi la métaphore. En effet, « se rembourser » venait parfaire la description de Maryvonne, laquelle réussit, métaphoriquement parlant, à amasser plus de richesses encore en se jouant de ses voisins. Ces éléments d'analyse conduisaient à la traduction : [*she was getting her own back for the disparaging/unpleasant remarks about her(self).*] Il est à noter que le préconstruit induit par l'emploi de BE+V-ING autorise l'omission de « ainsi ». Certains candidats ont choisi de rendre « ainsi » dans leur traduction et sont parvenus à des traductions tout aussi acceptables : [*this/that was her way of getting her own back for the disparaging/unpleasant remarks about her(self).*].

**16) Et, manière d'enfoncer le clou : « Dans le temps – et qui était encore un peu le sien –, on n'avait pas ce genre de problème. »**

**[Et, manière d'enfoncer le clou :]** Pour ce premier segment, le candidat avait à sa disposition plusieurs expressions anglaises qui permettaient de rendre au mieux le texte français : [*And(,) as a way of driving/ramming her point home/ramming it home/hammering the nail home.*]. Le jury a rencontré des sous-traductions telles que : *to go further*. Concernant la manière d'introduire les propos au discours direct, les candidats pouvaient recourir aux deux points ou à la virgule, mais aussi à un verbe introducteur de parole (suivi des deux points ou de la virgule) : [*And, as a way of driving her point home, she said,/:.*]. Quelle que soit l'option retenue, les candidats devaient à nouveau veiller à utiliser des guillemets anglais pour présenter la traduction du segment : [**« Dans le temps – et qui était encore un peu le sien –, on n'avait pas ce genre de problème. »**]. Rouaud emploie une expression figée (« dans le temps ») et la détourne au travers d'un commentaire du narrateur (« et qui était encore un peu le sien »). Il fallait ainsi veiller à ce que l'articulation de ces deux éléments soit cohérente lors du passage à l'anglais : soit [*“Back in my time—and she was almost still of her time—*], soit [*“Back in the days—in which she still lived, in a way—*. Cet impératif de cohérence disqualifiait la traduction retenue par certains candidats : *??Back in the days—which were still hers*. Le dernier segment, [**on n'avait pas ce genre de problème. »**], a été rendu correctement dans la plupart des copies : [*“we/one/you didn't have this/that type/sort of problem.”*]. Soulignons que les pronoms *we/one/you* étaient tous trois recevables : le pronom *we* marquait l'inclusion de l'énonciateur (Maryvonne) ; l'emploi de *one* exprimait la valeur générique de « on », le procès étant valable pour toute personne ; le pronom *you* montrait la volonté de l'énonciateur d'instaurer une connivence avec les co-énonciateurs (les voisins de Maryvonne), connivence feinte puisqu'elle ne vise qu'à lui permettre d'avoir le dernier mot.

**17) Nous non plus. Nous avons les lampes à pétrole.**

Le jury a été surpris de constater le nombre élevé de copies dans lesquelles le segment [**Nous non plus.**] a été rendu en anglais par des constructions fautives : *\*we neither, \*us neither, \*we not either, \*neither we did*. En utilisant ce type d'énoncé dit de « reprise », l'énonciateur signale qu'il reprend certains éléments constitutifs de l'énoncé qui précède (en l'occurrence, *we didn't have this type of problem*). Ainsi les candidats devaient-ils « reprendre » l'auxiliaire de l'énoncé précédent. Si l'on choisit une reprise avec *either*, la construction est SUJET+AUXILIAIRE+NOT+EITHER, soit la traduction : [*We didn't either*]. Les reprises en *neither* (ou *nor*) ont la construction suivante :

NEITHER/NOR+AUXILIAIRE+SUJET. Il fallait ainsi traduire : [*Neither/Nor did we*]. Le segment **[Nous avons les lampes à pétrole.]** soulevait le problème de la traduction de « lampes à pétrole » : [*We had (the) paraffin/kerosene/oil lamps.*]. Plusieurs termes devaient être écartés : *gas* (« gaz » ou « essence »), *petrol* (« essence »), *petroleum* (« pétrole (non raffiné) »).

**18) Quand la preuve était faite que tout le bourg était logé à la même enseigne, on les sortait du placard sous l'escalier, [...]**

Dans le segment **[Quand la preuve était faite que tout le bourg était logé à la même enseigne,]**, le calque *\*When the proof was made* n'était pas recevable ; quant à l'expression « être logé à la même enseigne », elle signifie « être dans le même cas ». Une possibilité de traduction était dès lors : [*When there was proof/evidence that everyone in town/that the whole town was in the same situation/boat.*]. Le candidat était à nouveau confronté à la traduction du pronom « on » dans le segment **[on les sortait du placard sous l'escalier,]**. Le référent du sujet ne fait pas de doute ici : il s'agit du narrateur et de sa famille comme l'indique l'emploi du pronom « nous ». Les candidats pouvaient donc opter pour : [*we took/would take them/the lamps out of the cupboard/closet under the stairs,/staircase.*]. Il était souhaitable d'utiliser *the lamps* plutôt que *them* dans les constructions dans lesquelles existait un risque d'ambiguïté du référent (*the lamps*, et non *everyone in town*). Il était également possible de recourir à la voix passive dans la mesure où le sujet *the lamps* est bien le thème du discours ; la mention du complément d'agent est inutile, car il est facilement récupérable dans le co-texte. Dans ce cas, il était également justifié de traduire par : [*the lamps were/would be taken out of the cupboard/closet under the stairs,/staircase.*].

**19) avec mille précautions pour ne pas déséquilibrer les fragiles tubes de verre et risquer, en les inclinant, de renverser une goutte de liquide qui poissait le pied des lampes et dont l'odeur âcre remplissait la maison.**

**[avec mille précautions]** Ici, les candidats devaient écarter la traduction littérale, ?*With a thousand precautions*, qui n'est guère usitée en anglais. Il fallait donc choisir de rendre « précautions » par *care*, qui suffisait à décrire le soin et la prudence dont la famille faisait preuve lors de la manipulation des lampes : [*(doing so) with great/the utmost care*]. Une analyse fine du segment **[pour ne pas déséquilibrer les fragiles tubes de verre et risquer, en les inclinant, de renverser une goutte de liquide]** menait les candidats à conclure que la proposition adverbiale de cause « en les inclinant » pouvait être utilisée comme point d'articulation d'un réagencement syntaxique visant à rendre la traduction plus naturelle en anglais : [*not to unbalance the fragile glass chimneys/put the fragile glass chimneys out of balance as we might have tipped them (over)/tilted them and spilt/spilled a drop of liquid*]. On constate que l'emploi de *might* rend le sens de « risquer de ». De nombreux candidats ont souhaité employer le verbe *risk* mais l'ont employé dans une construction fautive : *\*as we risked to tip them and spill a drop of liquid...*, au lieu de [*as we risked tipping them and spilling a drop of liquid*]. Pour le segment **[qui poissait le pied des lampes et dont l'odeur âcre remplissait la maison,]**, les candidats devaient connaître le sens de « poisser » : la poix est une matière gluante à base de résine ou de goudron de bois. Ainsi le verbe « poisser » signifie-t-il « enduire d'une substance gluante ». Certains candidats ont évité la traduction *\*the foot/feet of the lamps* et ont écarté *the lamps' stands*, l'expression n'étant pas adaptée à la description d'une lampe à pétrole. Enfin, il était souhaitable (comme dans l'unité de traduction 12) d'éviter le calque syntaxique de « et dont... », qui alourdissait la phrase



anglaise. Ces contraintes à l'esprit, les candidats parvenaient à la traduction : [*that/which made the lamp bases/the bases of the lamps sticky and filled the house with its acrid/pungent smell.*] De la précision était attendue pour rendre « âcre » et les adjectifs *bad, strong, bitter, horrible, stinking* entre autres, devaient être écartés, n'étant pas assez précis.

**20) Jamais, après usage, maman ne les aurait rangées sans les avoir soigneusement nettoyées et remballées dans des poches en plastique, maintenues par des élastiques, afin de le préserver de la poussière.**

Le premier segment de cette unité [**Jamais, après usage, maman ne les aurait rangées**] présentait une construction marquée par la position initiale de l'adverbe « jamais ». Il fallait maintenir ce choix stylistique en anglais et veiller à adapter la syntaxe en conséquence : [*Never would mum/mom have put/stored them away after use*]. Le positionnement d'un adverbe négatif en tête d'énoncé impose l'ordre : ADVERBE+AUXILIAIRE+SUJET+VERBE. Les candidats devaient également être vigilants lors de la traduction de « après usage » : le texte ne précise pas que seule la mère du narrateur utilisait les lampes. Le co-texte permet de comprendre que c'est bien l'ensemble de la famille qui les utilisait. Ainsi la traduction *Never, after using them, would mum have stored them away...* n'était-elle pas recevable dans ce contexte, car elle induisait que la mère était la seule utilisatrice. Certains candidats ont choisi une traduction moins acceptable encore : *Never, once used, would mum have stored them away...* Ce choix de traduction posait que c'est la mère qui était utilisée. Le second segment [**sans les avoir soigneusement nettoyées et remballées dans des poches en plastique,**] ne posait pas de problème particulier : [*without cleaning them carefully and wrapping them up (again) in plastic bags,*]. Précisons que *without having cleaned them* est moins courant que *without cleaning them* et que *carefully* se place après *cleaning them*, les adverbes de manière étant généralement placés après le complément du verbe qu'ils modifient. [**maintenues par des élastiques,**] était rendu par : [(*which were*) *held (closed) by elastic/rubber bands,*]. L'emploi du pronom relatif *which* permettait d'agencer une relative appositive ; *that* n'était pas possible ici, son emploi étant généralement restreint aux relatives déterminatives et considéré comme agrammatical dans les appositives. [**afin de les préserver de la poussière.**] formait le dernier segment de cette unité : [*to protect them from (the) dust.*]

NB : Le texte du sujet présentait une erreur typographique : « de le préserver ». Le jury a accepté indifféremment la traduction de « le » et de « les ».

**21) De leur propreté dépendait la beauté de l'éclairage.**

La traduction de cette dernière unité ne nécessitait pas moins de vigilance de la part des candidats ; la traduction littérale était irrecevable : *\*Of their cleanness depended the beauty of the lighting*. L'analyse syntaxique était essentielle avant le passage à l'anglais. En effet, l'énoncé présentait l'agencement COMPLEMENT+VERBE+ SUJET. Ainsi pouvait-on reconstruire l'énoncé : « La beauté de l'éclairage dépendait de leur propreté. » Le passage à l'anglais ne posait dès lors plus de difficulté : [*The beauty of the lighting depended on their cleanness./cleanliness./how clean they were kept.*]. Il était également envisageable de thématiser, comme en français, la complémentation du verbe : [*Upon their cleanness/cleanliness depended the beauty of the lighting.*]. La préposition *upon* (d'un style plus soutenu que *on*) était appropriée en début d'énoncé et le plus à même de rendre l'effet stylistique créé dans le texte source.

## Proposition de traduction de l'extrait

Le texte qui suit est une proposition de traduction dans son intégralité ; en ce sens, il ne reprend pas toutes les possibilités exposées ci-dessus et ne peut pas faire état de la multiplicité des traductions correctes que le jury a pu rencontrer dans les copies des candidats.

*[And sometimes, piercing through the night, a faint light could be seen in the window of old Maryvonne, above her grocery store. As she was in the habit of falling asleep while reading, and “burning electricity” in her sleep went against her thrifty ways, she had come up with the idea of using the light of bits of candles, which she would cut up so that the wick should burn itself out after a length of time based on how long she could go on reading without falling asleep. That way, she could doze off peacefully, comfortably propped up on her pillows, with her glasses on, having let go of her book. From what she claimed, she even sometimes picked it up in the middle of a sentence at daybreak, as if she hadn’t been sleeping for more than the blink of an eye. All the neighbors were growing alarmed as they pictured her, and themselves, and everyone in the area burning alive in a gigantic auto-da-fé. Indeed, they would try to talk her out of it, saying that she was risking her life, that she was straining her eyes, that there was no point in having an electric meter, that the game wasn’t worth the candle, but as she was a sly one, Maryvonne had a tit-for-tat answer, “So, who will be paying my electricity?” As no one ever offered to do so, it made her case even stronger. All the more so since her old-fashioned lighting had the merit of being cheap: as she was responsible for looking after the church, she was suspected of collecting pieces of candles, those which remained stuck on the prickets when the wax had melted and drowned the wicks.*

*On the day after a major power outage, she would act surprised peering over her glasses. Oh really? She hadn’t noticed anything special. That little incredulous smile on her lips—she was getting her own back for the unpleasant remarks she had heard about herself. And just to drive her point home, she said, “Back in my time—and she was almost still of her time—we didn’t have this type of problem.”*

*Neither did we. We had kerosene lamps. Once there was evidence that everyone in town was in the same situation, we would take the lamps out of the closet under the stairs, doing so with the utmost possible care so as not to unbalance the fragile glass chimneys as we might have tipped them over and spilled a drop of liquid that made the lamp bases sticky and filled the house with its acrid smell. Never would mom have put them away after use without cleaning them carefully and wrapping them up in plastic bags, which were held by rubber bands, to protect them from dust. The beauty of the lighting depended on how clean they were kept.]*

## Conclusion

L'extrait du roman *Des Hommes illustres* de Jean Rouaud était un texte donnant l'occasion aux candidats de faire la démonstration de leur maîtrise des outils d'analyse littéraire, stylistique et linguistique, outils qu'ils ont pu acquérir durant leur formation et revoir pendant leur préparation au concours. Le jury rappelle donc qu'il ne peut y avoir de traduction de qualité sans une solide analyse du texte source. Les candidats ayant commis le plus de fautes semblent avoir traduit l'extrait de manière automatique, sans prendre le recul nécessaire sur leurs connaissances du français et de l'anglais, et sans s'interroger sur les meilleures passerelles à emprunter pour rédiger un texte d'arrivée aussi riche et ciselé que le

texte de départ. Le jury tient à nouveau à féliciter les candidats ayant cerné les enjeux de l'exercice, ce qui les a conduits à proposer des traductions d'une très grande qualité : ils ont fait preuve de rigueur et d'exigence.

Les futurs candidats sont ainsi invités à se préparer à l'épreuve avec le plus grand sérieux et à se souvenir que l'approche réflexive attendue dans les exercices de réflexion linguistique leur sera de la plus grande aide dans l'analyse du texte source, qu'il s'agisse d'un texte de thème ou de version. Les candidats au concours doivent acquérir une connaissance fine du lexique, de la grammaire et de la linguistique, et ne pas se contenter d'approximation.

L'épreuve de traduction permet aux candidats de se préparer à l'exercice de leur futur métier ; en effet, ils seront amenés à exposer leurs élèves à la langue anglaise sous une forme aussi authentique que possible. Ainsi ne peuvent-ils pas se contenter de connaissances limitées ou « limitantes », qui ne sauraient rendre compte de la richesse de la langue qu'ils enseigneront. Il est donc essentiel qu'ils comprennent les enjeux de l'exercice de traduction et qu'ils s'y préparent afin d'être en mesure de mobiliser toutes les connaissances et les savoir-faire exigibles d'un angliciste souhaitant exercer dans l'enseignement secondaire.

Pascal Bouvet, avec l'aide de la commission de traduction

### 3.2.2 Exercices de réflexion linguistique

La réflexion linguistique constitue l'une des deux parties de l'épreuve de traduction pour l'admissibilité. Cette partie est définie comme « 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. »

Les exercices de réflexion linguistique peuvent porter sur le thème comme sur la version. Le choix a été fait d'écartier de ces exercices des sujets qui s'apparenteraient à la question large de l'agrégation (ex : « Le générique et le spécifique » ; « Deixis et anaphore » etc.).

#### Objectifs

Les exercices de réflexion linguistique proposés avec le texte à traduire, sur la base de quelques segments précis soulignés dans ce texte-support, sont représentatifs du fonctionnement ordinaire de l'une et l'autre langue. Il est attendu du candidat qu'il explicite et communique avec pédagogie, grâce à une expression claire et organisée, les connaissances et le raisonnement sur lesquels il fonde son analyse en donnant à voir ce qui fait système dans l'une et l'autre langue. Il s'agit donc d'apprécier la capacité du candidat à transmettre les connaissances et compétences qui sous-tendent la réflexion dans le passage d'une langue à l'autre à travers son maniement des formes et ressources des deux langues dans un contexte d'utilisation donné.

Lorsque la réflexion linguistique est adossée au thème, et pour tenir compte du fait que les formations universitaires en anglais ne comportent que très rarement une formation à la linguistique du français, les exercices s'appuient sur des formes récurrentes et habituelles de la langue française, ayant plusieurs valeurs ou sens, et nécessitant le recours à des formes variées lors du passage en anglais. Cela répond à une difficulté courante chez les élèves et qui consiste à calquer sans discrimination des formes et/ou des marqueurs dans le passage d'une langue à l'autre car ils n'identifient pas les opérations linguistiques en jeu dans chacune des deux langues.

#### Précisions sur les attentes du jury

Une même forme dans une langue peut avoir plusieurs sens ou valeurs (*de* ; relatifs *que/qui* ; imparfait ; *would* ; déterminant *A* etc.), que la langue cible peut rendre par des formes différentes (*of*, *'s*,  $\emptyset$  ; *that*,  $\emptyset$ , *which* ; prétérit avec ou sans BE -ING, formes périphrastiques etc.). On attend du candidat qu'il fasse preuve, dans chacune des deux langues, d'une connaissance large des valeurs/sens associé(e)s aux formes linguistiques tout en sachant discerner les effets propres au contexte.

Cela devrait conduire le candidat futur enseignant à développer une mise en perspective raisonnée du fonctionnement des deux langues. Il lui appartient donc de montrer qu'il sera à même de transmettre les outils qui permettront à ses élèves d'éviter des traductions spontanées et purement intuitives pour proposer, grâce à la réflexion linguistique, les formes les plus adaptées. C'est pourquoi le jury attend des remarques pertinentes dans une perspective de grammaire contrastive.

La réflexion linguistique comporte : la description morphologique / l'identification de la forme ; un exposé des traductions possibles selon les différents sens de la forme ; l'examen du contexte d'occurrence des segments à étudier, qui doit conduire le candidat à justifier et donc, dans ce qui serait un contexte d'enseignement, faire comprendre et accepter, la traduction la plus adaptée.

Il importe de souligner que la formulation de la consigne peut ne pas être la même selon la langue du texte-support. Ainsi, dans les textes de version, en raison de l'asymétrie dans le rapport à l'analyse de la langue au cours de la formation des anglicistes, la consigne peut inviter à prendre comme point de départ la valeur de la forme dans son contexte.

### **Bilan de la session 2014 et conseils généraux**

Lors de la session 2014, le texte à traduire était un thème et les candidats se sont vu proposer trois exercices. Il est à noter que la réflexion linguistique a été traitée dans quasiment toutes les copies. Dans l'ensemble, les candidats ont bien saisi les enjeux de cet exercice et ont tenté de proposer une analyse grammaticale et contrastive de leurs choix de traduction pour les segments soulignés. Cependant, si les candidats ont eu recours à leurs connaissances grammaticales et linguistiques, ils n'ont pas toujours respecté la démarche indiquée dans la consigne et n'ont pas suffisamment fondé leurs analyses et leur réflexion sur la pertinence des segments dans leur contexte d'apparition, ni sur la variabilité des valeurs des marqueurs en jeu. Or, il est indispensable de tenir compte du contexte pour justifier les choix de traduction proposés et pour mener une analyse contrastive des points communs et des différences dans le passage d'une langue à l'autre.

On rappelle que l'explication de choix de traduction se fait obligatoirement en français. En revanche, d'autres éléments sont laissés à l'appréciation du candidat, qui pourra cependant tirer profit des conseils suivants concernant :

- **la gestion du temps** : sur les cinq heures dévolues à l'épreuve de traduction, il est judicieux de réserver un temps suffisant à la préparation des exercices de réflexion linguistique, entre vingt et trente minutes de préparation pour chacun, sans compter le temps réservé à la rédaction. Il est souhaitable que le candidat ne consacre pas moins de deux heures au total à cet exercice. Il est apparu dans certaines copies que les exercices de réflexion linguistique avaient été négligés, peut-être en raison d'une mauvaise gestion du temps : les segments étaient à peine abordés et ne présentaient pas de réflexion progressive, ou seuls deux des trois exercices étaient traités. Par ailleurs, il semble préférable de préparer les exercices au brouillon, en notant les points essentiels à traiter de manière claire et précise, pour ensuite procéder à une rédaction intégrale sur la copie ;

- **la place des exercices de réflexion linguistique** : le candidat est libre de présenter, dans sa copie, le texte traduit (thème ou version) et les exercices de réflexion linguistique dans l'ordre qu'il souhaite. Il peut également présenter les exercices dans l'ordre qui lui convient, à condition qu'il veuille à la clarté de ses indications concernant leur numérotation. Toutefois, il est vivement conseillé de commencer par préparer la réflexion linguistique, en ce qu'elle constitue une aide précieuse à la traduction : elle permet de s'interroger non seulement sur la traduction des segments soulignés, mais aussi sur le co-texte environnant les segments ;

- **la longueur de l'explication** : la longueur optimale de la réflexion linguistique est difficile à quantifier dans la mesure où ce sont la qualité et la rigueur de l'analyse qui priment dans les exercices. Par ailleurs, les exercices ne comportaient pas le même nombre de segments

à analyser. L'expérience de la session 2014 montre toutefois qu'un développement argumenté pour un exercice ne devrait idéalement pas excéder trois pages, ni être inférieur à une demi-page ;

- **la présentation de l'analyse** : le candidat peut, s'il le souhaite, utiliser certaines abréviations couramment employées dans les analyses grammaticales. À titre d'exemple :

- GN / SN pour groupe nominal / syntagme nominal.
- GV / SV pour groupe verbal / syntagme verbal.
- RP pour relation prédicative.
- COD / COI pour complément d'objet direct / complément d'objet indirect.
- -ED pour le prétérit.
- -EN pour le participe passé (etc.)

En revanche, les abréviations qui relèvent de la prise de notes courante sont à proscrire ; exemple : « prop° » pour proposition, « vb » pour verbe. En cas de doute, le jury conseille au candidat d'éviter la forme abrégée.

### **Critères importants**

Il est important que les candidats présentent dans leur copie un exposé clair, précis et structuré. Pour ce faire, plusieurs éléments doivent être pris en considération :

- une analyse complète et pertinente des segments de chaque exercice suppose que le candidat ait lu le texte dans son intégralité et qu'il en ait une compréhension claire et précise. En effet, les segments sont choisis à la fois pour l'accès qu'ils donnent au sens du texte d'où ils sont extraits et pour l'intérêt qu'ils présentent dans la réflexion sur le passage d'une langue à l'autre. Il est donc attendu du candidat qu'il tienne compte du co-texte, certains éléments contribuant nécessairement à l'explication grammaticale et linguistique des segments ;

- une démonstration convaincante passe d'abord par l'identification de la spécificité du segment souligné et du type de réflexion que le passage à la langue-cible suscite. Il s'agit donc de cerner avec précision le problème soulevé par chaque segment, prémisses indispensables à tout commentaire pertinent et structuré ;

- pour être convaincante, la présentation doit être faite avec rigueur. Il est souhaitable d'adopter une démarche claire et cohérente et de suivre les étapes recommandées dans la consigne ;

- dans chaque exercice, chaque segment doit être analysé individuellement, mais il appartient au candidat d'établir, si cela est opportun, des mises en relation entre segments sur la base de points communs ou d'oppositions éventuels que le candidat explicitera. Cela peut conduire à traiter les segments dans un ordre qui n'est pas celui de leur ordre d'apparition dans le texte ;

- le jury attend du candidat qu'il possède des connaissances théoriques solides et qu'il en fasse montre lors de son exposé. Cependant, l'exercice ne doit pas se transformer en un pur placage de connaissances linguistiques ou en une récitation de cours, où le candidat se contenterait de restituer son savoir relatif à tel ou tel point de grammaire. Il s'agit, avant tout, d'une explication argumentée : le candidat doit exposer très clairement les enjeux soulevés par les segments soulignés et procéder à une démonstration où il applique ses connaissances pour analyser les segments dans la relation qu'ils entretiennent au co-texte,

tout particulièrement en ce qui concerne les paramètres à prendre en compte lors de la traduction ;

- dans le même ordre d'idée, le recours à la métalangue est apprécié à condition que les termes employés soient définis. On remarque trop souvent l'utilisation de termes linguistiques qui ne sont visiblement pas maîtrisés par les candidats, ce qui rend les propos souvent contradictoires. Une expression précise, qui évite le jargon, attestera la capacité du candidat à formuler ses connaissances d'une manière qu'il saura adapter à de futurs élèves.

Il convient d'ajouter que les analyses relevant de toutes les théories ou écoles linguistiques sont acceptées. Il n'est pas nécessaire que le candidat précise, lors de sa présentation, le cadre théorique dans lequel il se situe, mais il est important qu'il évite de faire des assemblages théoriques peu cohérents ;

- le jury tient aussi compte de l'orthographe, de la correction de la langue française, de l'exactitude de la syntaxe et de l'utilisation d'un vocabulaire précis et adéquat. On ne saurait trop recommander aux candidats de prêter une attention particulière à la rédaction. Le jury leur conseille de relire minutieusement leurs développements pour corriger les incohérences dues au stress et les erreurs d'orthographe, souvent trop nombreuses pour un candidat à un concours de l'enseignement. On évoquera notamment l'orthographe de la terminologie (« auxillaire », « ocurrence », « tématique » etc.) mais aussi les pluriels des noms et des verbes, la confusion entre ces marqueurs (« de telles contraintes appelsu un choix... »), les confusions entre homophones (« ce/se » ; « c'est s'est/ses/ces »), les terminaisons des verbes et des participes passés (« le sujet s'inclue », « il est exclusu », « il est inclut »), les confusions entre infinitif et participe passé (« qui va évoqué ») ;

- le candidat doit également veiller à ne pas verser dans un style trop péremptoire ou catégorique (« La seule solution qui convienne est... », « Il est impossible de dire... », « C'est faux / mal de dire cela en anglais... », « Je préconise d'utiliser... »). L'utilisation abusive du futur de l'indicatif dans les explications (« On n'utilisera pas le prétérit lorsque le procès est... », « On devra traduire par... ») dessert également l'impression d'ensemble sur le style de la rédaction. Enfin, quelques copies sont extrêmement mal tenues (flèches, soulèvements sans règle etc.), ce qui nuit à la lisibilité et à l'intelligibilité du propos.

### **Étapes de la réflexion linguistique**

La consigne de la session 2014 fait apparaître clairement toutes les étapes d'une réflexion linguistique progressive, claire et rigoureuse : « Vous rendrez compte d'au moins trois / quatre / deux possibilités de traduction de [...], en précisant les contraintes propres à chacune. Puis vous justifierez le choix qui vous semble préférable pour traduire respectivement : [...]. »

La consigne était la même pour chacun des trois exercices. Toutefois, il était demandé de rendre compte de trois possibilités de traduction dans l'exercice 1, quatre dans l'exercice 2, et deux dans l'exercice 3. L'exercice 1 proposait quatre segments de verbes conjugués à l'imparfait de l'indicatif, l'exercice 2 mettait en jeu quatre occurrences du pronom « on », et l'exercice 3 portait sur deux constructions inter-nominales comportant la préposition « de ».

Le jury a constaté que certains candidats avaient suivi les étapes relatives à l'épreuve des années précédentes (Description - Problématique - Analyse - Choix de traduction). Si cette démarche n'a pas été pénalisée, il convient de souligner qu'elle n'est pas la plus adéquate, compte tenu de la procédure de la réflexion linguistique adossée à la traduction.

La démarche progressive proposée par la consigne engage le candidat à mobiliser tout d'abord des connaissances de base permettant d'évoquer le phénomène concerné en français (ex : pour l'imparfait de l'indicatif, la rupture et la manière d'envisager le procès ; pour le pronom sujet « on », la référence à des animés humains et le degré d'indétermination ; pour la préposition « de » dans les groupes nominaux complexes / composés, la relation entre les éléments placés de part et d'autre de la préposition). Le candidat est ensuite amené à faire un exposé de traductions possibles selon les différents sens de la forme. Il s'agit là d'une étape indispensable à la réflexion linguistique, dans la mesure où elle permet d'envisager et d'expliquer les possibilités qui s'offrent dans la langue-cible. Ces possibilités de traduction doivent être assorties d'un exposé de leurs contraintes d'apparition. À la lumière de ces rappels fondamentaux, il peut ensuite prendre appui sur l'observation des occurrences du phénomène soulignées dans le texte-support pour se demander s'il les traduirait par des formes identiques aux formes qu'il a proposées. Cette dernière phase de la réflexion, qui s'articule naturellement à la précédente, permet de prendre du recul par rapport aux connaissances et mobilise des compétences de linguistique anglaise afin de justifier des choix de traduction en contexte. Il s'agit, en effet, de rendre compte de la traduction la plus adaptée en se fondant sur l'examen du contexte d'occurrence des segments étudiés.

- **identification des éléments / marqueurs**

L'identification constitue une première étape de l'analyse et ne saurait donc être ni négligée, ni déconnectée du reste de la démonstration. Il s'agit d'un préalable à toute réflexion construite, cette dernière n'étant possible qu'après une identification correcte des éléments soulignés.

L'identification consiste à donner une description du marqueur mentionné dans la consigne et correspondant aux occurrences proposées. Cela suppose une bonne connaissance des étiquettes traditionnelles, des parties du discours et des domaines grammaticaux ; on attend des candidats qu'ils maîtrisent les catégories grammaticales et les fonctions syntaxiques.

Le détail de la description doit comporter un certain nombre d'éléments nécessaires à l'élaboration de l'explication qui suit. Il s'agit d'étiqueter avec précision le(s) marqueur(s) dont relèvent les segments et d'en donner les valeurs fondamentales. En outre, si un seul mot est donné dans la consigne, l'identification peut ne pas se limiter à ce seul mot : il est nécessaire de tenir compte des éléments pertinents dans les occurrences proposées. Ainsi, par exemple, il était judicieux de compléter le terme « imparfait » par « de l'indicatif », les segments soulignés relevant tous de l'indicatif et non de l'imparfait du subjonctif. De cette dénomination découlait alors naturellement la possibilité de mentionner l'existence de temps et de modes dans le système verbal du français, spécificité qui ne concerne pas le système de l'anglais et qui oblige à recourir à d'autres formes et / ou marqueurs. De même, pour « on », il convenait de préciser au minimum qu'il s'agit d'un pronom personnel sujet indéfini. Enfin, le mot « de » devait être identifié comme étant une préposition.

Voici quelques indications sur les éléments attendus et des exemples de ce qui pouvait être mentionné dans l'identification des segments de cette session, en fonction du phénomène qu'ils font apparaître. Sont également signalés quelques écueils à éviter.



## L'imparfait

On attend du candidat qu'il indique le temps et le mode mis en évidence dans les segments soulignés et leur valeur de base dans le système verbal du français. Il convient d'indiquer que l'indicatif est traditionnellement considéré comme le mode des énoncés assertifs et qu'il situe les procès sur le plan de la validation, sans construire de hiatus avec un autre plan. L'imparfait, quant à lui, implique une rupture entre les procès auxquels il est fait référence et la situation d'énonciation (que cette rupture soit temporelle, énonciative ou modale). Ce n'est pas le seul temps du français apte à renvoyer à une rupture temporelle, mais sa particularité réside dans la manière dont il envisage le procès et son déroulement.

Il n'est pas inutile de souligner qu'on ne saurait accepter une confusion entre rupture temporelle et rupture modale, entre indicatif et subjonctif, ou encore entre imparfait et plus-que-parfait, d'autant plus que le terme « imparfait » était donné dans la consigne.

## On

La simple mention d'un segment souligné non assortie d'une dénomination dans la consigne a parfois posé problème à certains candidats, auxquels il appartient de savoir donner un étiquetage bref, clair et précis.

Ainsi, il importait d'indiquer que « on » est un pronom personnel indéfini neutre, sujet grammatical de la phrase, dont la référence est très fluctuante selon les énoncés et les contextes.

Le jury a relevé des confusions d'étiquetage qui nuisaient à la bonne compréhension des sens ce marqueur (« forme passive », « tournure impersonnelle » etc.).

## De

Il convenait, là encore, d'étiqueter correctement « de ». Il s'agit d'une préposition qui assure la mise en relation de deux éléments.

Le jury a déploré des étiquetages très erronés, qui trahissent une méconnaissance ou, du moins, des connaissances superficielles ou erronées des catégories syntaxiques : « de » a trop souvent été qualifié de déterminant, d'article, de connecteur, d'adverbe, de proposition, de petit mot etc.

Par ailleurs, il était judicieux pour la suite de la démonstration de tenir compte de la spécificité des segments soulignés et d'observer que la préposition « de » intervenait dans les deux cas en contexte inter-nominal.

Par conséquent, il importe de ne pas perdre de vue que l'objet de l'identification, tout en permettant au candidat de faire état de ses connaissances relatives à la nature, au rôle, aux valeurs de mots ou de marqueurs, est de préparer efficacement l'explication des possibilités de traduction qui en découlent. Cette première partie, qui pose des jalons pour la suite de la réflexion, ne doit pas être sacrifiée.

Une identification appropriée permet de donner tous les éléments qui mèneront par la suite à une analyse cohérente et progressive des possibilités de traduction. La description montre également que le candidat maîtrise les connaissances de base de son sujet et les catégories grammaticales, qualité indispensable pour un futur enseignant. Il convient donc de procéder à un étiquetage soigneux et précis car la justesse de l'identification permet de

suivre des pistes pertinentes pour l'analyse et l'explication. Des catégorisations contradictoires d'un même marqueur, une identification erronée, ne pourraient qu'invalider le reste de la démonstration. C'est pourquoi le jury rappelle aux candidats qu'il leur faut bien distinguer entre les diverses catégories des éléments grammaticaux. Les catégories de préposition, déterminant, conjonction et adverbe, par exemple, ne sont pas toujours bien distinguées.

- **présentations de possibilités de traduction (nombre minimal donné dans la consigne)**

La présentation des possibilités de traduction d'un marqueur comme l'imparfait de l'indicatif, le pronom personnel « on » ou la préposition « de » est une étape de transition incontournable : elle doit permettre au candidat de se fonder sur ses observations quant aux différences entre les deux systèmes de langue et, plus précisément, quant à la non-équivalence des marqueurs. En effet, il ne saurait y avoir de correspondance terme à terme dans le passage à la langue-cible et le fait d'envisager diverses possibilités de traduction suppose que le candidat ait pensé à la malléabilité du sens d'un marqueur et à différentes formes susceptibles de recouvrir ces effets de sens dans la langue d'arrivée.

Il importe de souligner qu'à ce stade, les possibilités de traduction mentionnées sont envisagées indépendamment du contexte du texte-support. Il est donc tout à fait possible de proposer des formes qui n'apparaîtront pas dans l'étape ultérieure de choix de traduction des segments soulignés dans le texte de thème.

Par ailleurs, selon les exercices, la consigne invite à proposer au moins deux, trois ou quatre possibilités de traduction et n'exige en aucun cas une énumération exhaustive. On voit mal, au demeurant, comment il pourrait être possible de dresser, hors-contexte, un inventaire de l'intégralité des possibilités de traduction d'une forme.

Le jury n'a pu accepter les remarques erronées qui témoignent d'une sérieuse méconnaissance linguistique dans les deux langues (« Le prétérit sert à traduire l'imparfait ; ex : *He went to school yesterday.* » ; « *it* traduit *on* dans *it was said that...* »).

En outre, il n'est pas demandé au candidat de raisonner comme il envisagerait de le faire en classe de collège (« Au prétérit, le verbe régulier prend -ED mais le verbe peut être irrégulier, dans ce cas, il se transforme... »).

Par ailleurs, le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur la locution « au moins » intégrée à la consigne et leur signifier qu'ils ne doivent pas se sentir contraints de dépasser le nombre indiqué, tout particulièrement si l'ajout en question concerne une ou plusieurs possibilité(s) de traduction peu pertinente(s), difficilement recevable(s) ou envisageable(s).

Le jury attire également l'attention des candidats sur les formulations qu'ils emploient. Dire, par exemple, « Les trois possibilités de traduction sont... » est une formulation particulièrement maladroite, à laquelle on pourrait substituer, entre autres : « Trois possibilités de traduction peuvent être envisagées... » ou « Trois possibilités de traduction qui peuvent être envisagées sont... ».

- **contraintes des possibilités de traduction**

La consigne spécifie le nombre minimal de possibilités de traduction dont il est demandé de rendre compte, « en précisant les contraintes propres à chacune ». Cela signifie qu'on ne

saurait se limiter à une simple liste sans justification ou explication ; il est donc essentiel de consacrer une étape à la description des contraintes relatives aux possibilités de traduction proposées.

Rendre compte des possibilités de traduction proposées revient à spécifier les contraintes propres à chacune d'entre elles. Il s'agit d'exposer les raisons pour lesquelles la traduction d'une forme aura recours à l'apparition de tel(s) ou tel(s) marqueur(s) dans la langue d'arrivée.

Cette explication constitue une étape indispensable de la réflexion à mener lors de la traduction, car toute traduction implique la nécessité de discriminer entre plusieurs choix possibles ou envisageables en fonction des particularités propres à chacun. Il s'agit donc de mobiliser des connaissances fondamentales qui permettent de justifier l'apparition d'une forme selon les valeurs fondamentales et dérivées des marqueurs en jeu. Le jury invite les candidats à ne pas négliger cette phase de la réflexion et, en particulier, la description des contraintes apprises. En effet, les exemples apportés pour illustrer leurs connaissances sur telle ou telle occurrence de marqueur(s) sont trop souvent limités et peu probants, comme des énoncés comportant *be* ou *have* pour illustrer le prétérit ("*my sister was tall*" ; "*I had a car*"). C'est pourquoi il est conseillé aux candidats de recourir à des exemples pertinents pour éclairer leur propos. D'une manière générale, un futur enseignant se doit d'apprendre à illustrer de manière précise ce qu'il enseigne à ses élèves. On voit mal, en effet, comment il est possible, en situation d'apprentissage, de comprendre et retenir les conditions d'emploi du prétérit avec un exemple aussi terne que "*my sister was tall*".

- **justification des choix de traduction en contexte et organisation de l'argumentation**

Le jury tient à souligner l'importance de cette phase de la réflexion, négligée dans certaines copies. Il ne saurait être question de mentionner des possibilités de traduction sans avoir analysé rigoureusement les contraintes liées au contexte d'apparition des segments soulignés. La justification doit logiquement découler de l'analyse des effets de sens véhiculés par le segment souligné et des valeurs des marqueurs choisis dans la langue d'arrivée. Ainsi, toute pseudo-analyse psychologisante est à exclure. L'explication doit s'appuyer sur une démarche argumentative organisée, articulée autour des contraintes dégagées, et mener à une justification découlant de la spécificité des segments soulignés.

Dans certains cas, il peut être opportun de commencer la démonstration par un rappel du fonctionnement général de la valeur fondamentale des marqueurs en jeu dans le choix de traduction en question. Ainsi, dans *elle jouait* (l. 17), il était utile de rappeler, pour la proposition de traduction *she would act*, que le modal *would* est constitué du modal WILL affecté du marqueur -ED. Cette remarque conduisait naturellement à prendre en compte la caractérisation du sujet, l'itération prévisible, et à montrer comment un procès affecté du mode indicatif en français peut être traduit par un auxiliaire de modalité en anglais.

Toutefois, le candidat ne saurait se contenter d'une simple mention des valeurs de base ou des opérations invariantes liées aux marqueurs choisis dans les formes traduites, comme « rupture » pour le prétérit, « valeur radicale » pour un modal, « création d'une sous-classe » pour un nom composé. Il faut également expliquer ce que ces étiquettes recouvrent. Par exemple, toujours pour *she would act*, la mention de l'étiquette « valeur radicale » n'explique rien à elle seule : il est nécessaire d'ajouter que cet emploi implique la prise en compte des caractéristiques du sujet : la modalité radicale concerne la relation entre le sujet et le prédicat

à l'intérieur de la relation prédicative et l'énonciateur se fonde sur les connaissances qu'il a du référent du sujet pour lui attribuer une propriété, une caractéristique.

Une justification efficace ne peut être proposée qu'en tenant compte de la spécificité du contexte dans lequel le segment est inséré. Ainsi, par exemple, dans *elle se remboursait* (l. 19), il s'agit moins de s'interroger sur le déroulement du procès que sur le rôle de commentaire ou de reprise joué par cette forme dans sa relation au co-texte.

Dans le cas des constructions inter-nominales comportant la préposition « de », l'ensemble des paramètres syntaxiques, sémantiques, contextuels et énonciatifs contraignant le segment souligné doit être pris en compte dans la justification des choix de traduction ; on pense, notamment, au fonctionnement des noms (discret / dense / compact), aux opérations de repérage, de qualification, de préconstruction, qui peuvent faire partie intégrante de la démonstration. Dans le cas de *on les sortait* (l. 23), c'est davantage le problème du type de référence marqué par ON qui doit retenir l'attention ; il était également pertinent de faire remarquer l'apparition de ce pronom à la suite de deux occurrences du pronom « nous » dans le co-texte.

L'analyse du paramétrage du sens et des contraintes contextuelles peut conduire à proposer deux ou trois traductions possibles pour un même segment. Néanmoins le candidat est conduit à trancher et à justifier sa préférence en faveur de l'une ou de l'autre dans le contexte de l'énoncé. Ainsi, par exemple, *on distinguait* (l. 1) pouvait être traduit par *one, you* ou une voix passive. Le jury a accepté ces trois possibilités de traduction, a valorisé les développements qui démontraient qu'il était possible d'hésiter entre deux ou trois possibilités dans ce cas, et a tout particulièrement bonifié ceux qui sélectionnaient l'une d'entre elles en expliquant comment elle révélait davantage le sens du segment souligné.

Par conséquent, le candidat doit établir un contraste entre le segment souligné en français et la proposition de traduction en anglais. Il ne s'agit pas de procéder à une comparaison approfondie avec la grammaire du français, pas plus qu'il n'est attendu de connaissances théoriques étendues sur le français. Le candidat doit en revanche proposer des observations grammaticales contrastives sur le fonctionnement du français sur tel ou tel point en comparaison avec les opérateurs de l'anglais. Il importe de souligner ici que ce ne sont pas les choix lexicaux qui importent, mais le choix de telle structure ou de tel opérateur grammatical pour traduire le segment souligné. Par exemple, dans *jouait* (l. 17), il ne convenait pas de s'attarder sur les choix lexicaux possibles pour traduire l'expression *jouer à l'étonnée*, mais sur la forme verbale utilisée pour rendre en anglais l'imparfait de l'indicatif dans ce contexte.

Les choix de traduction doivent être accompagnés de justifications et de remarques linguistiques et contrastives, ce qui est loin d'avoir été le cas dans toutes les copies. Ainsi, dire que telle traduction est plus élégante, plus légère ou naturelle en anglais que telle autre, qu'elle est idiomatique ou qu'elle permet d'« insister », ne constitue pas une explication. Ce sont de véritables remarques linguistiques et grammaticales contrastives qui sont attendues, car elles permettent de montrer en quoi le fonctionnement du français diffère (ou non) de celui de l'anglais et comment se produit l'effet de sens à l'œuvre dans l'énoncé. Pour la traduction du pronom « on », il convenait tout d'abord d'observer que l'anglais ne dispose pas d'un pronom équivalent dans son système pronominal ; à partir de cette observation, il fallait montrer que le choix devait s'effectuer parmi plusieurs procédés possibles en fonction du degré d'indétermination et de généricité du référent du sujet. De même, pour l'imparfait de l'indicatif, le système verbal du français est fondé sur des modes et des temps alors que celui

de l'anglais procède à partir de temps grammaticaux (*tenses*), de formes aspectuelles et de formes modales.

Le jury a eu le regret de constater que certains candidats proposaient de très bonnes possibilités de traduction avec des justifications très pertinentes, puis opéraient des choix de traduction erronés qui n'entraient nullement dans la logique de ce qui venait d'être démontré. Ce hiatus regrettable entre les connaissances restituées (« le savoir déclaratif ») et l'application de ces connaissances (« le savoir procédural ») est peut-être le signe d'un manque de compréhension de la démarche linguistique ou d'un apprentissage de cours « par cœur » non accompagné de pratique contextuelle.

Un autre écueil à éviter est celui qui consiste à inventer ou « forcer » les paramètres contextuels pour les faire entrer à tout prix dans la justification et les faire correspondre aux possibilités de traduction précédemment proposées. Il est recommandé aux candidats d'examiner minutieusement les paramètres contextuels, même si ces derniers leur semblent éloignés de ceux qui leur sont familiers ou de ceux qu'ils ont rencontrés lors de leur préparation.

Pour finir, on précise que l'exercice de réflexion linguistique et l'exercice de traduction (thème ou version) sont notés indépendamment l'un de l'autre ; le candidat ne sera pas pénalisé s'il opte dans sa réflexion linguistique pour une proposition de traduction différente de celle qu'il a choisie dans le thème ou la version et qui peut dépendre d'autres considérations, telles qu'un enjeu stylistique par exemple. Ce qui importe, c'est de fonder ce choix sur l'analyse grammaticale et de justifier les propositions qui sont avancées.

En outre, le candidat peut avoir recours à des manipulations pour éclairer son propos. Dans ce cas, la manipulation doit être accompagnée d'une explication décrivant ce qu'elle apporte à l'argumentation. À ce propos, il est bon de rappeler que toute manipulation donnant lieu à un énoncé agrammatical ou peu recevable doit être indiquée comme telle au début de l'énoncé, par le biais d'un astérisque ou d'un point d'interrogation, respectivement. Le jury ne saurait accepter des manipulations agrammaticales assorties d'explications erronées, malheureusement trop souvent rencontrées dans les copies des candidats.

## **Conclusion**

La réflexion linguistique trouve pleinement sa place dans un concours de recrutement de professeurs d'anglais : elle permet d'évaluer la capacité des candidats à expliquer et analyser avec finesse et pertinence certains phénomènes linguistiques et à mettre en œuvre les techniques de base (identification, analyse du contexte, prise en compte de diverses possibilités de traduction etc.) qui leur seront indispensables en situation d'enseignement, une situation qui associe bien souvent les deux langues, le français et l'anglais. La préparation à l'épreuve devrait permettre aux candidats de stabiliser des connaissances générales sur la grammaire du français et de mettre en perspective les opérations qui font système en anglais et en français. Tout cela pourra rendre les candidats plus à même d'expliquer les différences de fonctionnement entre les deux langues, trop souvent sources d'erreurs pour les élèves.

Cet exercice permet également aux candidats de mobiliser leurs connaissances sur la langue anglaise et leur sensibilité linguistique, ce qui est fort utile en traduction. La réflexion sur les segments soulignés ne doit pas être détachée du texte auquel ils appartiennent, car l'analyse linguistique et contrastive est une porte d'entrée vers le sens d'un texte, et non un exercice grammatical déconnecté du reste de l'épreuve. La réflexion linguistique éclaire le

sens du texte et guide le candidat vers le rejet de certaines formes ou l'adoption de telle ou telle proposition de traduction, qu'il jugera plus appropriée grâce à sa réflexion linguistique sur le texte.

Le jury tient à rappeler qu'une bonne réflexion linguistique nécessite une préparation sérieuse dans la durée, sur des cas précis et variés. Un candidat bien préparé acquiert ainsi la méthodologie et la démarche indispensables à la réflexion linguistique qui permet d'éclairer les choix de traduction : cohérence, rigueur et clarté.

Cette année encore, le jury a constaté que certains candidats avaient accordé peu d'importance à la partie consacrée à la linguistique. Ces exercices occupent une part non négligeable dans l'épreuve de traduction. Aussi, le jury ne peut qu'inciter les futurs candidats à gérer le temps de l'épreuve au mieux afin de traiter les exercices.

Le jury tient également à souligner que la réflexion linguistique est tout à fait accessible à qui s'y prépare sérieusement ; les correcteurs ont d'ailleurs eu le plaisir de lire nombre de bonnes, voire de très bonnes analyses. En effet, ce qui prime est l'intelligence, la précision et l'organisation de la démonstration. Si une connaissance du vocabulaire spécifique à la linguistique est attendue, il importe avant tout d'expliquer des phénomènes linguistiques sans jargonner, qualité indispensable chez un futur enseignant.

Les très bons candidats ont su décrire simplement les éléments retenus, présenter les différentes possibilités de traduction et les contraintes liées à ces possibilités. Ils ont utilisé une langue simple ou une terminologie précise et appropriée. Ils ont su justifier leur choix en ne perdant pas de vue que plusieurs possibilités pouvaient être acceptables, en se fondant efficacement sur le contexte et même parfois sur l'ensemble du texte.

### **Recommandations pour la prochaine session**

Il est vivement recommandé aux futurs candidats de lire également les rapports de l'explication de choix de traduction des sessions précédentes, qui leur seront d'une utilité certaine pour appréhender la réflexion linguistique. La consultation fréquente d'ouvrages de grammaire et de linguistique leur permettra, en outre, de se familiariser avec des méthodes d'analyse et des éléments théoriques qu'ils pourront mettre à profit lors de l'épreuve. Pour finir, le jury leur conseille de s'entraîner régulièrement à cet exercice afin d'acquérir une méthode d'analyse rigoureuse et cohérente. Un candidat qui a pris l'habitude de rédiger une démonstration structurée, qui détaille les contraintes de traduction et les distingue par des justifications en contexte avant de proposer une traduction en adéquation avec ces justifications, sera familier de la démarche et pourra ainsi gagner en pertinence et en cohérence.

Valérie Bourdier, avec la collaboration de la commission de traduction

## 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<sup>e</sup> édition. Paris, Longman France, [1991] 2010.

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<sup>e</sup> 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-TeXier, D., Oriez, S. *L'Épreuve 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. *Étude 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.



## Eléments pour le traitement des exercices

La démarche attendue lors de la réalisation des exercices de réflexion linguistique est illustrée dans les développements ci-dessous. Pour tenir compte des différents cadres théoriques auxquels les candidats peuvent se référer, des variantes acceptables sont parfois suggérées. Ces ajouts, qui bien sûr ne sont pas attendus des candidats, allongent significativement les propositions ci-dessous. Les segments soulignés sont extraits du texte de thème.

### **Exercice 1 - Les segments soulignés sont : jouait (l. 17), se remboursait (l. 19), dépendait (l. 28)**

Identification : l'imparfait de l'indicatif illustre le fonctionnement du système verbal du français selon des temps et des modes. Le mode indicatif est un mode personnel traditionnellement considéré comme le mode de l'assertion, le mode de ce qui est tenu pour vrai par l'énonciateur. Plus précisément, il renvoie à des procès considérés comme certains ou présentés comme tels, et les situe sur le plan de la validation, du certain, du « réel ».

L'imparfait de l'indicatif est l'un des temps de ce mode. Il instaure une rupture qui peut être de type temporel (renvoi au révolu), modal (renvoi à un plan fictif, virtuel) ou énonciatif (cas de discours rapporté). En ce qui concerne la rupture temporelle, l'indicatif dispose de trois formes pour renvoyer au révolu : deux formes simples (l'imparfait et le passé simple) et une forme auxiliée (le passé composé).

Néanmoins, et l'étymologie l'indique (imparfait / imperfectif), la particularité de l'imparfait est de ne pas considérer le procès dans sa globalité. Cela implique que les bornes de début et de fin du procès (les moments qui marquent le début et la fin d'un procès) ne sont pas prises en compte.

Selon les contextes, l'imparfait de l'indicatif revêt plusieurs effets de sens / valeurs et recouvre divers emplois, qui correspondent à différentes formes en anglais. On peut citer par exemple : l'aspect inaccompli, l'itération, la concomitance, l'imminence contrecarrée (ex : Une seconde de plus et il se faisait renverser), la valeur modale d'atténuation (ex : Je voulais te demander...), les emplois de narration ou de description (où les procès cités constituent une sorte de toile de fond, d'arrière-plan).

Possibilités de traduction en anglais : le système verbal de l'anglais fonctionne selon des temps grammaticaux (ou *tenses*), des formes aspectuelles (ou aspects), et des formes modales (auxiliaires modaux et périphrases modales).

Les formes aspectuo-temporelles et modales ci-dessous constituent autant de traductions possibles de l'imparfait de l'indicatif. Cette liste n'est ni hiérarchisée, ni exhaustive :

- Prétérit simple (-ED)
- Prétérit BE + -ING
- Auxiliaire de modalité *would* (WILL + -ED)
- Périphrase modale *used to*
- *had -en* (past perfect / pluperfect) (HAVE + -ED +-EN)

- *had been -ing* (HAVE + -ED + BE + -EN + -ING)

Il convient donc de s'interroger sur les opérations en jeu et les valeurs qui vont contraindre l'emploi de chacune de ces formes en anglais.

Contraintes des possibilités de traduction en anglais : les contraintes évoquées ici concernent essentiellement les cas de rupture temporelle (ou renvoi au révolu) :

- le Prétérit simple permet d'exclure le moment de l'énonciation : le procès se trouve coupé d'ici et maintenant, ce qui implique un repérage en rupture (coupure, décalage, décrochage par rapport à la situation d'énonciation). Le décalage temporel est dû à l'institution d'un repère passé, qui instaure l'antériorité et situe le procès en un T révolu, antérieur au moment de l'énonciation. D'autre part, le procès auquel il est fait référence est défini en lui-même et ne dépend d'aucun point de vue particulier (aspect aoristique / aspect « zéro » / aspect global / statut : posé / rhématique / phase 1). Il importe également, et nous reviendrons sur ce point, de prendre en compte l'aspect lexical du verbe (le type de procès) ;

- le Prétérit BE + -ING est une forme auxiliée qui comporte le *tense* prétérit affectant l'auxiliaire BE et l'aspect BE + -ING. Le prétérit sur BE marque la rupture (coupure / décalage) temporelle d'avec le moment de l'énonciation et, par là même, le renvoi au révolu. Avec la forme aspectuelle BE + -ING, l'énonciateur adopte un point de vue spécifique sur le contenu de la relation prédicative. En d'autres termes, l'énonciateur repère le procès par rapport à un point de vue bien défini. Contrairement aux formes simples (non auxiliées / non aspectuelles), l'information livrée n'est pas donnée « en soi » mais elle est liée, non autonome, et dépend étroitement du repère qui lui est associé. A cet égard, selon le contexte, la relation prédicative affectée d'une forme en BE + -ING peut prendre des valeurs d'inaccompli, de reprise ou de commentaire ;

- l'auxiliaire de modalité *would* est constitué du modal WILL et du marqueur de prétérit -ED. Là encore, la rupture marquée par -ED est de type temporel et renvoie au révolu. Le jury attire l'attention des candidats sur la nécessité de bien comprendre ce que sont rupture modale et rupture temporelle et déplore la confusion entre les deux (trop souvent rencontrée dans les copies) : le fait qu'un auxiliaire modal soit affecté du marqueur -ED ne signifie en rien qu'on a affaire à une rupture modale. Quant à l'emploi de WILL, il est sous-tendu par une opération d'implication du type « *if p, then q* ». Lorsque *would* est employé pour traduire un imparfait, il indique que le prédicat est perçu comme une caractéristique, une propriété inhérente au sujet, congruente, qui va de soi, qui n'est pas problématique. Dans certains énoncés, cette valeur s'accompagne d'un effet de sens de volonté. La modalité en jeu, dans ce cas, est d'ordre radical (modalité de la relation sujet-prédicat / modalité de type 4) : elle concerne la relation entre le sujet et le prédicat à l'intérieur de la relation prédicative. En d'autres termes, l'énonciateur se fonde sur les connaissances qu'il a du référent du sujet pour attribuer au prédicat une propriété, une qualité au sujet (dimension essentiellement qualitative). L'effet de sens induit par *would* dans ces énoncés est alors un effet d'itération, de répétition, de récurrence dans le passé, et est traditionnellement connu sous le nom de « *would* fréquentatif » ;

- la périphrase USED TO indique qu'une pertinence passée n'est plus. Il s'agit donc d'une rupture marquée entre référence temporelle passée et le présent de l'énonciation. Le jury invite les candidats à se départir de l'étiquette systématique d'habitude passée, inexacte pour décrire le sens de USED TO ;

- la forme aspectuelle HAD + -EN indique la mise en relation de deux situations passées. L'opération dont cette combinaison de marqueurs (-ED + HAVE -EN) est la trace est celle d'un bilan, d'une justification d'un procès repéré comme accompli par rapport à une situation repère elle-même située dans le passé. Ainsi, HAD + -EN signifie que l'événement est antérieur au moment considéré (lui-même passé) tout en étant en relation avec ce moment (ex : *When I met Simon, he had been a racing driver for ten years*). On a donc deux opérations : définition d'un procès comme accompli par rapport à un point de vue repère et localisation de ce repère comme décroché de la situation d'énonciation (avec HAD) ;

- quant à la double forme aspectuelle HAD BEEN -ING (-ED + HAVE + -EN + BE + -ING), elle combine le marqueur de prétérit -ED, l'aspect HAVE + -EN et l'aspect BE + -ING. De ce fait, elle associe la valeur de bilan de HAVE + -EN et la valeur de reprise d'une relation prédicative par rapport à une situation donnée de BE + -ING. Elle peut renvoyer à un bilan dans le passé concernant l'activité du sujet (et non un objet transformé ; ex : *He had been waiting for 2 hours when I found him*) ou concernant un processus (et non un état résultant ; ex : *It had been raining for three days*). En effet, l'aspect BE + -ING indique que le terme du procès n'est pas considéré (la borne de droite n'est pas spécifiée) et que le bilan ne peut porter sur un état stabilisé mais sur un processus.

#### Justification des choix de traduction en contexte

- le verbe *jouer* à l'imparfait de l'indicatif et à la 3<sup>e</sup> personne du singulier (*jouait*, l. 17) apparaît pour conjuguer le verbe *jouer*, dans la relation prédicative < elle - jouer à l'étonnée >, dans une proposition indépendante (précédée d'un circonstant de temps). Il renvoie à un procès dynamique.

Deux formes sont acceptables pour traduire ce segment à l'imparfait : on pense tout d'abord au modal *would* : *she would act/pretend...* Le circonstant de temps (*Le lendemain d'une coupure de courant importante*) indique que la relation prédicative (< elle - jouer > / < she - act >) est validée dans une situation particulière passée. Néanmoins, l'événement effectif n'est pas le but de l'énoncé. L'énoncé a ici une portée généralisante véhiculée par l'opération d'implication dont le modal WILL est la trace. On pourrait gloser par : *If there is a power cut, then she will act...* L'effet de sens induit est celui d'itération, de répétition.

Le commentaire modal permet donc de renvoyer à l'itération prévisible, à l'aspect inéluctable, compte tenu des caractéristiques du sujet. Il s'agit là d'une différence essentielle avec l'imparfait de l'indicatif du français, qui situe la pluralité des procès sur le plan de la validation. Le système de l'anglais permet de dissocier le plan de la validation du plan de la validabilité en instaurant une opération de parcours sur une classe de situations, ce qui permet à l'énonciateur d'énoncer une prédictibilité, une orientation vers la prédication. C'est à ce niveau-là qu'il faut bien distinguer le linguistique de l'extra-linguistique : on comprend que les procès sont bien survenus dans l'extra-linguistique, mais la valeur du modal n'opère pas sur ce plan situationnel, existentiel. En outre, l'inhérence de la relation prédicative, son caractère congruent, non-problématique, prévisible, dont *would* est la trace, permet également de souligner la cohésion discursive. Le co-texte décrit, en effet, les réflexes et les habitudes du référent du sujet. Cette caractérisation du sujet permet de mettre en lumière le personnage auquel le pronom *she* renvoie et qui constitue le thème du discours.

« Elle jouait » pouvait également être rendu par une forme de prétérit simple (*she acted*). En effet, il est tout à fait possible de renvoyer à une habitude passée sans employer *would* ; dans ce cas, le procès représenté par la relation prédicative est présenté comme simplement

posé, et non comme allant de soi, attendu, anticipable (ainsi par exemple a-t-on affaire à une information posée, brute, dans l'énoncé *Every morning, she got up at 6 o'clock*). En outre, dans la mesure où il n'y pas de marqueur du type *every time, whenever* etc. dans le co-texte, avec le prétérit simple, la valeur itérative est une simple inférence. Pour ces raisons énonciatives et discursives, cette forme, bien que grammaticalement acceptable, semble moins adéquate dans le contexte de l'énoncé où elle apparaît.

- Le verbe pronominal réfléchi « se rembourser » à l'imparfait de l'indicatif et à la 3<sup>e</sup> personne du singulier (« se remboursait », l. 19) apparaît dans la relation prédicative < elle - se rembourser des réflexions désagréables >, dans une proposition indépendante précédée d'un circonstant de manière juxtaposé. Il renvoie à un procès dynamique.

On propose deux formes pour traduire ce segment à l'imparfait : le prétérit BE + -ING (*she was getting her own back*) indique que le procès est repéré par rapport à un point de vue spécifique et que l'information ne peut se comprendre que par rapport à ce point de vue-repère, à cette situation-repère, qui correspond pour cet énoncé à « *Le lendemain d'une coupure de courant importante, elle jouait à l'étonnée* ». On a ici affaire à la valeur de reprise, d'anaphore, de fléchage (contextuel) de la forme aspectuelle BE + -ING, intrinsèquement liée, dépendante. En d'autres termes, l'énonciateur se fonde sur un constat, un fait, à partir duquel il repère un second énoncé qu'il propose comme commentaire de ce constat. Dans le co-texte, la relation prédicative < elle - jouer à l'étonnée > sert de première détermination, de première mention et la relation prédicative < elle - se rembourser > la reprend pour la commenter (ré-identification / phase 2). Les deux relations prédicatives désignent le même événement, mais la deuxième fonctionne comme une reprise, un commentaire, une explicitation, une ré-analyse, une interprétation de la première. Ce fléchage est mis en évidence par l'adverbe « ainsi » en français.

On peut gloser par « Voilà ce qu'elle fait lorsqu'elle joue à l'étonnée : elle se rembourse des réflexions désagréables... ».

Le jury voudrait mettre en garde les candidats qui ne perçoivent pas les implications de la valeur aspectuelle et qui en rendent compte en évoquant un sens de durée. Le jury a trop souvent lu dans les copies que « elle se remboursait » implique que « le procès dure » ou « dure longtemps » et invite les candidats à revoir, approfondir, clarifier les opérations dont BE + -ING est la trace. Il n'est pas concevable que de futurs enseignants affirment systématiquement qu'on emploie la forme progressive « parce que l'action dure longtemps » ou « pour dire qu'une action était en cours quand une autre l'a interrompue ». En outre, le simple bon sens indiquait bien qu'aucune notion de durée n'était en jeu dans cet énoncé (« elle se remboursait ainsi des réflexions désagréables à son sujet »). Il s'agit d'un commentaire sur l'activité du référent du sujet.

Une autre traduction envisageable pour ce segment (« elle se remboursait ») était : *that was her way of getting her own back*. En effet, le marqueur *th-* des déictiques *this* et *that* a valeur de reprise, d'anaphore (avec continuité, ouverture sur la suite de l'explication pour *this*) et rend compte de « ainsi ». Le lexème *her way*, quant à lui, véhicule la ré-interprétation de la relation prédicative qui précède < elle - jouer à l'étonnée >.

- Le verbe *dépendre* à l'imparfait de l'indicatif et à la 3<sup>e</sup> personne du singulier (« dépendait », l. 28) apparaît dans la relation prédicative < la beauté de l'éclairage -

dépendre de leur propriété >, dans une proposition indépendante. Seul le prétérit simple était recevable pour traduire ce segment : *depended*.

Le **prétérit simple** indique que le procès est situé dans le révolu et qu'il est défini pour lui-même, en tant que tel, indépendamment de tout point de vue. En outre, l'aspect lexical statif du verbe « dépendre » suppose que le procès est envisagé comme un tout insécable, dans sa globalité, sans individualiser des instants, sans isoler un début, une fin, un déroulement ou un intervalle entre le début et la fin. En effet, on a affaire ici à un procès de type statif (non dynamique, pas de processus), c'est-à-dire non-borné. Les procès statifs renvoient à des états (permanents ou temporaires), des caractéristiques internes d'objets ou de personnes qui ne doivent rien à la volonté ou à l'agentivité du sujet : ils expriment l'existence de quelque chose, d'une propriété. Au présent simple, on aurait *it depends...* L'aspect BE + -ING était totalement inadéquat dans cet énoncé.

**Exercice 2 - Les segments soulignés sont : on distinguait (l. 1), on la soupçonnait (l. 15), on les sortait (l. 23)**

Identification : « on » est un pronom personnel indéfini neutre (dérivé du latin *homo*, qui signifie homme). Il occupe toujours la fonction syntaxique de sujet, ne s'emploie que pour désigner des animés humains et peut faire référence à une ou plusieurs personnes (déterminées ou non).

Ce pronom personnel est d'une très grande polyvalence : son référent est très fluctuant en fonction de son contexte d'apparition. Ainsi « on » peut-il d'une part désigner un sujet indéterminé car inconnu du locuteur, et être alors équivalent à « quelqu'un » (ex : On sonne à la porte) et, d'autre part, référer à tout un ensemble de personnes, au sens de « les gens » (ex : « En France, on célèbre la fête nationale le 14 juillet. »). Il peut, au demeurant, être employé dans des phrases ayant valeur de vérité générale, comme dans les proverbes (ex : « Moins on sait, plus on croit. » / « On a toujours besoin d'un plus petit que soi. »).

Plus précisément, le pronom « on » peut, dans des conditions particulières, servir de substitut à tous les pronoms. Ainsi est-il à même de représenter :

- la 1<sup>ère</sup> personne du singulier : il fait référence, dans ce cas, à l'énonciateur-locuteur (ex : En publiant ce livre, on voudrait montrer...)
- la 2<sup>e</sup> personne du singulier et la 2<sup>e</sup> personne du pluriel : il renvoie alors au(x) co-locuteur(s) (deuxième personne déterminée) (ex : Alors, mon petit, on a bien déjeuné ? / Alors, on espionne ses voisins ? / Alors, on donne des coups de pied aux filles ?)
- la 3<sup>e</sup> personne du singulier : il renvoie à la non-personne parce que la référence est inconnue ou pour éviter une désignation trop précise (ex : On m'a volé mon parapluie)
- la 1<sup>ère</sup> personne du pluriel : dans le registre oral et/ou familier, il est fréquemment utilisé comme substitut de « nous » et, de ce fait, fait référence à un groupe incluant l'énonciateur (ex : On revient dans une heure)
- la 3<sup>e</sup> personne du pluriel : il réfère à la non-personne, que ce soit un groupe (une catégorie de personnes) ou un ensemble flou (les gens). (ex : On a encore augmenté les impôts / C'est Mozart qu'on assassine).

Dans tous ces cas, « on » n'est pas l'équivalent d'une autre personne grammaticale (*je, tu, il...*).

Possibilités de traduction en anglais : le système de l'anglais dispose d'une gamme étendue de procédés pour renvoyer à un sujet indéterminé et / ou générique.

Pour traduire le pronom sujet « on », on peut avoir recours, entre autres, aux possibilités de traduction mentionnées ci-dessous. Cette liste n'est ni hiérarchisée, ni exhaustive :

- une voix/diathèse passive (ex : *I was told ...*)
- une prédication d'existence (ex : *There was a knock at the door*)
- un verbe d'apparence. (ex : *It looks as if... pour on dirait...*)
- *people, some people, someone* (ex : *People were very fond of him / Someone's knocking at the door*)
- *they* (ex : *They drink a lot of tea in England*)
- *we* (ex : *We drink a lot of wine in this country*)
- *one* (ex : *One must relax after work*)
- *you* (ex : *I like fishing. You don't have to think when you fish*)

Il convient donc de s'interroger sur les opérations en jeu et les valeurs qui vont contraindre l'emploi de chacune de ces formes en anglais.

Contraintes des possibilités de traduction en anglais : le choix va dépendre notamment du degré d'indétermination (maximale ou partielle) du référent du sujet. En outre, ce sont les contraintes textuelles et les intentions de l'énonciateur qui permettent de choisir entre plusieurs possibilités de traduction (qui ne s'excluent pas mutuellement) : lorsque le degré d'indétermination du référent du sujet est maximal, l'anglais recourt, dans la plupart des cas, à une transformation syntaxique (réorganisation de la relation prédicative, voix passive ou emploi d'un autre prédicat) :

- une voix passive (ex : *I was told...*)
- une prédication d'existence (ex : *There was a knock at the door*)
- un verbe d'apparence. (ex : *It looks as if...*)

Dans le cas d'une détermination partielle, « on » est le plus souvent traduit par un substantif (ex : *people*) ou un pronom ; il faut également se demander si l'énonciateur est inclus ou s'il est exclu du référent du sujet. On pense aux possibilités de traduction suivantes :

- *people, some people, someone* (ex : *People were very fond of him / Someone's knocking at the door*) dans le cas d'une exclusion implicite de l'énonciateur ;
- *they* (ex : *They drink a lot of tea in England*), véhiculant une exclusion explicite de l'énonciateur ;
- *we* (ex : *We drink a lot of wine in this country*) impliquant l'inclusion de l'énonciateur ;
- *one* (ex : *One can't help thinking that the new tax is unfair*), permettant l'inclusion éventuelle de l'énonciateur. Le procès est présenté comme étant valable pour toute personne et l'énoncé prend une référence générique. Néanmoins, en anglais contemporain *one* est souvent perçu ou enseigné comme formel, guindé ;

- *you* (*I like fishing. You don't have to think when you fish*). Dans ce cas, *you* renvoie au co-énonciateur en tant que représentant de la classe des animés humains et la référence est générique.

On observe que les pronoms *you* et *one* peuvent tous deux s'employer avec un sens générique, indiquant que le procès auquel il est fait référence est valable pour toute personne (ex : *I like fishing. You don't have to think when you fish / One can't help thinking that the new tax is unfair*).

Justification des choix de traduction en contexte : les trois segments soulignés correspondent au pronom personnel « on », sujet syntaxique du verbe distinguer (l. 1), du verbe soupçonner (l. 15), et du verbe sortir (l. 23).

- *On distinguait* (l. 1)

« On » désigne ici un groupe d'individus dont l'identité n'est pas spécifiée, donc sans référent spécifique. Il apparaît dans un énoncé de portée générale, qui renvoie à une situation itérée. Il peut être susceptible d'inclure l'énonciateur, mais aussi de considérer le co-énonciateur comme représentant de la classe des animés humains.

C'est pourquoi il est possible de le traduire par le pronom *one*, qui permet l'inclusion éventuelle de l'énonciateur en renvoyant à un procès vérifiable par tout un chacun (comme si « on ne faisait plus qu'un ») ou par le pronom de deuxième personne *you* ; dans ce dernier cas, tout se passe comme si l'énonciateur-narrateur instaure une sorte de connivence, de consensus avec le co-énonciateur-lecteur.

Ce segment pouvait également être rendu par une voix passive (*could be seen*). Cette passivation s'effectue sans mention du complément d'agent (car indéterminé, inconnu et sans intérêt particulier). En effet, l'une des raisons de cet emploi est que la prédication passive, en excluant l'« agent » du schéma prédicatif, permet de ne pas mentionner celui-ci lorsqu'il est indéterminé (ce qui est le cas dans cet énoncé, où « on » désigne un groupe d'individus dont l'identité n'est pas connue). En outre, cette valeur du passif est particulièrement compatible avec la valeur du modal CAN. En effet, dans certains cas, le modal CAN peut exprimer une possibilité qui ne réside pas dans le terme source de la relation prédicative (le sujet syntaxique), mais dans le terme but (le complément d'objet). Ainsi, c'est la propriété de l'objet *a dim light* qui est exprimée : la propriété d'être visible, de se trouver à tel endroit qu'on puisse la voir. Le sujet de *see* est indéterminé et la possibilité dépend du complément devenu sujet syntaxique de la voix passive (*a dim light*).

En outre, le sujet *a dim light* est le thème du discours (ce dont on parle). D'un point de vue énonciatif, en effet, la diathèse passive permet de thématiser le référent du rôle actanciel connu sous le nom de « patient » et, par conséquent, de reléguer au second plan l'origine du procès (traditionnellement désignée comme « agent » ou « complément d'agent »). Cela revient à dire que la thématisation consiste à faire d'un élément donné le centre d'intérêt du discours, ce qui est bien le cas dans cet énoncé.

- *On la soupçonnait* (l. 10)

« On » désigne ici un groupe d'individus dont l'identité n'est pas spécifiée et dont l'énonciateur s'exclut.

Pour cette raison, « on » peut être traduit par le substantif *people*. Le contexte spatio-temporel de la situation décrite exclut à la fois l'énonciateur-narrateur (dans la situation d'énonciation/de narration) et le personnage enfant dans la situation des événements relatés, qui ne pouvait pas faire partie de ceux qui avaient des soupçons.

La voix passive est également une forme compatible avec l'analyse de ce segment dans son contexte : *she was suspected*. Là encore, le référent du sujet de *suspect* à la voix active est indéterminé, ce qui conduit à ne pas mentionner le « complément d'agent » à la voix passive. Par ailleurs, le sujet *she* est bien le thème du discours ; il peut être considéré comme le patient qui passe en position sujet à la voix passive, ce qui rend le choix de la diathèse passive tout à fait pertinent dans cet énoncé où la protagoniste est présentée comme victime des soupçons.

- *On les sortait du placard* (l. 23)

« On » apparaît dans un énoncé renvoyant à une situation itérée, avec inclusion de l'énonciateur. La référence de « on » est ici spécifique : il s'agit du groupe que constituent l'énonciateur et sa famille.

On remarque, au demeurant, le passage de *nous* (*Nous non plus. Nous avions...*) à « on » dans le co-texte.

Pour cette raison, le pronom *we* est une traduction adéquate, puisqu'il inclut nécessairement l'énonciateur, bien qu'il ne rende pas le passage de *nous* à *on* en français

Il était également possible de recourir à la voix passive : *the lamps were taken out*. Dans ce cas, la passivation s'effectue sans mention du complément d'agent car ce dernier est évident et aisément récupérable dans le co-texte. La voix passive n'est pas source d'ambiguïté, car on comprend qu'il s'agit de la famille de l'énonciateur en particulier et non de tout le village (cf. la mention du « placard sous l'escalier »). Plus précisément, il importe de remarquer que l'inclusion concerne le personnage enfant dans la situation des événements relatés et non l'énonciateur-narrateur (dans la situation d'énonciation/de narration).

Cette orientation de la prédication permet également de thématiser le sujet *lamps*. En effet, comme le montre ce dernier paragraphe du texte, la structuration du discours se fait de telle manière qu'on commence par le déjà-connu, le déjà-construit (le thématique / le thème) pour aller vers l'information nouvelle (le rhématique / le rhème). Ainsi, on voit également à quel point le choix de la voix passive relève de la structure informationnelle et de la cohésion discursive, c'est-à-dire de la façon dont les informations sont présentées par l'énonciateur au co-énonciateur.

### **Exercice 3 - Les segments soulignés sont : tubes de verre (l. 24), goutte de liquide (l. 25)**

Identification : « de » est une préposition dont le rôle est d'assurer la mise en relation de deux éléments (qui ne sont pas nécessairement de même nature). « De » introduit très souvent le point de départ, l'origine, et est à même d'indiquer l'appartenance, la matière, la quantité, la valeur (le prix), la consistance, la contenance, la provenance etc.

Les deux éléments reliés par « de » ne sont pas nécessairement de même nature. La préposition « de » assure notamment la mise en relation de deux éléments nominaux ; dans



ce cas, elle forme avec le syntagme nominal qui la suit un syntagme prépositionnel introduit par *de*, dont la fonction syntaxique est complément du nom.

Possibilités de traduction en anglais : on peut proposer, entre autres, quatre constructions qui permettent d'établir la mise en relation entre deux éléments nominaux en anglais :

- Adjectif + Nom (une construction inter-nominale en français peut être traduite par une construction « Adjectif + Nom » en anglais. Ex : *Human rights* pour *les droits de l'Homme*).

- le génitif : N's N

- le nom composé : N(-)N

- la construction prépositionnelle N prép N / *N of N* (autres traductions de la préposition *de* : *from, in, at, with, by...*)

Par souci de simplicité, on emploie N pour GN (en effet, il s'agit très souvent de groupes ou syntagmes nominaux). De même, *OF* dans *N OF N* est utilisé pour représenter toute préposition.

Contraintes des possibilités de traduction en anglais : les contraintes évoquées ici concernent dans les trois cas des constructions inter-nominales (ou groupes nominaux complexes / composés).

Le point commun de ces trois constructions est qu'elles constituent des procédés pour indiquer la qualification d'un nom par un autre. L'un des éléments sert de déterminant ou repère, et l'autre est déterminé ou repéré, localisé par rapport au repère.

Dans la suite de la démonstration, nous désignons le repère par A et le repéré par B : le repère A est l'élément qualifiant, celui qui qualifie, qui modifie, qui apporte une précision à l'autre nom. Le repéré B est l'élément qualifié, modifié, auquel on apporte une précision.

L'élément qualifié (B) est aussi le noyau d'un point de vue morpho-syntaxique : c'est lui qui porte la marque du pluriel et qui va déclencher l'accord du verbe.

Des contraintes contextuelles et énonciatives déterminent le choix entre ces trois constructions. Par exemple, la forme *N of N* sert à construire, à poser une relation entre deux syntagmes nominaux alors que le génitif et le nom composé permettent de reprendre une relation préalablement ou déjà construite ou présentée comme telle.

Le génitif (*A's B*) localise ou situe un élément B par rapport à un repère A. Cette construction est employée pour reprendre une relation qui est vue comme déjà construite, inhérente. À cet égard, le jury souhaite souligner qu'il est possible de distinguer divers emplois en dehors de la relation stricte d'appartenance ; il déplore le nombre de développements qui ont attribué de manière systématique l'étiquette de possession à cette construction. Le corollaire est valable aussi : l'absence de possession ne justifie pas le recours à une autre construction (c'est bien la construction N's N qui est employée, par exemple, dans *the city's destruction, Britain's population, Kennedy's murder, the ship's route*). Il existe deux types de génitifs : le génitif déterminatif ou spécifique et le génitif générique ou classifiant.

Avec le génitif déterminatif ou spécifique, le groupe *A's* fonctionne comme un déterminant du nom noyau B. Par conséquent, tout autre déterminant précédant la construction *A's B* porte sur l'élément-repère A (ex : *my neighbours' dog = their dog*).

Avec le génitif générique ou classifiant ou à valeur adjectivale, la relation de repérage construit une nouvelle notion constituée des deux éléments. Dans ce cas, l'élément A a une fonction qualifiante et classifiante et le déterminant porte sur l'ensemble de la séquence A's B. Dans *a butcher's knife* par exemple, A indique certaines des propriétés définitoires de B et, de ce fait, qualifie *knife* (ce qui n'est pas sans rappeler le rôle de l'adjectif qualificatif, comme dans *a sharp knife*).

Le nom composé *A(-)B* suppose une relation entre A et B suffisamment étroite pour aboutir à la formation d'un nom composé. Le repère A modifie ou caractérise le repéré B (à la manière d'un adjectif qualificatif). C'est ce phénomène qu'on rencontre par exemple dans : *a birthday party, a snowball*. La graphie peut, au demeurant, refléter le passage d'une simple juxtaposition à une composition déjà stabilisée (trait d'union) pour aboutir à la fusion en une nouvelle unité lexicale.

Cette forme ne relève pas du domaine de la détermination, mais de celui de la modification. A a pour fonction de qualifier B en formant une subdivision de la notion à laquelle renvoie B. A introduit ainsi une propriété différentielle et crée une variété de ce qui est indiqué par B.

Cette construction crée donc une sous-variété, une sous-classe, un sous-type de B. Pour ce faire, il faut qu'il y ait un lien préconstruit, nécessaire, intrinsèque, acquis au niveau notionnel entre A et B, un lien valable pour tout énonciateur. C'est pour cette raison que cette construction ne peut pas s'employer pour une mise en relation particularisante (ex : *the train driver* ≠ *the driver of the train* ; \**the quarrel noise* > *the noise of the quarrel*)

La construction prépositionnelle *B of A* présente la particularité d'accorder la priorité à l'élément repéré B. En effet, l'ordre des éléments n'est pas le même que dans les noms composés : le nom principal qualifié ou noyau (B) occupe la première place dans l'ordre linéaire et précède ainsi le qualifiant (A). De plus, la préposition *of* (dont l'origine est *off*) exprime l'idée de séparation, de rupture. Les deux GN, qui ont leur détermination propre et qui sont mis en relation dans la construction en *of*, ne sont pas encore soudés, dans la mesure où *of* ne présuppose pas le lien.

Ainsi, cette construction indique que les deux éléments sont envisagés indépendamment l'un de l'autre, tout en étant mis en relation en discours, au lieu d'être envisagés globalement comme le résultat d'une relation pré-existante. Le propre de cette construction est de construire une relation nouvelle, rhématique entre les deux GN qu'elle sépare et relie à la fois.

En outre, c'est le choix du thème du discours qui permet le plus souvent de rendre compte de l'apparition de la construction *B of A* plutôt que de *A's B* lorsque ces deux constructions sont en concurrence. Ainsi la construction *B of A* est favorisée / justifiée dans les cas où le terme désigné par B constitue le centre d'intérêt du discours (*the skyscrapers of New York* ≠ *New York's skyscrapers* ; *the pubs of London* ≠ *London's pubs*)

Cette construction est aussi celle des structures partitives avec les dénombreurs de fragmentation (dénombreurs complexes, fragmenteurs, classificateurs, discrétiseurs). Elle permet, en effet, d'effectuer une opération de prélèvement sur du continu ou de l'indénombrable dense (indénombrable, mais quantifiable). La structure partitive avec *of* est, du reste, la seule possible lorsqu'il s'agit de délimiter une partie d'un ensemble ou d'un tout. Par exemple, dans *a slice of toast*, on utilise un dénombreur de fragmentation (\**a toast slice*). Ainsi, on oppose *a bottle of milk* à *a milk bottle*, qui renvoie à une bouteille « à lait », un type de bouteille (qui ne contient pas forcément du lait).

Justification des choix de traduction en contexte : les deux segments proposés dans ce dernier sujet sont deux Groupes Nominaux complexes / constructions inter-nominales, comportant la préposition *de*, de la forme *GN de GN / N de N*.

- Le segment *tubes de verre* (l. 24) est un GN complexe constitué du nom discret (dénombrable, discontinu, comptable) masculin pluriel « tubes », et du groupe prépositionnel post-modifieur « de verre », introduit par la préposition « de », complétée par le nom masculin singulier « verre » qui a un fonctionnement indénombrable (non-comptable, continu, dense, massif).

On est ici dans le domaine de la modification : « verre » a pour fonction de qualifier « tubes » en introduisant une propriété différentielle. Cette construction renvoie à une sous-classe, un sous-type de « tubes », qui s'oppose à d'autres sous-types (ex : « tubes de plastique »). En outre, la mise en relation entre « tubes » et « verre » est pré-existante à la situation d'énonciation et on a affaire à un lien intrinsèque, acquis pour tout énonciateur. Ces opérations sont véhiculées en anglais par la construction NN (nom composé) : *glass chimney*.

- Le segment *goutte de liquide* (l. 25) est un GN complexe constitué du nom discret (discontinu, dénombrable, comptable) féminin singulier « goutte », post-modifié par le groupe prépositionnel « de liquide », introduit par la préposition « de », complétée par le nom masculin singulier indénombrable (non-comptable, continu, dense) « liquide ».

Dans cette construction, « une goutte » fonctionne comme un dénombreur de fragmentation (un fragmenteur, un classificateur, un discrétiseur) sur le nom continu dense *liquid* et opère ainsi un prélèvement. Le lien entre les deux termes est ici particularisant, construit en situation ; c'est la raison pour laquelle la construction à choisir dans le passage à l'anglais est *N of N : a drop of liquid*. Contrairement au segment qui précède, il n'y a pas, dans ce cas, création d'une sous-classe ou d'un sous-type de *goutte* ; ainsi peut-on opposer *a raindrop* à *\*a liquid drop*.

## **4. EPREUVES ORALES D'ADMISSION**

### **4.1. Langue orale**

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

Il convient tout d'abord de souligner que la qualité de la langue orale produite par le candidat lors des épreuves d'admission du CAPES fait l'objet d'une évaluation. Il est légitime qu'il soit requis d'un candidat qui se destine à l'enseignement d'une langue vivante qu'il fasse preuve d'une indiscutable maîtrise linguistique et communicationnelle. Les critères pris en compte pour l'évaluation sont multiples : intonation, débit, accentuation des mots, qualité de la chaîne parlée, réalisation des phonèmes, pertinence du lexique, rigueur grammaticale et syntaxique, qualité de la communication. La langue employée doit être suffisamment riche pour permettre une expression claire et précise. Par ailleurs, la qualité de la communication se doit d'être au service du contenu.

Les épreuves orales se décomposent en exposés suivis d'entretiens. Elles nécessitent la mise en oeuvre de solides compétences communicationnelles, culturelles, lexicales, grammaticales et phonologiques. Les épreuves sont également exigeantes sur les plans physique et psychologique. Se préparer à un concours, c'est aussi se préparer à devoir produire une prestation devant un jury en étant potentiellement fatigué par les heures de préparation et affecté par le stress découlant des enjeux liés au concours. Il convient donc de se mettre en situation aussi régulièrement que possible, le savoir-faire étant (au moins) aussi important que les différents savoirs plus théoriques.

Les candidats devront mettre en place un véritable programme d'entraînement dans le but de s'approprier au mieux l'exercice que constitue la présentation devant un jury de concours d'un discours structuré et pertinent (15 ou 20 minutes maximum d'exposé selon l'épreuve), linguistiquement et phonologiquement cohérent. À ce titre, le jury recommande un entraînement régulier à l'oral dès le début de l'année, sans attendre les résultats de l'admissibilité.

Cette année, le jury a apprécié la qualité des prestations fournies par un bon nombre de candidats. Nous espérons que cette tendance se confirmera dans les sessions à venir. Le présent rapport s'attachera tout de même à décrire les défauts rencontrés lors de prestations moins satisfaisantes, afin que les futurs candidats y trouvent matière à réflexion et intègrent le niveau d'exigence très élevé de ce concours en termes d'authenticité linguistique.

Le rapport conserve l'ordre d'exposition des aspects de la langue orale qui était celui des rapports des sessions précédentes.

### **Qualité et efficacité de la communication**

Le cadre même du concours de recrutement d'enseignants impose l'emploi d'un registre de langue et l'adoption d'une attitude adaptés au contexte des épreuves orales d'admission.

#### Oralité et discours

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. À 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 permettrait d'ailleurs pas de faire de façon satisfaisante. La lecture d'un discours rédigé n'est pas de nature à favoriser le contact oculaire avec le jury ni la projection de la voix en direction de l'auditoire, deux éléments indispensables à tout acte de communication formel.

Certains candidats semblent rechigner à utiliser toute forme de contraction. Rappelons que les contractions (*isn't, it's, they're, can't...*) constituent la norme à l'oral. Leur non-utilisation confère à l'énoncé une valeur marquée (par exemple de mise en relief) qu'il n'est absolument pas pertinent d'utiliser de façon excessive. Les formes réduites (formes faibles) de la plupart des éléments grammaticaux doivent également être utilisées à l'oral (voir plus bas).

Malgré la nature résolument orale des épreuves, il est rappelé aux candidats que l'on attend d'eux l'utilisation d'un registre approprié, que ce soit en anglais ou en français. Les signes de relâchement linguistique, voire la familiarité dont font preuve certains, n'ont bien évidemment pas leur place dans le contexte du concours (non plus que de l'enseignement). Le jury a parfois déploré que des candidats s'exprimant par ailleurs avec beaucoup d'aisance et de fluidité utilisent certaines formes relevant d'un registre inadapté ("*the bloke/guy who*", "*stuff like that*", sur-utilisation de "*gonna*"). De même, dans les parties d'épreuves en français, l'utilisation d'un registre familier n'est guère approprié (« ça va pas » ; « c'est pas ça qu'il faut faire » ; « on fait une p'tite PRL » ; « le prof d'histoire-géo »). Le registre doit rester le même lors de l'entretien.

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.

### Niveau sonore et débit

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'entraînera à s'exprimer de manière claire, posée, articulée et maîtrisée, sans pour autant s'interdire toute forme d'expressivité. L'intelligibilité du discours est par ailleurs partiellement conditionnée par le volume sonore. Il faudra veiller à ajuster ce volume, à ne pas tomber dans l'excès de l'inaudible, sans pour autant assourdir les membres du jury.

### Attitude générale

Comme cela a été souligné auparavant, une épreuve orale de CAPES est souvent synonyme d'un certain niveau de stress. Cette nervosité peut parfois nuire à la maîtrise que certains candidats ont d'eux-mêmes. Il faudra s'efforcer de ne pas manifester de marque d'agressivité dans le ton ou le geste. Il ne s'agira pas non plus de révéler un agacement, de se montrer défaitiste ou de pratiquer l'auto-dérision. 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 prendre du recul par rapport à ses propos ou à clarifier certaines zones d'ombre de son exposé. 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).

## Grammaire et syntaxe

Les erreurs de langue exposées dans les sous-parties qui suivent sont le reflet de productions fautives effectivement entendues et consignées lors des épreuves orales. Ces phénomènes sont immanquablement répertoriés dans les rapports de jury, non seulement en raison de leur fréquence d'occurrence relativement élevée par rapport au niveau d'anglais attendu et requis pour le concours du CAPES, mais également parce qu'ils concernent un ensemble de points grammaticaux dont il est choquant de constater qu'il n'est pas maîtrisé par tous. Si l'on peut admettre un écart par rapport à la norme linguistique de la part d'un candidat dont la qualité d'expression est bonne par ailleurs, il est rédhibitoire de devoir relever plusieurs occurrences fautives.

On signalera toutefois que ces remarques ne concernent pas toutes les prestations et que les membres du jury ont eu l'occasion d'entendre à plusieurs reprises certains candidats non anglophones qui se sont montrés capables de produire un anglais tout à fait correct, voire remarquable.

### Syntaxe de la phrase complexe

On se contentera d'évoquer le cas de la construction des propositions subordonnées interrogatives indirectes qui, d'après les relevés effectués par les membres du jury, semble continuer de constituer un point problématique pour les candidats

Les constructions du type *\*we may wonder what is the difference between the two situations* ou encore *\*Personal diaries help people know what war was like* sont à proscrire. Ces propositions utilisent la construction déclarative et ne sont pas concernées par l'inversion du sujet et de l'auxiliaire. Ce qui donne : *we may wonder what the difference is between the two situations* et *Personal diaries help people know what war was like*.

### Accords en genre et en nombre

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). Les formes de la morphosyntaxe de la langue anglaise présentent une diversité limitée et il serait bon que les futurs candidats qui ne les maîtrisent qu'imparfaitement s'interrogent sérieusement sur leur capacité à répondre aux attentes du concours.

Il n'est pas rare d'entendre des marques de pluriel oubliées ou mal prononcées : *all these documentØ show that...* Ce type de faute n'est pas rédhibitoire lorsqu'il demeure exceptionnel au cours de la présentation. On peut toutefois aisément se figurer 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 morphosyntaxe de l'anglais est insuffisante.

De la même manière, trop de candidats n'accordent pas le sujet et l'objet dans des cas du type :

*They took off their hats.*

*It changed their lives.*

L'accord (bien entendu) fautif de l'adjectif qualificatif, qu'il soit épithète ou attribut, constitue une erreur élémentaire et il est difficile de ne pas sursauter lorsqu'un candidat produit des syntagmes comme *\*the beautiful landscapes* ou *\*the entires texts*.

Enfin, est-il encore nécessaire de rappeler que les candidats doivent prêter une attention particulière aux pluriels dits irréguliers auxquels ils prendront garde de ne pas suffixer un *-s* (*\*the childrens, \*the teeths, \*mens*) ?

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

Rappelons ici le cas des structures présentatives dont l'accord se fait avec le sujet réel de la construction :

*\*There is two stories told in document A.*

Certains candidats donnent le sentiment d'être tellement concentrés sur d'autres aspects de leur présentation orale qu'ils en omettent cette règle syntaxique.

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*), voire la présence de verbes conjugués à la suite d'un auxiliaire modal (*\*he can votes, \*they should did*).

Enfin, ce dernier point concerne la question de l'accord et de la construction de la phrase complexe : les pronoms relatifs doivent bien entendu être choisis en fonction de leurs antécédents : *\*the countries who share the same values, \*George Washington, which was a famous president...*

### Temps grammaticaux et aspects

Les relevés effectués par les membres du jury font essentiellement état d'un manque de maîtrise des aspects BE+ING et HAVE+EN dans leur opposition de valeur avec les formes verbales simples.

*\*Document A is dealing with...*

### Détermination

Assez régulièrement, les membres du jury ont entendu des candidats qui, sous l'influence de la syntaxe française, se montrent incapables d'opérer un choix pertinent entre le déterminant Ø et THE. On a relevé notamment les exemples suivants : *\*the Prince Harry, \*the document A, \*the human nature*.

Les cas d'emploi de *a few / a little* et *few/ little* paraissent également poser problème à un nombre non négligeable de candidats.

### Prépositions

Sur ce thème, les candidats pourront consulter les rapports de jury de 2009 et 2010 pour un traitement plus détaillé de la question. On note la récurrence des mêmes erreurs dans l'emploi des verbes prépositionnels : choix de la mauvaise préposition (*\*it depends of*,

confusion entre *consist in* et *consist of* etc.) ou utilisation d'une préposition alors que le verbe anglais impose une construction directe (*\*to enter into the house, \*to address to the people*). Ces exemples sont un rappel de la spécificité des syntaxes de l'anglais et du français. On ne rappellera jamais assez que le calque syntaxique est à éviter.

Certaines présentations orales ont confirmé un fait souligné dans les rapports précédents, à savoir les emplois fautifs de *as* et de *like*. Concernant *like*, il est conseillé aux candidats de ne pas l'employer en tant que conjonction de subordination (ex : "*like President Obama said*"...). Certes, la construction est attestée dans certaines variétés d'anglais, mais elle relève d'un registre relâché.

Dans quelques cas, on remarque 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*".

### Lexique

La prestation des candidats, qu'il s'agisse de l'épreuve de mise en situation professionnelle ou de l'épreuve d'entretien à partir d'un dossier, ne peut que bénéficier de l'emploi d'un lexique riche et varié. 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 critiques traitant de littérature ou de civilisation).

Les candidats veilleront donc en particulier à éviter d'employer des adjectifs tels que *important* ou *interesting*, qui sont interprétés comme autant de signes de pauvreté lexicale et de manque de variété. Une fois encore, rappelons qu'une préparation adaptée aux exigences des épreuves orales ne peut ignorer la nécessité pour le candidat de se constituer un lexique spécifique qui sera une des clés de la réussite.

Pour ce qui concerne le calque lexical, on pourra se reporter au rapport de la session 2012.

### **Phonétique et phonologie<sup>5</sup>**

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 *équivalente* à 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.

---

<sup>5</sup> De façon à simplifier la lecture du rapport, nous n'indiquerons volontairement pas la différence entre transcription phonémique (normalement entre barres obliques) et transcription phonétiques (normalement entre crochets). Toutes les notations de prononciation se feront entre barres obliques.



## Accent et variétés géographiques

Nous rappelons que toutes les variétés géographiques d'anglais sont acceptées dès l'instant où la prononciation du candidat relève d'un système cohérent. Il est ainsi tout à fait recevable, par exemple, de parler anglais avec un accent écossais, gallois ou australien, à condition de ne pas dévier de la variété d'anglais retenue. Les principaux problèmes de cohérence ont été relevés auprès de candidats dont l'anglais oral présentait des traits de l'anglais britannique tout en contenant par ailleurs des caractéristiques de l'anglais américain. Par exemple, il ne paraît pas cohérent pour un candidat s'exprimant dans un anglais de type *Received Pronunciation* (RP) de réaliser des /r/ en position post-vocalique ou finale (ex : *hard*, *lever*) ou de prononcer /æ/ en lieu et place de /ɑː/ dans des mots comme *dance* ou *past*. D'autres candidats proposent un modèle se rapprochant manifestement du *General American* (GA), mais réalisent certains phonèmes vocaliques d'une façon proche du système RP. C'est notamment le cas de la diphtongue présente dans des items comme *boat*, *low* ou *so*, dont le premier élément est prononcé avec les lèvres arrondies en GA alors que tel n'est pas le cas en RP (/ou/ en GA) vs. /əʊ/ en RP). Pour d'autres exemples relevant du manque de cohérence du système choisi, on lira avantagement le rapport de 2012.

Le tableau suivant permet de mettre en évidence certaines correspondances vocaliques entre les systèmes *RP* et *GA*.

	<i>Received Pronunciation</i>	<i>General American</i>
<i>boat</i>	/'bəʊt/	/'bɔt/
<i>low</i>	/'ləʊ/	/'loʊ/
<i>so</i>	/'səʊ/	/'soʊ/
<i>past</i>	/'pɑːst/	/'pæst/
<i>path</i>	/'pɑːθ/	/'pæθ/
<i>half</i>	/'hɑːf/	/'hæf/
<i>bought</i>	/'bɔːt/	/'bɔːt/ ou /'bɑːt/
<i>caught</i>	/'kɔːt/	/'kɔːt/ ou /'kɑːt/
<i>lot</i>	/'lɒt/	/'lɑːt/
<i>bird</i>	/'bɜːd/	/'bɜːd/
<i>church</i>	/'tʃɜːtʃ/	/'tʃɜːtʃ/
<i>bar</i>	/'bɑː/	/'bɑːɹ/
<i>shore</i>	/'ʃɔː/	/'ʃɔːɹ/
<i>better</i>	/'betə/	/'betə/

NB : Le symbole /ɹ/ représente un /r/ rétroflexe.

Afin de permettre aux candidats de veiller à la cohérence du modèle proposé, voici d'autres différences systématiques entre la RP et le GA, les deux accents servant le plus fréquemment de référence :

- le GA présente un certain degré de neutralisation des phonèmes vocaliques devant /r/ lorsque celui-ci figure entre deux voyelles (ex : *hurry*, *furry* /'hɜːri, 'fɜːri/ (GA) vs. /'hʌːri, 'fɜːri/ (RP) ; *marry*, *merry*, *Mary* /'meri/ (GA) vs. /'mæri, 'meri, 'meəri/ (RP)) ;

- les terminaisons en <-ile> et <-ization> sont « faibles » en GA. La séquence <-ile> est prononcée /ɪl/, /əl/ ou /l̩/ (/l/ syllabique), et non pas /aɪl/ comme en RP (ex : *missile*, *hostile*). La terminaison <-ization> est prononcée /ɪˈzeɪʃn/ et non pas /aɪˈzeɪʃn/ comme en RP (ex : *civilisation*, *realisation*) ;

- à l'inverse, les terminaisons en <-ary, -ery, -ory, -ony> contiennent une voyelle forte en GA et une voyelle faible en RP (ex : *momentary* /ˈmɒməntəri/ (GA) vs. /ˈməʊmənt(ə)ri/ (RP) ; *cemetery* /ˈsemətəri/ (GA) vs. /ˈsemətəri/ (RP) ; *category* /ˈkætəgɔːri/ (GA) vs. /ˈkætəg(ə)ri/ (RP) ; *ceremony* /ˈserəməʊni/ (GA) vs. /ˈserəməni/ (RP) ;

- en GA, des mots comme *tune*, *dune*, *assume*, *presume*, *news* sont presque systématiquement prononcés sans la glissée palatale /j/ dans les syllabes accentuées après /t, d, s, z, n/. En RP, la tendance est à la réalisation du /j/. Chez les locuteurs RP les plus jeunes, on peut trouver /tʃ, dʒ, ʃ, z/ au lieu de /tj, dj, sj, zj/ (ex : *tune* /ˈtuːn/ (GA) vs. /ˈtjuːn/ ou /ˈtʃuːn/ (RP) ; *dune* /ˈduːn/ (GA) vs. /ˈdjuːn/ ou /ˈdʒuːn/ (RP), *assume* /əˈsuːm/ (GA) vs. /əˈsjuːm/ ou /əˈʃuːm/ (RP), *presume* /prɪˈzuːm/ (GA) vs. /prɪˈzjuːm/ ou /prɪˈzʊːm/ (RP) ; *news* /ˈnuːz/ (GA) vs. /ˈnjuːz/ (RP)) ;

- après /w/, <a> est réalisé /ɑː/ en GA et /ɒ/ en RP (*quality* /ˈkwaː/ (GA) vs. /ˈkwɒ/ (RP), *watch* /ˈwaːtʃ/ (GA) vs. /ˈwɒtʃ/ (RP)).

## Rythme

La structure rythmique de la langue anglaise s'appuie sur des principes nettement distincts de ceux du français. Du point de vue rythmique, la chaîne de l'anglais parlé pourrait être définie comme une succession de syllabes accentuées et de syllabes faibles. En ce qui concerne le français, on parlera de rythme syllabique puisque, en théorie tout du moins, chaque syllabe reçoit une accentuation. Le candidat francophone devra donc prendre garde à réaliser correctement en anglais les voyelles des syllabes non accentuées. Il s'attachera ainsi à appliquer une réduction vocalique dans les préfixes, les suffixes, et étendra ce principe de réduction aux prépositions, conjonctions, déterminants et auxiliaires. En d'autres termes, ce sont les items grammaticaux, par opposition aux items lexicaux, qui 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. Dans certains cas, il en existe plusieurs pour un même item (qui peuvent éventuellement alterner avec des formes contractées). Dans les cas où le mot se termine par <r>, le /r/ est prononcé dans les variétés d'anglais rhotiques (où le /r/ post-vocalique est prononcé ; ex : GA *hard*). Il ne l'est pas dans les variétés non rhotiques (ex : RP). Néanmoins, un /r/ de liaison est rétabli dans les variétés non rhotiques si le mot suivant commence par une voyelle. La forme faible d'un item grammatical n'est jamais porteuse d'un accent lexical.

\*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/ ; *be* → /bi/ ; *been* → /bɪn/ ; *was* → /wəz/ ; *were* → /wə/ ; *have* → /həv, əv, v/ ; *has* → /həz, əz, z, s/ ; *had* → /həd, əd, d/ ; *will* → /wəl, əl, l/ ; *shall* → /ʃəl/ ; *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/ ; from → /frəm/, of → /əv/ ; to → /tə/ (suivi d'une consonne) ou /tu/ (suivi d'une voyelle) ; per → /pə/

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

some<sup>6</sup> → /səm/

and → /ænd, ən, n/ ; as → /əz/ ; but → /bət/ ; than → /ðən/ ; that<sup>7</sup> → /ðæt/

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.

#### Autres phénomènes de chaîne parlée

Les mots ont une prononciation appelée *forme de citation* qui correspond à la façon dont ils sont prononcés isolément. Cette prononciation est utilisée lorsqu'on veut citer un item lexical en particulier ou lorsque celui-ci constitue une réponse à une question. Outre les formes faibles vues plus haut, il existe des différences importantes entre la forme de citation des mots et la façon dont ceux-ci sont effectivement réalisés dans la chaîne parlée (le discours continu). Ces différences peuvent se produire à l'intérieur du mot ou à la frontière entre le mot en question et les mots voisins. La production de certains de ces phénomènes de chaîne parlée confèrera sans aucun doute une qualité plus authentique à l'anglais des candidats.

**L'absence quasi-systématique de liaison** est l'une des erreurs les plus fréquentes des candidats francophones, qui ont tendance à y substituer de façon presque systématique un « coup de glotte ». Si les anglophones utilisent parfois le coup de glotte dans cette position, cela n'a rien de systématique. Dans certains cas, la substitution d'un coup de glotte à la liaison en anglais a même pour effet de placer une certaine emphase sur le mot qui suit. Il ne s'agit donc pas de la systématiser. En anglais, la liaison est très souvent déclenchée lorsqu'un mot commençant par un phonème vocalique (une voyelle) est précédé d'un autre mot.

Si le mot précédent se termine par une consonne, cette consonne vient se « greffer » sur la voyelle du mot qui le suit. Dans les exemples ci-dessous, les liaisons sont matérialisées par des traits unissant la fin d'un mot au début du mot qui le suit. C'est principalement ce type de liaison que les candidats auraient tout intérêt à imiter :

- “it was part of...” (liaison avec /t/) ;

- “fragments of...” (liaison avec /s/) ;

- “decline in standards” (liaison avec /n/) ;

---

<sup>6</sup> Lorsque *some* a une valeur qualitative, et non quantitative, c'est sa forme pleine /sʌm/ qui est utilisée.

<sup>7</sup> Lorsque *that* est démonstratif / déictique, sa forme pleine /ðæt/ est utilisée.

- “*This is a good reason*” (liaison avec /s/, puis avec /z/).

Lorsque le premier mot se termine par l’un des phonèmes /u:, əv, av/, un /w/ de liaison apparaît pour le lier à la voyelle initiale du mot qui suit. La glissée palatale /j/ apparaît quant à elle après /i:, eɪ, aɪ, ɔɪ/. Il faut donc veiller à utiliser /w/ ou /j/ à la place de coups de glotte systématiques.

- “*too often*” → too [w]often

- “*so I think*” → so [w]I think

- “*now I don’t believe*” → now [w]I don’t believe

- “*tea and biscuits*” → tea [j]and biscuits

- “*I may actually conclude that...*” → I may [j]actually conclude

- “*a lie and a deception*” → a lie [j]and a deception

- “*with joy and serenity*” → joy [j]and serenity

Il ne sera pas traité ici des phénomènes d’assimilation de lieu d’articulation, facultatifs pour la plupart d’entre eux. En anglais, l’**assimilation de sonorité** concerne principalement des cas où une consonne sonore (voisée) se dévoise (devient sourde) au contact d’une consonne sourde. Si elle n’est pas systématique, il est souhaitable de la produire dans certaines structures grammaticales courantes et dans des expressions à haute fréquence lexicale, comme dans les exemples donnés ci-dessous, où il paraîtrait artificiel de ne pas la réaliser.

- “*has to*” → /'hæs tə/                    (/z/ → /s/)

- “*have to*” → /'hæf tə/                    (/v/ → /f/)

- “*cup of tea*” → /'kʌp əf 'ti:/            (/v/ → /f/)

- “*of course*” → /əf 'kɔ:s/                (/v/ → /f/)

### Intonation

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. Certes, le schéma intonatif ascendant en fin d’énoncé déclaratif est attesté dans certaines variétés d’anglais, notamment l’anglais australien, américain, irlandais ou encore écossais. Mais il convient de garder à l’esprit qu’en anglais RP ou GA, le schéma intonatif attendu est le schéma descendant.

Il n’est bien évidemment pas interdit à un candidat de prendre pour modèle une variété d’anglais qui présente la caractéristique de l’association du schéma ascendant au type d’énoncé déclaratif. Toutefois, ce candidat devra veiller avec la plus grande rigueur à la cohérence de son anglais oral, ce qui implique la reproduction de l’ensemble des traits définitoires de la variété d’anglais en question.

Nous insistons sur ce point dans la mesure où, de toute évidence, la très grande majorité des cas d’intonation montante en contexte déclaratif qui ont pu être observés cette année encore est le fait de l’influence du schéma intonatif français et du manque de prise en compte de la spécificité de la langue anglaise dans le domaine.

### Accent lexical

Cette année encore, les membres du jury ont relevé que les déplacements d'accent à l'intérieur du mot représentent les erreurs plus nombreuses. Il est évident qu'un déplacement ponctuel d'accent lors d'une présentation orale de concours n'a guère de conséquences sur l'évaluation qui est faite du candidat. Mais les cas ne sont pas rares où le défaut d'accentuation concerne des termes extrêmement courants ou du vocabulaire régulièrement employé dans les exercices oraux de type universitaire.

Voici une liste de termes qui sont régulièrement mal accentués (cf. rapport de la session 2013) :

- *access*
- *ambivalent*
- *America*
- *analysis*
- *aspect*
- *atmosphere*
- *attribute* (schéma identique à celui de <contribute>, mais différent de celui de <constitute>)
- *beginning*
- *category*
- *catholic*
- *circumstance*
- *Congress*
- *Connecticut*
- *consequence*
- *consider*
- *constitute* (schéma différent de celui de <attribute> et de celui de <contribute>)
- *consumerism*
- *contract*
- *contrast* (Nom)
- *contrast* (Verbe)
- *contribute* (cf. <attribute>)
- *deliver*
- *democracy*
- *democrat*
- *detail*
- *determine*
- *discrepancy*

- *encourage*
- *feminism*
- *foreign*
- *foreigner*
- *genesis*
- *headmaster*
- *headmistress*
- *impact*
- *impact (Nom et Verbe)*
- *industry*
- *interpret*
- *interpret*
- *irony*
- *label*
- *legislators*
- *legitimacy*
- *linear*
- *literature*
- *Massachusetts*
- *mechanism*
- *opponent*
- *parallelism*
- *particular*
- *pedagogy*
- *pioneer*
- *position*
- *presidency*
- *propaganda*
- *protestant*
- *rebel (Nom)*
- *rebel (Verbe)*
- *redefine*
- *relatives*
- *representative*
- *solitude*

- *symbolism*
- *testimony*

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 /s/ et /z/, /f/ et /v/. Certes, ces phonèmes sont absents du système phonologique du français. Cependant, 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 fautive 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 (*h-dropping*), 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*.

Les candidats prendront note du fait que les mots contenus dans la liste qui suit donnent lieu à la réalisation de la consonne /s/ (et non /z/) : *basic* ; *closer* ; *increase* ; *precisely* ; *released* ; *use* (Nom).

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...

#### Distinction des phonèmes vocaliques

L'absence de distinction entre voyelles brèves et voyelles longues est un reproche régulièrement présent dans les rapports de jury. Il est impératif que les candidats fassent le départ entre /i:/ et /ɪ/ (*leave/live* ; *bean/bin* ; *teen/tin*). La qualité propre à chacune de ces voyelles est parfois négligée et leur réalisation donne lieu à une production qui tend à se superposer au /i/ caractéristique de la langue française.

Les candidats doivent prendre conscience que l'opposition entre /i:/ et /ɪ/ est d'ordre non seulement quantitatif, puisque l'on peut percevoir une différence de longueur, mais aussi d'ordre qualitatif dans la mesure où les points d'articulation et l'aperture ne sont pas semblables.

Parmi les confusions les plus communes, on trouvera la paire /ɒ/ et /ʌ/, cette confusion s'expliquant notamment par l'orthographe des termes concernés (présence du <o> graphique). Nous reprenons la liste de mots établie dans le rapport de jury 2012 :

- *blood*
- *colour*
- *come*
- *company*
- *conjure*
- *does* (verbe *do* à la 3<sup>e</sup> personne du singulier)

- *done*
- *front*
- *glove*
- *government*
- *love*
- *money*
- *none*
- *other*
- *tongue*
- *wonder*

Ces mots donnent lieu à une réalisation de la voyelle en /ʌ/.

L'absence de réalisation de diphtongue (/ɒ/ à la place /əʊ/) a été relevée de manière régulière par les membres du jury pour la liste de mots suivants :

- *appropriate*
- *audio*
- *clothes*
- *dossier*
- *focus*
- *host*
- *poem*
- *stone*

### **Conclusion**

Les indications et les pistes fournies dans ce rapport de jury ne prétendent pas couvrir de manière exhaustive l'ensemble des traits phonétiques et phonologiques de l'anglais. Il s'agit plutôt de souligner les points les plus problématiques tels qu'ils apparaissent à l'écoute des candidats. Ces derniers ont tout intérêt à consulter les rapports des années précédentes dans lesquels ils trouveront matière à réflexion (nous pensons en particulier aux règles d'accentuation lexicale, exposées notamment dans le rapport de la session 2012). Cette année encore, les membres du jury ont salué la qualité de l'anglais oral de certains 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.

Wilfrid Andrieu et Olivier Glain



## **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 manuels 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.*

Comme on le voit, l'épreuve de mise en situation professionnelle évalue la capacité du candidat, placé devant un dossier composé de textes et de documents visuels et/ou sonores relevant de l'aire anglophone, à :

- mobiliser ses connaissances et compétences linguistiques et culturelles pour dégager du dossier résonances et lignes de force en rapport avec l'une des notions ou thématiques des programmes de lycées et collèges (1<sup>ère</sup> 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 et linguistiques, en référence aux programmes (2<sup>e</sup> partie).

Pendant les phases d'entretien, le jury pourra demander au candidat de justifier ses choix 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 pas d'emblée hiérarchisés. Chacun d'entre eux doit donc faire l'objet d'un

traitement équilibré et d'une analyse approfondie. La paraphrase ou la simple restitution – même fidèles – du contenu des documents vidéo ou audio ne sauraient 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.

Chaque dossier de cette épreuve est susceptible de s'inscrire dans une, voire plusieurs, des notions et thématiques des programmes de collège et de lycée. Ainsi, par exemple, un ensemble de documents relevant du domaine de la science-fiction pourrait-il être traité au travers du prisme de « L'imaginaire » (programme de littérature en langue étrangère du cycle terminal du lycée) aussi bien que sous l'angle de « L'ici et l'ailleurs » (programme du palier 2 du collège). 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 constants allers et retours entre les éléments du dossier et la référence retenue.

### **Recommandations**

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 et surtout sur une prise en compte liminaire d'une notion ou thématique, dont le déploiement concret dans les documents constitue l'intérêt du dossier et donc de la prestation. 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. Par la structuration de leur exposé autour d'un axe d'analyse, les candidats se donneront les moyens de nouer tous les liens tissés à partir des documents. Ils s'efforceront de montrer en quoi les supports éclairent ou donnent corps à la notion ou thématique choisie, principe d'unité organique du dossier. 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.

### **Démarche démonstrative et spécificité des documents**

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 la notion est déclinée dans chacun des documents. Les arguments avancés doivent être justifiés avec précision par des éléments cités à bon escient. Les citations trop longues doivent être évitées car elles ne permettent pas au candidat d'étayer son raisonnement par des micro-lectures, dont le jury ne soulignera jamais assez l'importance. Ces dernières, afin d'être pertinentes, supposent de prendre en compte la spécificité des supports et donc de maîtriser le lexique et les outils d'analyse idoines (en particulier narratologie, rhétorique, poétique, contextes historique et géographique, iconographie). Une bonne connaissance des traits principaux des grands genres ou courants littéraires peut en outre permettre au candidat une mise en perspective plus riche et aboutie du dossier. À cet égard, tout placage artificiel de cours ne peut que nuire à la cohérence de la prestation et doit être proscrit.

Conclure l'exposé ne consiste pas à reprendre mot pour mot l'introduction ni à répéter le plan adopté (et, on l'espère, suivi). 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 de la réflexion. La conclusion fait le bilan de la mise en relation des documents tout en faisant écho à la notion ou thématique du programme que le candidat aura retenue auparavant.

L'entretien qui suit a toujours une dimension sincèrement constructive. Les questions du jury visent à aider le candidat à préciser, éclaircir ou approfondir certains points de sa démonstration. Le jury invite les candidats à écouter attentivement les questions afin d'en cerner les enjeux, à prendre quelques secondes pour réfléchir avant de proposer une réponse qui gagnera à être brève et claire, en évitant les longues digressions ou la redite de propos tenus lors de l'exposé. Un entretien fructueux est systématiquement valorisé dans l'évaluation de la prestation.

Il doit s'établir un équilibre entre la qualité de la langue et la qualité du contenu de l'exposé : une analyse erronée dans une langue authentique ou des arguments pertinents dans un anglais défaillant 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**

Si la notion ou la thématique retenue par le candidat en première partie de l'épreuve dans son analyse du dossier est pertinente au niveau d'enseignement indiqué dans la consigne de la seconde partie, la proposition de pistes d'exploitation didactique et pédagogique d'éléments du dossier lui apparaîtra comme le prolongement et l'approfondissement naturel de la réflexion précédente. Ses suggestions seront étroitement liées aux grandes idées de l'exposé de la première partie et découleront explicitement des relations entre les documents, les objectifs d'enseignement et d'apprentissage qu'ils peuvent servir, et la notion ou thématique des programmes.

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. Le choix de notions et thématiques se restreignant en seconde partie à mesure que l'on spécifie le niveau d'enseignement, un décalage entre les deux parties de l'épreuve n'aurait rien de choquant, à condition que, dans ce cas comme dans l'autre, ce soit l'entrée culturelle par la notion ou thématique, problématisée par le candidat à travers un va-et-vient constant avec le sens profond des supports, qui donne sa cohérence à la réflexion didactique dans son ensemble.

### **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) et les concepts fondamentaux de didactique. Si les notions et thématiques des programmes sont généralement connues et identifiées par eux, l'épreuve requiert en outre qu'ils les articulent explicitement aux objectifs culturels, communicationnels et linguistiques qu'ils se seront fixés. À cet égard, toute tâche finale doit

être cohérente avec les objectifs définis et les activités proposées 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 maîtrise de données d'organisation et de cadres de réflexion ou concepts propres à la profession. On songe, par exemple, aux modalités des épreuves du baccalauréat (l'oral de littérature étrangère en langue étrangère en série L, à partir d'un dossier, a fait l'objet de confusions), ou encore à la distinction entre niveau attendu et niveau visé dans une classe, un palier ou un cycle donnés.

### **Exploitation des documents et démarche didactique**

Le jury n'a pas d'attentes préconçues dans le traitement des documents. Le large éventail de démarches possibles 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 qu'il serait possible/souhaitable de mobiliser chez les élèves, les activités langagières qu'ils pourraient mettre en pratique, pour détailler aussi 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 de manière équilibrée en vue de dégager entre eux une éventuelle hiérarchie, et de prendre en compte leur spécificité afin de proposer les activités langagières dominantes pertinentes. Pour illustrer, une vidéo ou un tableau ne sont 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 ne s'agit pas d'aller jusqu'à fournir une simulation de séquence pédagogique. Le jury, en revanche, attend une présentation cohérente des étapes et stratégies mises en œuvre pour atteindre les objectifs communicationnels, culturels 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 en complément de ceux du dossier afin, par exemple, d'anticiper ou approfondir certains éléments de la séquence, 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 dossier se prête clairement à une exploitation en référence à une notion ou thématique des programmes. Dans le cas d'un dossier à entrées multiples, la notion ou thématique retenue en seconde partie de l'épreuve, pour le niveau d'enseignement indiqué, pourra différer du choix effectué par le candidat en première partie. Pour reprendre l'exemple précédemment cité, un dossier de science-fiction pourrait être abordé sous l'angle de « L'imaginaire » en première partie de l'épreuve, mais devoir être traité sous l'angle de « L'ici et l'ailleurs » en seconde partie si la consigne renvoyait à une classe de collège.

La définition de cette entrée culturelle doit faire l'objet d'une grande attention et constituer la ligne de force de la progression proposée. Lorsqu'une esquisse de séance et une tâche finale sont proposées, le contenu culturel de la séquence devra être intégré à la production finale de l'élève.

### *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 adopter des stratégies d'accès au sens transférables d'un document à un autre. 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, dans une séquence consacrée au conte de fée et à l'imaginaire au palier 2 du collège (thématique de « L'ici et l'ailleurs »), les élèves auront pour tâche finale l'écriture d'un conte détourné pour faire suite à leur lecture de *Little Red Riding Hood* dans la version revue et corrigée par Roald Dahl dans son recueil *Revolting Rhymes*. Il aura fallu s'assurer en amont, à travers des tâches ou activités intermédiaires idoines (comparaison avec d'autres contes, activités régulières à l'écrit pour construire cette compétence...), de la capacité des élèves à accéder à l'implicite (ironie, parodie) et à identifier les éléments constitutifs du genre.

### *Objectifs linguistiques*

Les objectifs linguistiques ne dépendent pas du nombre d'occurrences de tel ou tel phénomène 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.

La définition de l'objectif phonologique est également liée à la nature des supports et au sens global du projet. Un candidat pouvait ainsi évoquer judicieusement le caractère oral de la transmission des contes populaires et intégrer à son projet de séquence une lecture à haute voix du conte étudié en cours (*Little Red Riding Hood* de Dahl, qui a la forme d'un poème) ou du conte détourné produit par les élèves eux-mêmes. Ces activités supposent un travail sur l'intonation, la prosodie, le ton et le rythme, qui participent de l'accès à l'implicite.

En dernier lieu, l'entretien qui suit l'exposé permet au candidat 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 suscite une prise de distance souvent salvatrice, l'esprit critique étant une qualité essentielle pour un futur enseignant.

Matthieu Navinel

## 4.2.4 Exemples de sujets

### Sujet : EMSP 5

#### Première partie en anglais

La proposition d'étude qui suit ne vaut pas corrigé du sujet : il s'agit de montrer comment le dossier pouvait être abordé et quel cheminement intellectuel ce dernier pouvait susciter.

Cette première partie de l'épreuve donne aux candidats l'occasion faire preuve de recul critique face à des documents tirés de la sphère culturelle anglophone. Il est attendu des candidats qu'ils dégagent du dossier des axes d'étude qui l'éclairent dans sa globalité et qui révèlent, plus largement, des faits culturels marquants, en rapport avec une ou plusieurs notions et thématiques des programmes de collège et de lycée. Pour identifier les lignes de force du dossier soumis à son étude, le candidat doit prendre en compte ce dernier dans son ensemble, mais aussi chacun de ses documents. Un repérage des sources permet d'abord de percevoir une relative proximité historique et géographique qui lie trois œuvres américaines emblématiques, deux romans publiés respectivement en 1900 et 1918 ainsi qu'un tableau daté de 1948. Les titres placent des personnages féminins au centre de chacune des œuvres du dossier – *Christina*, *Antonia*, *Sister Carrie* : c'est par le prisme de la féminité que les documents s'exprimeront. Ainsi l'idée de « l'ici et l'ailleurs : horizons réels et imaginés », auquel réfère le programme du palier 2 du collège, se matérialisera dans le double voyage que propose le dossier – voyage dans le souvenir vivace de cette Amérique du passé, et voyage dans l'imaginaire de ces femmes qui font du rêve américain une expérience singulière. On pouvait aussi aborder le dossier par une entrée du programme du cycle terminal : c'est alors « l'idée de progrès » que le dossier revisite ; ce grand moment de l'histoire dans lequel se situent ces trois œuvres est marqué par des récits d'aliénation causée par un progrès social et économique qui apparaît comme illusoire.

Une première lecture du dossier doit permettre au candidat de mobiliser des grandes idées directrices, telles la place des femmes dans l'Amérique de l'époque, le contexte historique marqué par la limitation de l'immigration, son influence sur les valeurs américaines ainsi que sur la place des nouveaux arrivants, ou encore le rapport ville-campagne en pleine mutation. L'ensemble documentaire, de nature littéraire, interroge plus précisément, par le biais de la fiction, la société américaine du début du XX<sup>e</sup> siècle, une période marquée par la fin des grandes vagues d'immigration et la fermeture progressive des frontières. La crainte grandissante des effets de l'immigration de masse discrédite quelque peu les promesses du rêve américain. Cette incertitude se reflète dans l'évolution des modes d'expression artistique qui s'attachent, dès lors, à jeter une lumière crue sur cette appréhension de la réalité sociale. Ici ce sont trois femmes qui donnent corps à cette réalité historique romancée et stylisée. Le candidat devait percevoir ces principes de rapprochement des documents qui permettaient d'articuler micro-analyses et problématique adossées aux notions et thématiques des programmes.

#### Présentation des documents

Dès l'introduction, il convenait de présenter les documents de manière éclairante, en les rattachant, pour ce dossier, à la notion des programmes du lycée « l'idée de progrès » et / ou de collège « l'ici et l'ailleurs : horizons réels et imaginés ». Répéter mécaniquement les titres et les sources n'est pas des plus communicatifs : mieux vaut chercher à contextualiser

chaque document en en rappelant le genre, la période dans laquelle ce dernier se situe ou encore ses aspects thématiques les plus saillants. Cette étape est cruciale, car elle permet de voir le recul dont le candidat peut faire preuve, ainsi que son aptitude à dégager des aspects pertinents et parlants – compétence précieuse pour un futur enseignant qui devra réagir aux mêmes genres de supports pour susciter l'intérêt et encourager la réflexion et l'expression.

*Document A is an atypical portrait of a frail young woman seen from behind in her housedress, lying or crawling in a field. It is a naturalistic painting with hyperrealist effects – consider for instance Christina's gnarled arms and strands of hair in the dry wind of the Great Plains. The composition oozes a sense of drama. Christina gazes out at two houses set starkly across the background of an arid field. Her world definitely feels physically limited through the choice of perspective, which makes the field look dauntingly vast and also makes Christina look bigger than the houses she seems to be desperately trying to reach. The fact that she is turning her back to the viewer and that she is seen from a high angle shot – which gives prominence to the grassy grounds rather than to her – conveys a sense of melancholy and vulnerability to the figure.*

*Document B is taken from the landmark naturalistic novel Sister Carrie – a novel of formation, or Bildungsroman about a country girl who moves to the big city to succeed in life and fulfill her own vision of the American Dream. The narrator of the story is particularly judgemental: he criticizes every possible aspect that characterizes Caroline Meeber: she is seen as a plain, heartless, shallow, not-so-smart young girl. Caroline's story is that of a free-minded, ambitious young woman who chooses to break free from her humble family, to earn her emancipation and to leave her past behind.*

*Document C is to be seen more as an elegy of the families who built new lives in the West. My Antonia by Willa Cather highlights the role of women as pioneers. In this excerpt, the young Antonia affirms strong views on women's rights in rejecting altogether traditional feminine attributes. The passage vividly pictures rural life and celebrates the life of pioneers. The countryside here is seen as a pastoral world, a truly promised land that brims with pride and ambition.*

*All three documents explore the imagination of female characters experiencing their very own American Dream. These landmark artworks are vivid memories of a defining moment of American history. The dossier draws a bridge between the literary heritage and a dimension of the past that can only be understood through subjective testimonies. As the dossier evokes social and ideological progress that allowed emancipation – for women in particular – it is also rooted in "the idea of progress", as far as the curriculum is concerned.*

### **Mises en relation possibles**

Le candidat devait appréhender le dossier dans son ensemble, en trouvant des axes d'analyse communs à tous les documents et en montrant en quoi le dossier illustre une ou plusieurs notions et thématiques des programmes de collège et de lycée. Ici les notions qui pouvaient servir de cadre à l'analyse étaient « l'ici et l'ailleurs » et « l'idée de progrès ». Le dossier est une plongée dans un moment de l'histoire américaine bien particulier, qu'il situe dans un « ailleurs » géographique (l'Amérique rurale) qu'un tableau naturaliste et deux romans de formation mettent en scène. Ces documents sont des créations artistiques de l'époque et non des sources primaires, au sens historique du terme, comme pourraient l'être des coupures de presse ou de la correspondance authentique. C'est en cela que le dossier



se prêtait à une analyse à partir de l'entrée « horizons réels et imaginés » des programmes du palier 2 du collège. L'analyse pouvait mettre en avant le lien entre contexte historique objectif et expression artistique subjective, dans une « recherche des éléments visibles de l'autre culture » qu'encouragent les textes officiels. La mise en relation des documents pouvait aussi s'opérer en confrontant le dossier à « l'idée de progrès » du cycle terminal du lycée. Le progrès social et ses promesses sous-tendent le propos des documents, dont chacune des héroïnes est éprise de liberté et en mesure de vivre sa propre vision du rêve américain. Ainsi, l'analyse pouvait faire état des nouvelles libertés que les valeurs de l'Amérique moderne promeuvent, tout en soulignant les réserves que chaque document exprime relativement à ce progrès, qui semble en partie illusoire. L'ambivalence de la notion de progrès éclairait donc particulièrement ce dossier, qui met en perspective quête d'individualisme et aliénation dans ce Nouveau Monde complexe où le progrès devient « l'outil d'orientation » par défaut, avec toutes les contradictions que cela peut engendrer.

L'exposé du candidat devait être rythmé par un va-et-vient entre les documents, justifié par la mise en avant d'idées transversales pertinentes, propres à donner chair aux notions retenues : la place de la femme dans l'Amérique du XX<sup>e</sup> siècle naissant, la place et l'influence des valeurs américaines comme l'individualisme et la liberté, ou encore la représentation même de ces valeurs, si ambiguë qu'elle soit dans les documents. Certains candidats se contentent d'égrèner des micro-analyses en passant d'un document à l'autre, sans fil directeur. Cela est regrettable dans la mesure où le candidat doit démontrer sa capacité à « faire parler le dossier », à lui donner du sens, à s'en servir comme support pour proposer une réflexion sur des aspects culturels essentiels.

Pour manifester clairement sa compréhension des enjeux du dossier à la lumière des notions, le candidat efficace soulève des questions qui trouveront des réponses dans le dossier : son exposé est éclairant dans la mesure où il inscrit le dossier dans une perspective plus large sur laquelle il jette un regard critique. Les notions au programme cadrent l'analyse et orientent la réflexion. On pouvait ici, par exemple, penser aux pistes suivantes :

*What was the place of women in early 20th century America?*

*To what extent does the dossier question the American Dream?*

*How conventionally are American values staged in this set of documents?*

À la lumière de ces questions, le traitement du dossier permettait de mettre en perspective les documents à différents niveaux :

- au plan littéral, ou explicite, du dossier, le candidat pouvait dégager des relations d'ordre thématique entre les documents :

*The dossier focuses on representations of rural America, emphasizing contrasts and oppositions in the visions of the countryside, which is marked by melancholy in A, associated with a simple and humble life in B, and celebrated in C. Document B opposes the countryside to the "big city", where moral standards are debased and corrupt. In document C the countryside is literally seen as the Promised Land, a place where everything is possible. The painting in document A gives prominence to the grassy ground in which Christina seems to drown, a symbolical way to show how hard women struggled in their everyday lives.*

*The dossier portrays archetypal women. The three of them are pioneers but in different ways: Antonia in document C as a newly arrived immigrant, Christina in A as a farmer, Carrie as the "Middle-American" (C, l. 33) who is making the most of her younger years to fulfil her dreams of success and independence. The dossier also alludes to different facets of feminism, denouncing injustice in A and affirming equal rights for women in B and C.*

*The vulnerability of women is topical here too: physically speaking in A and morally in B. In C, Antonia rejects traditional female attributes altogether and does not mind being seen as man-like.*

*The dossier also reflects a quest for identity. The portrait in A is faceless, reflecting the fact that women lacked representation. By contrast, both Carrie and Antonia strongly affirm their individuality and freedom of choice: the former in choosing to leave her humble hometown to gain her independence, the latter in assuming responsibilities traditionally associated with men.*

- des relations d'ordre structurel pouvaient également être élucidées :

*The dossier illustrates the manner in which the founding values of America influenced people. The inalienable rights listed in the Declaration of Independence inform the stories and scenes pictured here. The phrase "Life, liberty and the pursuit of happiness" sounds like the agenda Carrie, Christina and Antonia have embarked on. The American dream was defined by James Truslow Adams in 1931 as a principle according to which "life should be better and richer and fuller for everyone, with opportunity for each according to ability or achievement". Carrie's dreams of success and moral portrait in document B echo her quest for success and social improvement. In document C, Antonia sees her life in America as a once-in-a-lifetime opportunity. The painting in A uses distorted proportions to inspire a sense of struggle and repressed aspirations.*

*The dossier displays shifts in points of views. The place of the narrators and the painter in relation to their own works at hand illustrates the renewal of perspectives in America at the time. The judgemental extra-diegetic narrator of Sister Carrie questions modern life (B, ll. 25-27), whereas in My Antonia, the homo-diegetic narrator advocates non-conformism (C, l. 21) and celebrates the pioneers' spirit. In Christina's world, the disturbingly forced perspective betrays the painter's subjectivity and dramatizes the female figure's physical limitations.*

- des relations implicites entre les documents pouvaient, enfin, être mises en lumière :

*The larger historical context sheds a particular light on the documents. At the dawn of the 20<sup>th</sup> century, massive immigration policies started inspiring fear and doubt in America and the Dream was being questioned or challenged by more down-to-earth social considerations. The dossier indeed calls into question the reality of the American Dream. Document B is a clear indictment of the elusive and deceptive nature of the American myth. Document C, while being more enthusiastic about it, still casts doubt on Antonia's future through the use of pathetic fallacy: the storm may indeed symbolize a darker future and the boat-shaped black cloud (C, ll.38-39) is reminiscent of the Pilgrim Fathers' history.*

*Last but not least, the dossier is composed of naturalistic works. This can be demonstrated by analysing the style and contents of the documents. The attention paid to detail, the wealth of physical and moral information about the characters, the historical realism of the stories themselves are all naturalistic codes. The genre itself is strongly associated with a period spanning roughly five decades, from the 1880s to the 1940s, which is the length of time covered by the dossier. Naturalism derives from Darwinist theories, which themselves support the definition of the American dream as an "opportunity for everyone according to ability or achievement". This intellectual affiliation explains the rather cynical overtones to be found in every document: Christina's experience of Jefferson's agrarian, self-sufficient ideal is tainted with loneliness and despair; Carrie's and Antonia's futures are not really promising, as the supernatural corrupting force of the city (B, ll. 22-23) or the ominous "loud and metallic" storm (C, l. 33) announcing "destruction" (C, l. 38) suggest. Each document in the dossier*

*contradicts stereotypes, somehow revealing the true nature of Man or society. My Antonia and Sister Carrie debunk prejudice against women and in document A the faceless portrait deprives women of their very individuality, going against the grain of the most important tenet of the American ideology — individualism.*

L'analyse du dossier donne à voir l'ambivalence du progrès social aux Etats-Unis dans la mesure où l'expérience qu'en font les personnages féminins des documents se comprend autant en termes d'espoirs que d'illusions. Enfin, le voyage dans l'imaginaire de cette Amérique à un tournant de son histoire permet de mesurer l'influence des valeurs de l'époque. Le Rêve Américain est l'horizon réel et imaginaire des héroïnes du dossier. L'idée de progrès, que l'on peut considérer comme un schème culturel propre à l'Amérique, informe la lecture du dossier, qui en illustre toute l'ambivalence. Les notions au programme permettent ainsi une forme d'aller-retour entre des questionnements généraux interrogeant les relations entre langue et culture, d'une part et l'exploration éclairée de documents authentiques spécifiques, d'autre part.

## **Seconde partie en français**

Les deux parties de l'épreuve de « mise en situation professionnelle » sont intimement liées : la première permet de prendre la mesure de la richesse culturelle des documents, tandis que la seconde envisagera ces derniers comme des supports pédagogiques. Nulle fiction de cours n'est attendue au cours de ce deuxième exposé en français : il s'agit de montrer comment le futur enseignant exploiterait (selon la consigne) tout ou partie des documents authentiques du dossier, comment il ou elle utiliserait les programmes et textes officiels comme ressorts dans une démarche pédagogique cohérente. Les notions sont à voir comme cadre et comme vecteur de réflexion : du point de vue du professeur, il s'agit d'encadrer l'analyse et les choix d'exploitation ; du point de vue des élèves, la notion permet de faire fructifier un travail intellectuel qui soutient l'acquisition de moyens linguistiques. Dans le présent dossier, « l'ici et l'ailleurs » est la thématique retenue pour l'exploitation pédagogique : on se situe dans le palier 2 du collège, qui approfondit l'étude des formes de discours que sont la narration, la description, l'explication et l'argumentation. Conformément aux textes officiels, les documents A et B du dossier vont ainsi devoir servir de support à des activités menant à l'acquisition de stratégies et techniques d'observation, d'explication ou d'argumentation.

La consigne du dossier amène à se concentrer sur un tableau d'Andrew Wyeth (document A) et le début du roman *Sister Carrie* (document B, ll. 1-15). L'objectif culturel peut être choisi parmi les thèmes de l'Amérique en transition entre les grandes vagues d'immigrations et la fermeture des frontières, ou encore la vie d'immigrant(e)s dans différents cadres. L'analyse de la première partie a dégagé l'importance thématique du rêve américain et la place des femmes dans le dossier, et a mis en valeur la forte charge implicite dans les documents, ce qui est cohérent avec les objectifs du palier 2 du collège, caractérisés par le travail sur l'implicite aux niveaux 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> lors de la transition du niveau A2 vers B1 du CECRL. Le recours au tableau se justifie institutionnellement par l'importance que revêt l'enseignement de l'histoire des arts, en référence au BO n°32 du 28/08/2008 (« L'enseignement de l'histoire des arts [...] concerne tous les élèves. Il est porté par tous les enseignants. Il convoque tous les arts ».) Il conviendra donc de s'interroger sur la manière dont le tableau, œuvre emblématique du XX<sup>e</sup> siècle américain, pourra être utilisé en cours de langue pour donner le goût de l'histoire des arts au collège. On s'en servira notamment pour travailler les formes de discours liées à l'explication.

L'extrait du sujet (document B) pose, par ailleurs, la question de la place que peut prendre la littérature au collège. Dans quelle mesure peut-on utiliser des textes classiques en 4<sup>e</sup>/3<sup>e</sup> ? Quelles attentes doit-on avoir ? Comment susciter l'intérêt et encourager la communication à partir d'un document littéraire ? Le palier 2 invite à cette réflexion pédagogique dans la mesure où ce dernier a l'ambition d'approfondir le travail sur la description en l'adossant à une découverte des moyens stylistiques.

À partir de ces questionnements, qui semblent être un point de départ cohérent à l'exposé didactique, le candidat devra définir des activités langagières dominantes (par exemple compréhension écrite et expression orale) et donner des objectifs clairs : le travail sur l'implicite passait par un objectif lexical (la campagne, les vêtements, les sentiments, par exemple), linguistique (la construction du groupe nominal, des noms composés ou des adjectifs), culturel (les visions du rêve américain). Il était souhaitable que les activités proposées participent de stratégies transférables de sorte que les élèves progressent et puissent réinvestir non seulement des connaissances, mais aussi des méthodes et savoir-faire dans leurs futurs travaux.

### **Pistes de construction pédagogique**

Tous les objectifs, activités et pistes cohérentes ont été acceptés par le jury. Les candidats doivent être en mesure de justifier leurs choix ou de les affiner au moment de l'entretien. Certains candidats proposent des activités langagières incohérentes (par exemple, travail de l'oral en interaction ou la phonologie alors que les documents du dossier sont muets) et sans finalité. Pour que l'exploitation soit motivante, pour que les élèves soient amenés à s'investir et que les objectifs du professeur soient remplis, il faut que la démarche ait elle-même du sens. A quoi bon regarder un tableau pour se contenter de le décrire dans une langue théorique et déconnectée de toute communication ? Et d'ailleurs, à quoi cela sert-il de parler d'un tableau ? Les meilleurs candidats ont su comprendre le sens des textes officiels qui justifient le travail sur l'art et la littérature en lui donnant un tour civique et fondamentalement humaniste. La « recherche des éléments visibles de l'autre culture », la quête de ses « traces tangibles » a du sens dans la mesure où elle donne à comprendre l'Autre, à s'en approprier les codes et ainsi à « communiquer », au sens étymologique du terme : participer à quelque chose, être en rapport mutuel, en communion avec quelque chose ou quelqu'un. On pouvait voir le tableau de Wyeth comme un témoignage silencieux, universel et poignant : la solitude de cette Américaine, son histoire, ses aspirations et ses craintes sont ce qu'on peut essayer d'exprimer, afin de comprendre l'Amérique et sa culture. Parmi les tâches et activités envisageables, on pouvait demander d'imaginer les circonstances de production du tableau en ménageant un dévoilement progressif de l'œuvre (cacher *Christina* ou la maison et sa grange, dans un premier temps, par exemple). En relation avec le texte du document B, on pouvait demander de donner le contenu du trousseau de Christina, ou d'écrire dans un phylactère ce qu'elle pourrait dire dans cette situation. Une recherche documentaire pour valider ou invalider les hypothèses que les élèves auraient formulées sur l'histoire de Christina serait, de plus, très pertinente. En effet, cette dernière est un personnage qui a vraiment existé. C'était la muse d'Andrew Wyeth. Le tableau représente en fait une femme âgée d'une cinquantaine d'années, affaiblie par la poliomyélite. Le peintre l'admirait pour son énergie vitale et sa volonté de faire fi de sa maladie en toutes circonstances, ce qui explique sa position sur le tableau. Le travail sur la forme de discours qu'est l'explication au palier 2 trouvait donc ici tout son sens.

En ce qui concerne l'extrait de *Sister Carrie*, on pouvait, par exemple, aider l'élève à accéder au sens en travaillant sur des repérages ou sur les formes du groupe nominal, la dérivation des noms et les noms composés. L'implicite peut être étudié par le biais d'un travail sur les voix énonciatives avec l'usage des pronoms par exemple. Ces stratégies seront transférables à d'autres textes. On pouvait aussi faire réécrire les lignes 1 à 5 en remplaçant toutes les références à Caroline Meeber par celle d'un personnage réel ou fictif, ce qui aiderait les élèves à percevoir la dimension symbolique des éléments du portrait. Une tâche finale motivante serait, par exemple, l'organisation d'une exposition sur le rêve américain ou sur l'Amérique au début du XX<sup>e</sup> siècle, ce qui amènerait naturellement à la rédaction de panneaux d'explication ou d'audioguides (écrits oralisés). Pour ce faire on peut proposer des tâches intermédiaires de compréhension écrite (lire plusieurs panneaux d'explication pour la même œuvre et justifier son choix après n'en avoir retenu qu'un seul), ou de production orale sur d'autres œuvres de la même période ou du même style, par exemple.

Enfin, on pouvait envisager de varier les supports dans la séquence en proposant d'y intégrer d'autres portraits, conventionnels ou non (F. Bacon, Hogarth, entre autres), d'autres tableaux évoquant le rêve américain (Hopper, Rockwell) ou d'autres textes littéraires brochant des portraits de femmes : *The Portrait of a Lady* de H. James est une référence qui vient immédiatement à l'esprit, mais est-elle exploitable pour le niveau collège ? La question est posée.

Mathias Degoute

## Sujet : EMSP 23

### Première partie en anglais

Dans la présentation du dossier, il convenait de préciser la nature, la période et le thème de chacun des documents. Ceux-ci pouvaient être abordés ainsi :

*Document A is an excerpt from Mary Shelley's novel Frankenstein, or the Modern Prometheus, published in 1818: the scene depicts the stormy night when the creature comes to life under the horrified eyes of the scientist. Document B is taken from Edmund Burke's A Philosophical Enquiry into the Origin of our Ideas of the Sublime and Beautiful: in this passage, Burke suggests that the sublime in nature arouses feelings of fear and terror, often occurring in dark settings. Document C is a 1768 painting by Joseph Wright of Derby, depicting a scientific experiment in which a jar is emptied of its air by means of an air-pump, while a bird inside the jar starts suffocating. All three documents revolve around the questions of science and knowledge, and can be related to the notion of progress. If human reason may appear triumphant in document C, it also proves vulnerable in documents A and B. The dossier thus triggers a reflection on the limits of science: does science necessarily involve a form of progress for mankind? Another notion that might have been chosen to analyse this set of documents is that of "myths and heroes", as the figure of the scientist, in documents A and C, is evocative of archetypes (e.g. the figure of the mad scientist) and religious or mythological figures (e.g. the Titan Prometheus, in document A). The analysis suggested here will examine how the dossier questions the place and limits of human science in or around the age of the Enlightenment. The analysis will first tackle the imagery of light and darkness and its symbolism, typical of the Gothic genre; then study how the three documents envision the relationship between man and nature. A last part will examine the place of science as it relates to religion and myth.*

[// The imagery and symbolism of light and darkness]

*Shelley's Frankenstein is an archetypal example of the Gothic genre, and the passage under study creates a particularly gloomy setting for the birth of the creature, playing on the strong contrast between light and darkness – the artificial light of the candle and its "glimmer of [...] half-extinguished light" (l. 5) and the "dim and yellow light of the moon, as it forced its way through the window shutters" (l. 30). In this respect, the similarities between this passage and the painting by Wright of Derby are manifest: here, the scene also takes place at night, and parts of the room are plunged in darkness, while the centre of the picture, where the experiment is on display, is illuminated by a glowing light – interestingly, though, the source of light is invisible, hidden by a jar, or possibly emanating from the jar itself, almost supernaturally. As in Frankenstein, an ominous-looking moonlight is visible through the window; and the gesture of the young boy, on the right-hand side, is ambiguous: is he closing the curtain, to keep this disquieting spectacle at bay?*

*Edmund Burke, in document B, provides an articulation between obscurity and ignorance, thus pointing to the traditional symbolism of light and darkness. For Burke, terror arises when man's intellectual faculties are blurred, a situation fostered by dark settings: "To make any thing very terrible, obscurity seems in general to be necessary" (doc. B, l. 26). Conversely, light and clarity are associated with knowledge: "When we know the full extent of any danger [...] a great deal of the apprehension vanishes" (l. 26-27) and "how much the notions of*

ghosts and goblins, of which none can form clear ideas, affect minds” (l. 30). In the latter example, Burke hints at the budding genre of the Gothic, with the reference to “ghosts and goblins” (l. 30) and “popular tales” (l. 31): the Enlightenment intellectual here casts a scornful glance at a literary genre that was to become increasingly popular in the later decades of the 18<sup>th</sup> century. For Burke, obscurity is almost synonymous with obscurantism, as he shows how superstitious beliefs are fuelled by dark settings (l. 34-38).

In all three documents, light and darkness also have to do with the sense of sight: what one fears is what one sees – or what one does not see. Both in Frankenstein and in Wright of Derby’s painting, characters avert their glances from a terrifying spectacle: the scientist is “unable to endure the aspect of the being [he has] created” (l. 18), while a little girl, on the right-hand side of the picture, hides her face from the suffocating bird. For Burke, the “sight” (l. 13) of some natural spectacles is awe-inspiring. All three documents actually offer settings where the frontier between light and darkness, the visible and the invisible, is blurred – particularly so in Frankenstein, where the notion of confusion and imprecision is ubiquitous (through the recurrence of the modal “may”, for instance: “if eyes they may be called”, l. 31 ; “he might have spoken”, l. 32 ; or terms like “inarticulate”, l. 32 or “seemingly”, l. 33).

Through the symbolism of light and darkness, the three documents provide a reflection on man’s relationship with nature.

[II/ Man vs. nature, reason vs. imagination and passion]

Frankenstein displays a scene in which human knowledge defies the laws of nature: the creature to which Victor Frankenstein gives birth is literally super-natural, as it is created artificially, out of parts of human corpses. This hybrid being also defies reason and knowledge: repeatedly, the scientist fails to describe it (“How can I describe my emotions [...], or how delineate the wretch...?”, l. 7). A tell-tale sign of this confusion is the hesitation as to the pronouns Frankenstein uses to refer to the monster (“it breathed hard”, l. 6, but “his limbs were in proportion”, l. 8). Paradoxically, though, this challenge to natural laws backfires on the scientist, as the creature turns against its creator: Frankenstein loses control over his creation, and can only contemplate, helplessly, the consequences of his deeds. His reason is gradually overcome by his imagination, giving shape to irrational dreams and fears (l. 22-27).

The vulnerability of man in front of nature is also perceptible in Burke’s reflection on the sublime. The spectacle of the sublime in nature robs reason of its functions, leaving the mind in a state of paralysis: “No passion so effectually robs the mind of all its power of acting and reasoning as fear” (l. 11). Animals such as “serpents”, or large natural bodies like the “ocean” leave man in a position of inferiority, as his reason seems unable to make sense of them. Man’s passivity is, here again, underlined: “Hence the great power of the sublime, that far from being produced by them, it anticipates our reasonings, and hurries us on by an irresistible force” (l. 6-8).

Only in the painting is man’s superiority over nature fully displayed. The little bird is trapped in the jar, metaphorically enclosed and controlled by human science. The left hand of the scientist is symbolically placed at the top of the picture, and the pyramidal structure of the scene evokes of a hierarchy in which man as a rational being occupies the highest rank. A parallel can be drawn between the scientist and the little girls’ father, to his left, also using his hand to explain the experiment to his daughters, whose young age prevents them from understanding the superior interest of science. The implication is that the children are

governed by their fear and empathy for the bird, while their father embodies the dispassionate authority of reason.

All three documents finally provide a reflection on the relation between science and religion or myth, and call into the question the progress entailed by science.

[III/ Science vs. religion and myth: a reflection on the limits of scientific progress]

The excerpt from Frankenstein abounds in allusions to religion and mythology. The very subtitle of the novel, “the modern Prometheus”, is here echoed by the “spark of being” (l. 3) Frankenstein infuses into his creature. Like the Titan of Greek mythology, who stole fire from the gods in order to give it to man, the scientist commits a transgression by usurping a divine prerogative, which is to create life (here metaphorically associated with fire and light). This notion of creation equates the scene with a form of genesis, and thus also carries Biblical echoes. The word “hell” (l. 45) and the allusion to Dante’s Inferno (l. 41) suggest that Frankenstein shall be punished for this transgression, just as Prometheus in the Greek myth was for his hubris. The reference to Prometheus associates science with progress, but Shelley also shows how man’s insatiable thirst for knowledge can lead to dangerous extremes.

Wright of Derby’s painting, on the other hand, reactivates the codes of religious painting to stage the triumph of Enlightenment science. The use of chiaroscuro and the composition of the picture evoke classic religious scenes, reminiscent of painters such as Caravaggio or Georges de la Tour, suggesting that science provokes the same kind of awe as religion. The little bird in the jar may evoke a dove, which, in Christian imagery, is a symbol of the Holy Ghost: in this respect, the painting can be interpreted as the symbolic “suffocation” of religion under the power of human reason. Another reading, though, could emphasise the darker side of this scene: the dishevelled appearance of the scientist, his almost hallucinated look as he stares out of the painting at the spectator in a mise en abyme, give the impression that he is a prestidigitator performing a strange ritual, a mad scientist just like Frankenstein or the “druids” mentioned in document B, presiding over a mesmerizing and unsettling “ceremony” (doc. B, l. 37). By staring at the spectator, the scientist seems to challenge him/her to reflect upon the limits of science: should the experiment continue or stop? Does the quest for knowledge legitimate the cruel treatment of the little bird? As in Frankenstein, man’s Promethean aspirations are thus dramatized and questioned.

## **Seconde partie : proposition de pistes d’exploitation didactique et pédagogique**

La seconde partie de l’épreuve portait sur les documents A et C. Il s’agissait pour les candidats de proposer des pistes d’exploitation pédagogique pour le cycle terminal du lycée.

La première partie de l’épreuve doit alimenter la réflexion didactique et orienter le choix de l’entrée culturelle du cycle concerné. La spécificité des documents et leur potentiel littéraire analysés en amont rendent possible une exploitation en Littérature Etrangère en Langue Etrangère ou en LV1/ Langue Vivante Approfondie – les candidats doivent effectuer un choix et le justifier. Aussi la séquence pouvait s’inscrire dans une thématique (LELE) : « le personnage, ses figures, ses avatars » ou dans une notion (LV1/LVA) : « mythes et héros » et/ou « l’idée de progrès ».

Le jury a accepté toutes les propositions de pistes d’exploitation lorsque les activités langagières ciblées et les objectifs présentés s’inscrivaient dans une progression cohérente



pour une classe de Première ou de Terminale, correspondaient aux descripteurs du niveau visé (B2 en LV1 et LELE LV1, C1 en LVA) et permettaient aux candidats de dégager des stratégies transférables d'accès aux contenus culturels, littéraires et linguistiques et à l'implicite des documents.

Il était donc attendu des candidats qu'ils prennent en compte la spécificité des documents et proposent des outils pour permettre une analyse graduée des supports. Document A : il ne peut s'agir en cycle terminal de la seule vérification des éléments compris (dans un questionnement frontal centré sur les *WH- questions*) sans proposition convaincante pour aider les élèves à percevoir l'implicite, les stratégies narratives, le genre gothique de l'extrait, le point de vue et la focalisation. Document C : on ne peut se contenter ici de la seule description du tableau sans analyse fine de sa composition (construction pyramidale avec la figure triomphante du scientifique marionnettiste / apprenti-sorcier, triomphe de l'esprit, de la science expérimentale et des Lumières, clair-obscur et autres jeux de contrastes marqués), de sa trame narrative et de ses influences (Le Caravage, Georges de La Tour, Gerrit van Honthorst, les Lumières, le positivisme, la peinture religieuse). Les meilleurs candidats auront, par exemple, proposé un travail progressif sur le regard et la modalisation dans le document A ou la mise en abyme dans le document C, et mis en parallèle les spectateurs de l'expérience scientifique présentée dans le tableau dont nous sommes également spectateurs, d'une part, et les lecteurs de l'extrait gothique, d'autre part.

Quels que soient les objectifs linguistiques et activités langagières retenus, il était attendu des candidats qu'ils proposent des situations de communication qui rendent les élèves acteurs de leur apprentissage (repérages différents, déficit d'information, inter-questionnement, par exemple).

Pour les activités langagières de réception (compréhension de l'écrit), il était indispensable que les candidats proposent des stratégies d'accès au sens qui soient transférables d'un document à l'autre (réseaux lexicaux, sentiments et réactions des spectateurs / lecteurs, structure narrative, modalisation et incertitude propres au genre gothique, structures emphatiques et genre de l'excès, par exemple).

Il était par ailleurs attendu des candidats qu'ils puissent expliquer la hiérarchisation des documents. Après avoir identifié les obstacles et mesuré les difficultés (lexique de l'analyse picturale, compréhension et description de l'expérience scientifique représentée dans le tableau, archaïsmes dans l'extrait de *Frankenstein*), les candidats pouvaient ainsi justifier l'entrée dans la séquence par l'un ou l'autre des documents.

Les candidats qui ont proposé des documents passerelles et/ou des tâches intermédiaires cohérentes pour faciliter l'accès au sens et des activités différenciées qui prenaient en compte l'hétérogénéité du groupe (notamment en LELE enseignement obligatoire de la série Littéraire, qui n'entre pas dans la mise en place des groupes de compétences) ont été valorisés.

Lorsqu'une tâche finale était évoquée, il était indispensable qu'elle s'inscrive dans une démarche cohérente en lien avec la problématique et la notion/thématique choisies. Quelle que soit l'activité langagière de production retenue, elle devait procéder d'un choix réfléchi et argumenté. En lien avec ce choix, il était attendu des candidats qu'ils n'occultent pas l'enrichissement et la complexification progressifs de l'expression visée au niveau B2. Les candidats ont souvent privilégié le renforcement de la compétence d'expression écrite et proposé des stratégies qui permettent de passer de la réception à la production. Il pouvait s'agir ici d'une écriture d'invention avec changement de point de vue (narration à la première personne, entrée de journal intime : l'élève est un personnage du tableau). Si les candidats

ont privilégié la production orale, on pouvait penser ici à un concours de mise en scène photographique autour du tableau de Wright of Derby au cours duquel les élèves seraient amenés à justifier leur choix de mise en scène.

Enfin ont été valorisés les candidats qui ont pensé à des prolongements thématiques à partir de documents supplémentaires qui faisaient le lien entre science et éthique, science et fiction, science et art, par exemple, et ont inscrit les supports dans des problématiques contemporaines plus larges pour amener les élèves à exprimer une réflexion exigeante et aboutie (science et progrès pour la série scientifique, par exemple ; *hubris* et héros tragique ; personnage du scientifique et mythe de Prométhée pour la série littéraire). Ont pu être évoqués ici des extraits de *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* (Stevenson) ou *Dracula* (Stoker) utilisés comme documents modélisants pour la tâche finale ; l'étude d'écrits de Wells, Huxley ou Asimov pouvait amorcer un travail sur l'évolution du personnage du savant fou dans la littérature et au cinéma.

Eva Loechner et Emilie Vasse

## Sujet : EMSP 2

### Première partie en anglais

Document A is the trailer for the Disney Pixar film, *Brave*, which was released in 2012. The film is set in the Scottish Highlands and tells the story of Merrida, the daughter of a clan chief, who does not want to conform to the expectations of her family, to get married to the man who wins her hand and live the life of a lady. Instead, she longs for freedom from the constraints of tradition. The title of the film is a reference to the 1995 film *Braveheart*, and, although it was not necessary to know it, candidates who were familiar with it were able to pick up on the images and dialogue which echo its themes of rebellion and the desire for freedom from oppression.

Document B, entitled *Castle McColl*, is an extract from the children's book *The Second Katie Morag Storybook*, published in 1998. Katie Morag is a plucky little girl who lives on the fictional island of Struay in the Inner Hebrides. In this story, we see her setting off with her Big Boy Cousins for a camping trip near the supposedly haunted Castle McColl, and overcoming the taunts of her cousins to confront her fears and enter the castle.

Document C is an article from the *New York Times*, published in 2011, which discusses the dilemmas faced by James Holloway, director of the Scottish National Portrait Gallery and John Leighton, director general of the National Galleries of Scotland, when deciding which portraits should be displayed in the newly renovated museum. They discuss their desire to escape from the traditional didactic tone of a portrait gallery, and question how to express national identity today, in particular through art. These issues are placed in the wider context of the intended referendum on Scottish independence.

Beyond the specific aspects and illustrations in the individual documents, the dossier deals with representations of identity, and the need to break down traditional stereotypes. The various themes can be discussed at different levels, as the following demonstration will try to illustrate.

Firstly, at a more superficial level, a candidate would be expected to identify the traditional representations of Scotland which are present in the three documents. Document A is reminiscent of a legend set in the time of the clans. The trailer introduces the viewer to a typical Scottish setting of a castle by a loch. The characters are mainly red-haired and tartan-clad, while images of the supernatural including a witch's cauldron, will o' the wisp and a ferocious one-eyed monster evoke the theme of the haunted Scottish castle.

In the first illustration accompanying Document B, we are provided with another typical Scottish scene: the arrival of the Big Boy Cousins on the island with a background of sheep, fishing boats and distant mountains. We immediately notice physical similarities between Merrida in Document A and Katie Morag, and between Merrida's father and the portrait of Clan Chief Rory McColl of the Flaming Red Beard. Reference is made to the island legend of Clan Chief Rory and the Wee White One-Eyed Ghost, set in Castle McColl where the main action of the story will take place.

In Document C, we learn of the traditional role of a portrait gallery, which was seen as having the duty of educating the population through the display of 'paintings of the great and the good'. Traditionally, portrait galleries would seek to instil a sense of the importance of a nation by displaying personalities such as members of the aristocracy or the intelligentsia.

The thread tying these documents together at first glance is thus the representation of a nation, through stereotypical characters and settings, or immediately recognisable portraits which were chosen to inspire awe and admiration.

On closer investigation however, the candidate should have noticed that the focus of these documents was not simply to reinforce a set of clichés. In both documents A and B, we can see a transgression of the traditional male and female roles that we may find in legends. Merrida, refusing to conform to her parents' expectations, takes part in her own right in the competition in which the boys were supposedly trying to win her hand. Indeed, compared with these hapless male characters, she comes over as strong and courageous. Similarly, in document B, Katie Morag refuses to be labelled as a 'feartie' and stands up to her somewhat arrogant Big Boy Cousins. Despite their bravado, they are shown running away, terrified, when they come across what they believe is a ghost, while Katie Morag is able to stand her ground in the 'haunted' castle. In Document C, we could compare the portrait of another strong-minded redhead, Mary, Queen of Scots, shown surrounded by members of her court, with that of her grandson, King Charles I, about to put his head on the block. This transgression of traditional male and female representations should lead the candidate to question the shifting nature of the representation of identity in general.

At a more sophisticated level, the candidate could relate the images of Merrida in Document A as she rebels against her predestined fate of being confined to ladylike pursuits in an ivory tower, to the attempt by the Scottish Portrait Gallery to free itself from static representations of power and glory, and to allow the visitor to reflect on Scotland and to examine its changing position in the UK and in Europe today. 'Who am I? Where do I come from? How do I fit in?' are questions that are relevant in all three documents. Identities can shift, as the article points out, but 'changing your fate' may not be straightforward, as the darker images and themes of Documents A and B suggest.

The best results were obtained by the candidates who were able to draw these notions together in a coherent and structured manner, showing good background knowledge of both the traditional leitmotifs of children's stories and legends set in Scotland, and the current shifting nature of Scottish identity tied in with its political situation.

## **Seconde partie en français**

La seconde partie de l'épreuve portait sur les documents A et B. La consigne invitait les candidats à définir des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques pouvant être retenus dans une séquence pédagogique en classe de 6<sup>e</sup> en se référant aux programmes. En s'appuyant sur la spécificité des supports, les candidats devaient dégager des stratégies pour développer les compétences de communication des élèves.

Il est attendu des candidats qu'ils commencent cette deuxième partie de l'épreuve par une brève présentation de la situation d'enseignement dans laquelle ces documents doivent s'insérer. Il est bien sûr utile de rappeler que la classe de 6<sup>e</sup> fait partie du palier 1 du collège, dont le niveau visé est A2 et l'entrée culturelle est « modernité et tradition ». Cependant, la prestation des candidats qui n'ont fait qu'énumérer ces éléments, et citer les programmes ou le CECRL dans leur introduction sans les exploiter dans leur présentation, n'a pas été valorisée.

La spécificité de ces documents authentiques dans une séquence pédagogique pour le niveau 6<sup>e</sup> doit bien sûr être traitée : la bande-annonce de *Brave* comporte des images, du texte, des bruitages, de la musique, et des dialogues. Certains de ces éléments peuvent

aider les élèves à accéder au sens et d'autres peuvent au contraire entraver la compréhension. Le candidat doit expliquer, en fonction des activités ou diverses tâches choisies, quels éléments lui seront utiles pour sa progression pédagogique. De même pour le document B, il doit justifier la manière d'intégrer les images et le texte dans l'activité langagière qu'est la compréhension écrite, et permettre ainsi aux élèves du palier 1 d'accéder au sens d'un document authentique destiné à des enfants anglophones.

Le contenu culturel est omniprésent dans ces documents et il est attendu du candidat qu'il sache l'intégrer dans une séquence de 6<sup>e</sup> tout en s'adaptant au niveau des élèves. Certains candidats ont proposé des activités très ambitieuses (par exemple, faire des exposés courts sur l'Écosse) sans proposer une démarche progressive, ou ont adopté une approche frontale (l'enseignant donne des informations sur l'Écosse) au lieu de proposer une approche actionnelle et d'impliquer l'élève dans la découverte de ces aspects.

Quant aux objectifs communicationnels, il était impératif que le candidat identifie des activités qui soient pertinentes pour des élèves du palier 1, telles que la description d'image, la lecture d'une histoire pour enfant, voire l'écriture d'un conte simple, tout en proposant un enchaînement de tâches qui rendraient ces objectifs accessibles. Une démarche cohérente, parmi d'autres, serait de proposer une activité de production orale portant sur la description de la première image du document B, comme anticipation à la compréhension écrite des deux premiers paragraphes, ce qui permettrait d'amener l'élève vers une production écrite autour de la création de personnages (écriture d'un conte) constituant une tâche finale possible pour cette séquence.

Malgré la richesse des documents proposés, des objectifs linguistiques réalistes doivent être proposés : l'utilisation du prétérit simple est au programme de la classe de 6<sup>e</sup> et serait utile pour l'écriture d'un conte ; l'objectif lexical relatif à la description des personnages est très présent et s'intégrerait à la fois dans des activités de réception et de production. Concernant l'objectif phonologique, nous pourrions suggérer la découverte de l'accent écossais et attirer l'attention des élèves sur la musicalité de la langue anglaise.

Les candidats qui ont bien mesuré tout le potentiel des documents ont démontré de surcroît que, malgré leur apparente difficulté pour des élèves du palier 1, toutes les activités langagières pouvaient être mises en œuvre dans une démarche cohérente et progressive, amenant ainsi les élèves vers une tâche finale appropriée. À titre d'exemple, un travail en binôme autour de la description (avec devinettes) des personnages de *Brave* pourrait être intégrée à une activité de production orale en interaction. Une activité de compréhension orale à partir d'une lecture à voix haute du document B par l'enseignant permettrait aux élèves d'accéder plus facilement au sens, si l'accent était mis sur l'intonation des phrases pour illustrer le suspense ou la peur ; de même, les onomatopées du texte peuvent jouer un rôle pour comprendre. Les élèves seront ainsi amenés vers une tâche finale telle que l'élaboration d'une nouvelle bande-son pour le document A.

Enfin, les meilleurs candidats ont également donné une vision plus globale du contexte d'enseignement au sein d'une classe de 6<sup>e</sup> : il est en effet utile de rappeler que la majorité des élèves ont étudié l'anglais à l'école primaire et ont été habitués à travailler à partir d'albums de jeunesse. Il serait également intéressant de proposer un travail interdisciplinaire à partir de ce dossier avec d'autres enseignants, tels que le professeur de lettres (travail sur le conte) ou le professeur d'arts plastiques (illustration d'un album produit par la classe).

Susan Walters-Galopin

## Sujet : EMSP 22

### Première partie en anglais

En tout état de cause, la présentation du dossier devait préciser la nature, la période et le thème de chacun des documents. Ceux-ci pouvaient être abordés ainsi :

*Document A is the deposition scene (Act IV, scene 1) in Richard II, one of Shakespeare's so-called "history" plays, which was probably composed around 1595. It is the first part of a tetralogy, or four-part series, which deals with the rise of the English Royal House of Lancaster. Shakespeare, of course, is one of the most influential writers in English literature and certainly the most important playwright of the English Renaissance.*

*Document B is a painting by Thomas Cooper Gotch (1854-1931), an English pre-Raphaelite painter of portraits, landscapes, allegories and realistic scenes. It is worth mentioning that The Child's Enthroned is considered to be Gotch's magnum opus.*

*As for Document C, it is a passage from William Golding's dystopian novel Lord of the Flies, published in 1954. Golding (1911-1993) is one of the most acclaimed writers of the second half of the twentieth century and was awarded the Nobel Prize for Literature in 1983. In this world-renowned novel, a group of English schoolboys are stranded on an uninhabited tropical island after their plane has been shot down. With no adult survivor, they endeavour to create their own form of government. They do not know that this will ruin their lives.*

*All three documents can be related to the notion of power.*

### Mises en relation possibles des documents entre eux et avec les notions et thématiques des programmes de collège et de lycée

En lien avec le dossier, plusieurs facettes de la notion « Lieux et formes de pouvoir » pouvaient être envisagées. Elles permettaient d'analyser les documents du dossier, leurs points communs et leurs différences de manière progressive. Elles pouvaient être enrichies par des questionnements sur l'identité et sur l'art.

#### The Rise and Fall of Great Powers

*The dossier is about the power of a single individual: the monarch. Various forms of power are depicted in the documents and their evolution over time is at stake. In the play, an old king is uncrowning himself (Richard II's deposition is a defeat at the hands of Bolingbroke) whereas Gotch's portrait depicts a young queen's enthronement: the girl has been invested with sovereign power. The painting is reminiscent of the excerpt from Lord of the Flies inasmuch as the schoolboys "elect" their leader and Ralph is the chosen one. This is clearly not a dossier about childhood. It does contain portraits of children – the marooned boys, the queenly little lady and the fallen king so infantilized by his humiliating ordeal that he does not know who he is anymore – but what is really at stake is their coming to grips with the harsh reality of power and identity.*

*Very simple questions can be asked and easily answered: 'Who, in each of the documents, has power and who has not?', 'Is his/her power limitless?', 'Where does this power originate from?', 'How (un)inspiring are the leaders depicted here?' or 'What can be said about the*

diachronic dimension of the dossier?’ But there is more to this set of documents than mere absolutism.

### The Power of (N)one

Power, in the documents, is seen as highly ambiguous, for being in power does not necessarily mean being empowered. Leadership, power struggles, legitimacy and respect are therefore key ideas. In *Richard II*, abdication is given pride of place – the monarch relinquishes his power. This deposition scene raises dangerous questions about when and why a monarch should be got rid of. When the play was originally published, the scene was censored because Queen Elizabeth’s government would not tolerate its representation of rebellion. The Queen herself is thus famous for saying “I am Richard III! Know you not that?” This scene is not just about power or the lack thereof. It is political as it is clearly a crime of lese-majesty, for it depicts a king slowly turning into a kinglet. Similarly, the little queen in the pre-Raphaelite painting – who, just like the real Richard II, ascended the throne at the tender age of 10 – is nameless and alone. And she might be lonely too since there is no subject to adore her. Besides, the title of the painting provides useful information. The word “Enthroned” is a past participle, which means that she has been/was enthroned by somebody else, which hints at the passivity of this angel of a child who is yet supposed to rule. Power is also doubtful and uncertain – if not dubious – in the novel. Indeed, choosing Ralph as the alpha male exceeds the bounds of reason. It is neither fair or sensible, nor appropriate. The sentence “None of the boys could have found good reason for this; what intelligence had been shown was traceable to Piggy while the most obvious leader was Jack” (l. 49-50) clearly shows this. Their election is a recipe for disaster and the words “circle” (l. 4) and “closed circuit” (l. 24) suggest that they are literally going nowhere. Power is therefore a vicious circle whose beginning lies in its end. The passage thus foreshadows the boys’ descent into savagery. We are witnessing the birth of a tragedy.

### The Power of Names

Power, in this set of documents, also has to do with naming and language. Naming, in the play, actually means controlling, for Richard II loses his sense of self as he is “un-king’d” (l. 23). He is stripped of both his title and his crown: “I have no name, no title” (l. 65). Similarly, the child’s anonymity could be interpreted as undermining her prestige, all the more so as she seems too pure and innocent to be a born leader. As for the passage from *Lord of the Flies*, it is all about pretending to be someone else: power is seen as a role-playing game. “We’d better all have names” (l. 12), says Ralph, as if having a name, like as in *Richard II*, meant having a title and the authority it entails. On the other hand, the faceless throng remains nameless. No one knows who utters the words “Piggy! Piggy!” (l. 20-21) or “A chief! A chief!” (l. 37), for instance. No verb means no identity, as it were. The sentence “There was a buzz” (l. 34) also suggests that the powerless are but insects. They do not master the language of power, be it performative, pictorial or musical.

In *Richard II*, the deposed king has to read the list of his sins in order officially to “undo” himself. What is also striking is that only the newly deposed king has the power to use this performative language. No one else can undo him, which makes the scene all the more tragic. Language can make and unmake and possibly overthrow a monarch. The painting reveals another dimension of the language of power: its pictoriality. The full-length portrait with its great attention to detail deserves to be admired and respected, and the viewer is

struck by the beauty of this idealised representation of power. The vertical and horizontal lines and the circle (the halo) construct a perfectly balanced portrait which is the pictorial language of power. Document C raises yet another question as to the oral expression of dominion: is power beyond words? Indeed, Ralph does not have to use words to be obeyed. Music has taken over from words and he shows how powerful he is by blowing the conch. Besides, the choir has all the appearances of a modern-day Greek chorus. However, the way power is articulated is even subtler: the raising or waving of his hand is here the source of respect. No wonder then that the reproach that "You talk too much" is levelled at Piggy (l. 17), the least influential member of the group. This might remind us of Margaret Thatcher's famous pronouncement – "Being powerful is like being a lady. If you have to say you are, you aren't". Finally, the representation of power would not be complete without its Christ-like and biblical dimension, whether it is the reference to Pilate in Richard II (l. 45-46), the sun-like halo making the child saint-like in the painting or the very words "Lord of the Flies," the literal translation of the name "Beelzebub". All in all, power lies in the eye of the beholder, hence the (over)emphasis on the artificiality of power in this dossier.

### The Art of Power

The documents not only represent power, but question its representation, belittling self-aggrandizement and debunking the traditional symbols that are usually associated with power. The play, the painting and the novel all unmask power by hinting at its artificiality. Paradoxically enough, the three documents offer three narcissistic visions of tragically powerless leaders.

What happens when force becomes grotesque? Bathos reigns supreme in Richard II and the words "Ay, no; no, ay" (l. 1) could paronomastically be read "I know no I." Besides, the chiasmus shows that the world is topsy-turvy and so is identity. It has been said that Richard II is a story about how easy it is to locate one's sense of self in the role one has been given. But there is literally more than meets the eye: "Mine eyes are full of tears, I cannot see" (l. 51), says the king. The artificiality of the conceit and the anaphora "With mine own hands" (l. 10-13) reinforce the theatricality of the scene. It is all the more obvious as its rhetorical virtuosity and abundant style make it copiously so. Richard is no longer at the top: he is over the top. Besides, the scene is clearly self-reflexive as it is marked by the reference to its own artificiality and contrivance, as in "Now mark me, how I will undo myself" (l. 6) or "if I turn mine eyes upon myself" (l. 55). Richard is the prototypical, metatheatrical, self-referring character. Similarly, isn't Thomas Cooper Gotch gilding the lily? The child's sartorial splendor is far too exquisite for her to rule an empire. The stark contrast between the frailty of the child and the grandeur of the royal paraphernalia could be seen as grotesque or as an invitation to ponder over the very notion of portraiture and the codes of iconography. Besides, the child's face is deathly pale. Is this the sign of rigor mortis? Have her "freckles" "disappeared under a blush of mortification" (Doc. C, l.67)? Has she succumbed to boredom, despair or... pomp and power? What is more, there seems to be a mise en abyme in that exquisitely perfect painting – her face itself seems to be framed. Just as Richard II stages a play within a play, so Gotch created a painting within a painting. Finally, not only does the passage from the novel question the artificialities of power, as illustrated by the sentence "Seems to me we ought to have a chief" (l. 36), it also sexualizes power ("Who wants me?" (l. 61)), making the ruler's body the ultimate locus of power.

"The king is dead. Long live the king". These documents illustrate Ernst Kantorowicz's political theory of the King's two bodies (the king's natural and mortal body that is bound to



*perish as opposed to his mystic and supernatural body that will forever live on, allowing the continuity of monarchy) and beautifully draw the line between sheer strength and power, ultimately questioning the theatrical eloquence of the body... politic.*

## **Seconde partie en français**

La deuxième partie de l'épreuve portait sur les documents B et C. La notion retenue est « lieux et formes de pouvoir », du programme du cycle terminal du lycée. Ces deux documents pourraient être proposés à des élèves de Terminale S ou ES puisque la problématique étofferait l'argumentation de l'épreuve orale obligatoire de production orale au baccalauréat.

Pour répondre à la consigne, le candidat devait préciser les spécificités des documents ainsi que les obstacles et éléments facilitateurs qu'ils présentent. Il lui revenait également de déterminer ses objectifs et, s'il le jugeait nécessaire, de proposer une tâche finale cohérente avec ces objectifs. Enfin, il lui faudra présenter des stratégies d'exploitation cohérentes avec les objectifs fixés.

Le document B est un portrait de Thomas Gotch intitulé *The Child Enthroned*. Il est essentiel de préciser que le genre du portrait présente un obstacle évident : ce n'est pas un genre narratif. L'activité qui consisterait à projeter le tableau et laisser les élèves prendre spontanément la parole pour décrire l'œuvre d'art était donc à écarter. On pourrait en effet s'attendre à des énoncés brefs, peu ambitieux. Cette stratégie ne favoriserait pas l'accès à l'implicite.

Le document C est un extrait du célèbre roman *Lord of the Flies* de William Golding. Le lexique et la grammaire n'y présentent pas de difficultés majeures pour des élèves de Terminale. En revanche, la multiplicité des personnages risque d'être un obstacle pour l'accès au sens.

Il revenait donc au candidat de proposer des stratégies pertinentes pour faire face aux obstacles de ces deux supports.

Une tâche finale envisageable serait de demander aux élèves de rédiger un programme afin d'être élu chef d'un parti, d'une association d'étudiants ou bien délégués de classe si la séquence se situe en début d'année. L'objectif sera donc une production écrite (PE). Toutefois, une production orale (PO) et une production orale en interaction (POI) sont également envisageables. L'élève peut présenter son programme à l'oral et ses camarades l'interroger sur le contenu de ce programme. Enfin, rédiger un dialogue en vue de la préparation du baccalauréat serait une autre possibilité.

La progression pédagogique pourrait inclure l'analyse de l'exercice du pouvoir au Royaume-Uni, qui se distingue par la cohabitation du pouvoir symbolique de la Reine et du pouvoir politique du Premier Ministre. Quels sont les attributs du pouvoir ? Pourquoi celle qui en a tous les attributs n'en a-t-elle pas l'exercice ? La monarchie est-elle une simple mise en scène du pouvoir ? Est-elle un symbole dénué de pouvoir auquel les Britanniques s'identifient ? L'analyse peut également établir des liens avec les questions actuelles (référendum sur l'indépendance de l'Ecosse.)

La tâche finale reposant sur une argumentation, l'objectif pragmatique paraît évident : l'élève devra savoir construire un discours cohérent et pertinent à l'aide de liens logiques et étayé d'exemples.

Pour ce qui est de l'objectif linguistique, le candidat doit éviter d'énumérer une liste de faits de langue relevés dans le texte sans cohérence avec la tâche finale. Pour cette séquence, les différentes façons d'exprimer son opinion paraissent pertinentes. On pourra proposer une activité sur le lexique, notamment sur les caractéristiques/qualités du *leader* par opposition au tyran (dérivation des mots, antonymie). Une activité sur les registres de langue paraît également pertinente.

Nombreux sont les candidats qui ont proposé de diviser le texte pour la CE. Il était toutefois essentiel de justifier ce découpage. Les candidats doivent veiller à ne pas réduire le texte à une simple succession de mots (l'accès au sens n'est souvent perçu, à tort, qu'à travers des critères linguistiques).

On peut également proposer une phase d'anticipation sur le mot *leader*. Les élèves pourraient produire des énoncés qui expriment tout ce que ce terme évoque pour eux. Ensuite, au vu de l'obstacle mentionné, on pourra envisager de donner une fiche '*Who's who: matching exercise*'. Ainsi, les élèves auront à associer à chaque personnage une caractéristique, qualité ou défaut.

Pour ce qui est du document B, les candidats ont souvent proposé une activité articulée autour d'un déficit d'informations, ce qui est souvent une démarche pertinente. Toutefois, chaque document étant unique, il s'agit de faire preuve de bon sens. Cacher le bas du tableau (cacher l'enfant sur le trône de la taille jusqu'aux pieds) ne présente aucun intérêt, par exemple. En revanche, montrer le tableau en noir et blanc, puis en couleur, est une stratégie beaucoup plus cohérente si l'on veut faire travailler les élèves sur la symbolique des couleurs. Avant d'exploiter ce document, on pourrait procéder à une activité de mise en commun à propos du mot *queen*. Des idées clés seront données par les élèves. Ce sera également l'occasion d'obtenir le lexique essentiel pour traiter ce sujet. Le tableau pourra ensuite être projeté et la classe sera divisée en groupes. Chaque groupe aurait une tâche bien précise (description et analyse des couleurs, des lignes et formes géométriques, de l'enfant etc.). Chaque groupe pourra présenter le fruit de son travail au reste de la classe. Une mise en commun du travail de chaque groupe permettra un accès au sens et à l'implicite du tableau.

Enfin, pour compléter le corpus, on pourrait proposer d'autres tableaux d'apparat (le tableau de la reine Elizabeth par Nicholas Hilliard en serait un bon exemple) ou des tableaux pré-raphaélites. Une étude comparative est donc envisageable. Le film *Hunger Games* ainsi que le livre dont il est tiré pourraient aussi étoffer la séquence.

La deuxième partie de l'épreuve de mise en situation professionnelle invite les candidats à mettre en œuvre des stratégies d'exploitation des documents qui soient cohérentes avec les objectifs fixés. Il ne s'agit pas de se livrer à une énumération d'éléments linguistiques puisés dans les documents-supports ou à une simple récitation des descripteurs du CECRL sans que ceux-ci soient rattachés aux objectifs.

Eddy Chevalier et Leila Zaida

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

### 4.3.1 Rappel du cadre réglementaire

*Epreuve d'entretien à partir d'un dossier.*

*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.*

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 ».

### 4.3.2 Première partie en anglais

#### **Attentes liées à la nature de l'exercice**

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

**Cet exercice ne s'apparente donc pas à une simple restitution d'un document audio ou vidéo.** Il est attendu des candidats qu'ils analysent le document à la lumière de la notion ou thématique indiquée. Il convient en conséquence d'opérer une sélection parmi les faits et

données qui y sont mentionnés, afin de montrer l'intérêt du document, en lui-même certes, mais en particulier en ce qu'il permet de conduire une réflexion sur la notion ou thématique.

Lors de la session 2014, de nombreux candidats n'ont pas pris en compte, dans leur exposé, la notion ou thématique retenue, ce qui a conduit le jury à consacrer une partie de l'entretien à cet aspect, au détriment de l'approfondissement de l'analyse.

Un autre écueil fréquemment constaté lors de cette session mérite d'être mentionné ici, car il a traduit une incompréhension majeure des attentes liées à l'épreuve, et ce malgré la mise en ligne sur le site du Ministère de l'Education nationale et la communication aux sociétés savantes, en septembre 2013, d'un document de cadrage explicite sur ce point : ce document de compréhension n'a pour objet, dans cette première partie, que de mesurer les capacités de compréhension, d'analyse et de présentation des candidats. **Il n'y a pas lieu d'en envisager l'utilisation en classe, avec des élèves.** (Cette possibilité est offerte, en revanche, dans la seconde partie de l'épreuve, sans constituer une attente du jury.)

### **Connaissances**

Le document ne doit pas servir de prétexte à un placage de connaissances liées au sujet abordé. Un document consacré à l'affaire Snowden, et portant sur un abus de pouvoir de l'exécutif ainsi que sur une possible intervention de la Cour Suprême, ne devait donc pas donner lieu à des développements intempestifs sur l'élection du président aux Etats-Unis ou sur le fonctionnement de la Cour.

Certes, des connaissances sur le sujet du document (contexte historique, éléments de civilisation et de culture des pays du monde anglophone, en particulier) peuvent avantageusement compléter et éclairer certaines analyses. Il est toutefois possible de réussir honorablement cet exercice sans mobiliser plus que le bagage disciplinaire d'un angliciste bien formé. Encore ces connaissances ne sauraient-elles se suffire à elles-mêmes ni se substituer à une réflexion articulée à la notion ou thématique. Pour illustrer, il a paru raisonnable au jury, à propos d'une vidéo consacrée au programme spatial américain, d'attendre des candidats qu'ils établissent un rapprochement entre ledit programme spatial et la *New Frontier* de J. F. Kennedy, en lien d'une part avec la notion de *settlement* évoquée dans la vidéo par un Buzz Aldrin assurant la promotion de son livre *Mission to Mars*, et d'autre part avec la notion « L'Ici et l'Ailleurs » autour de laquelle le dossier est bâti. En revanche, le jury n'attendait nullement des candidats qu'ils aient connaissance du *Lilly Ledbetter Fair Pay Act* de 2009 (première loi signée par B. Obama lors de son premier mandat) ou qu'ils soient capables de s'exprimer en détail sur la tradition du *Grand Tour* aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, même si certains ont su les évoquer avantageusement – le premier, à propos d'un document sur le *Gender Wage Gap* aux Etats-Unis (notion « Héritages et Ruptures »), la seconde en référence à un document sur les *Gap Years* (notion « Espaces et Echanges »).

### **Prise en compte de la source et de la nature des documents**

Le jury souhaite attirer l'attention des futurs candidats sur la nécessité de prendre en compte la source et le paratexte des documents. Ils doivent éclairer les propos tenus et faciliter la mise en relation avec la notion ou thématique. Par exemple : plusieurs documents vidéo de la session 2014 émanaient de la chaîne *Fox News*, qu'il fallait savoir situer dans le spectre politique américain ; de même, une vidéo de recrutement du personnel de la Maison Royale d'Angleterre ne s'analyse pas de la même façon qu'une bande-annonce de film ou un

documentaire. Les candidats, cette année, ont pu être exposés, entre autres, à ces trois types de vidéos, qui ne s'analysent pas de la même façon, car ils ne mettent pas en jeu la même rhétorique ni les mêmes finalités, et n'imposent pas le même type de recul critique par rapport à leur contenu et à la notion du dossier.

Par ailleurs, comme dans l'épreuve de mise en situation professionnelle, les candidats trouveront souvent avantage à prendre en compte, sans technicité excessive, la spécificité des documents vidéo (images, cadrages, montage, bande-son et musique) dès lors qu'une telle analyse présentera une réelle pertinence.

### **Format de l'exposé**

Le jury souhaite ici rassurer les futurs candidats : il n'y a pas de présentation-type pour cet exercice. Il n'a donc pas d'attente formelle spécifique, si ce n'est, comme pour la première partie de l'épreuve de mise en situation professionnelle, l'exigence d'un propos clair et construit, dans lequel les relevés effectués dans le document seront hiérarchisés. Les candidats sont libres de donner la forme qu'ils veulent à leur exposé, dès l'instant où ils ne perdent de vue ni la nature de l'exercice ni la consigne portée sur le sujet.

Cependant, le jury regrette que les candidats de la session 2014 n'aient pas su mettre suffisamment à profit la durée de présentation qu'ils pouvaient consacrer à cet exercice. Le temps imparti (quinze minutes maximum) doit permettre aux candidats de procéder à de véritables micro-analyses au service d'un propos plus large.

Le jury est pleinement conscient que les candidats ne disposent que de deux heures de préparation pour l'ensemble de l'épreuve, dont la compréhension ne constitue que la première partie. Il ne s'attend donc pas à ce que les exposés soient exhaustifs. C'est le rôle de l'entretien que de permettre, le cas échéant, d'approfondir les pistes d'analyses proposées.

En dépit de la nouveauté de cet exercice, le jury a pu apprécier la diversité et la qualité de nombreuses prestations et n'a pas hésité à leur attribuer de très bonnes, voire d'excellentes notes.

### **4.3.3 Seconde partie en français**

#### **Composition et lecture du dossier**

Dans ce nouvel exercice les candidats sont invités à analyser, en lien avec la notion retenue pour le dossier, des productions authentiques d'élèves en tenant compte d'une part de la situation d'enseignement dans laquelle il convient de les replacer, et d'autre part d'éléments de contexte pédagogique, éducatif et/ou institutionnel complétant le dossier. Ces productions peuvent être écrites et/ou orales (audio ou vidéo). En cette session, elles étaient au nombre de deux (le cas le plus fréquent) à quatre (il s'agissait dans ce dernier cas de deux enregistrements distincts de deux élèves en interaction orale).

Bien que les productions d'élèves apparaissent en premier dans le dossier, le jury recommande fortement aux candidats de **prendre connaissance d'abord de la situation d'enseignement**. En effet, des travaux d'élèves ne sauraient avoir de valeur intrinsèque, mais s'analysent toutes au vu des conditions de production, telles que la consigne dont elles émanent, les attentes de l'enseignant et, plus largement encore, le contexte scolaire des élèves (spécificités de leur classe / série / établissement, notamment).

Les autres documents de contexte ne doivent pas être occultés pour autant, ce qui fut hélas trop souvent le cas lors de cette session. Leur lecture attentive est absolument indispensable afin de conduire une analyse pertinente et de proposer ensuite des actions pédagogiques appropriées.

Bien que ces documents de contexte puissent citer des sources institutionnelles, l'exercice ne doit pas pour autant être compris comme un avatar de l'ancienne épreuve « agir en fonctionnaire de l'Etat » et donner lieu à des placages de connaissances décontextualisées sur le rôle de l'enseignant, les examens, les voyages scolaires, la citoyenneté etc. La fonction des documents de contexte, comme de la notion ou thématique, est ici d'éclairer le contexte de production des travaux à analyser et d'appuyer la réflexion sur les acquis et besoins qui s'y observent.

### **Analyse des productions d'élèves**

Le choix du type de production est susceptible de varier selon les dossiers. Les candidats ont pu rencontrer à cette session diverses combinaisons : productions écrites ou productions orales d'élèves différents, productions écrites ou productions orales d'un même élève, production écrite et production orale d'un même élève. Il s'est agi tantôt de productions synchroniques, tantôt de productions diachroniques.

Le candidat doit bien tenir compte du cas de figure retenu, car l'analyse dynamique des productions ne sera pas la même selon que l'on aura affaire, par exemple, à la diversité des productions au sein d'une même classe, à l'évolution des acquis d'un élève au cours d'une séquence, à l'étude du profil linguistique d'un élève (analyse de son interlangue prenant en compte l'oral comme l'écrit), ou encore à des productions issues d'évaluations (parmi lesquelles on distinguera entre évaluations formatives et sommatives), à des productions issues d'exercices d'entraînement.

Quel que soit le cas de figure retenu pour un dossier donné, la présence de plusieurs productions invite toujours le candidat à les mettre en regard et non à les considérer séparément.

L'analyse de ces productions doit faire état des acquis et des besoins des élèves. Elle ne doit donc pas se borner à un relevé exhaustif (souvent non hiérarchisé) des erreurs de langue commises, lorsqu'il s'en présente. Cette tendance, trop souvent constatée cette année, conduit à un diagnostic stérile des copies (les erreurs n'étant pas reliées au sens) ainsi qu'à une perte de temps pour le candidat, aussi bien dans sa préparation que dans son exposé.

De façon plus cruciale encore, cette démarche revient à ignorer que **la langue est un moyen et non pas une fin**, et donc que **c'est le sens du message produit par les élèves qui doit primer dans la démarche des candidats**. En effet, c'est en se concentrant sur le sens, grâce à l'intelligibilité et à la réflexion qui se dégagent des productions, que le candidat **parviendra tout d'abord à définir les acquis**, avant d'identifier d'éventuels besoins, notamment si le sens devient confus et que le message se brouille.

Le jury attire cependant l'attention des futurs candidats sur le fait que nombre d'erreurs ne sont pas significatives quand il s'agit d'occurrences isolées qui ne donnent lieu à aucun malentendu. Par ailleurs, parmi les erreurs récurrentes, il convient de **s'interroger sur l'impact qu'elles ont sur le message véhiculé**.

Enfin, que les candidats ne soient pas surpris de devoir analyser des productions de très bon niveau, en termes de lexique, de grammaire, de syntaxe et de réflexion : il n'est pas inhabituel de rencontrer, dans les collèges et lycées français, des élèves maîtrisant correctement la langue anglaise et sachant mettre à profit cette maîtrise ! Dans ce cas de figure, il s'agira pour le candidat de proposer des pistes d'action visant par exemple à l'approfondissement de la réflexion, à la complexification (toujours possible) de la langue, à l'exposition des élèves à des supports plus ambitieux.

Parmi les écueils le plus souvent constatés cette année, deux se sont avérés particulièrement rédhibitoires. Il s'agit d'une part de la fiction de cours : le candidat imagine les différentes étapes de la séquence ayant conduit aux productions d'élèves, ou bien y relève des défauts qu'il attribue à une construction fautive de la séquence par l'enseignant, séquence qu'il n'hésite pas à questionner voire à corriger. Il s'agit d'autre part du placage d'objectifs : le candidat imagine les objectifs linguistiques, pragmatiques et culturels que l'enseignant pourrait avoir définis, puis se contente d'analyser les productions d'élèves en regard de ces objectifs, qu'il a en fait lui-même fixés.

### **Les pistes d'action pédagogique**

Le terme « action pédagogique » ne saurait être compris de façon réductrice comme relevant uniquement de la remédiation. En effet, en fonction de leur contenu, de leur niveau et des objectifs de l'enseignant, certaines productions d'élèves peuvent ne nécessiter aucun remède (cf. remarque ci-dessus). La remédiation est une piste d'action pédagogique parmi d'autres. Elle doit en outre être pensée en termes de consolidation des acquis et non en termes de pathologie.

Les propositions de pistes d'action pédagogique reposent sur la prise en compte de plusieurs éléments :

- *le type de production*

Les résumés de cours, les tâches intermédiaires et les évaluations formatives peuvent faire l'objet d'actions pédagogiques dans la séquence en cours. En revanche, les tâches finales ainsi que les évaluations sommatives doivent encourager les candidats à envisager des actions dans le moyen, voire le long terme. À ce sujet, les candidats pourront relire avec profit le préambule commun du programme du palier 1 du collège.

En effet, les enseignements étant organisés par paliers et cycles, les actions pédagogiques ne sauraient toujours se réduire à l'immédiat et peuvent se concevoir au-delà de la séquence, du trimestre ou de l'année scolaire en cours.

- *la classe*

Le cas échéant, les pistes de remédiation doivent être en adéquation avec les remarques faites par les candidats lors de leur prestation, qu'il s'agisse du niveau du CECRL diagnostiqué pour une production donnée, ou bien du niveau du CECRL visé au palier ou cycle concerné.

- *le contexte*

C'est ici que les documents de contexte peuvent continuer à éclairer et soutenir les propos des candidats. Les indications concernant les spécificités d'un établissement doivent être mises en regard d'attentes institutionnelles. Par exemple : établissement rural isolé / ouverture à l'international ; établissement ECLAIR / ouverture culturelle ; établissement pilote pour une certification d'excellence en langues vivantes ; classe à projet / apprentissage de la citoyenneté. C'est dans ce cadre que les propositions d'actions pédagogiques peuvent aussi tenir compte d'une possible interdisciplinarité, si tant est qu'elle soit pertinente.

### **Rappel terminologique**

Les termes « compétence pragmatique » et « compétence culturelle » ont donné lieu à de nombreuses approximations ou contre-sens de la part de candidats lors de cette session. Nous rappelons leur sens ci-après.

#### *Compétence pragmatique*

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**.

#### *Compétence culturelle*

Tout comme dans l'épreuve orale de mise en situation professionnelle, cette compétence renvoie bien entendu à l'appropriation par les élèves de connaissances civilisationnelles et culturelles liées à la sphère anglophone, mais aussi et surtout, à travers les sujets étudiés, à une capacité à conceptualiser et manier les notions et thématiques des programmes. Cette compétence a vocation à trouver son expression dans la réflexion conduite par les élèves, au fil des séquences, dans les tâches qui leur sont demandées.

Comme dans la première partie en anglais, le jury se réjouit d'avoir pu apprécier des prestations convenables, bonnes, voire excellentes pour ce second exercice, malgré sa nouveauté. Il a eu plaisir à constater que des candidats sans expérience, ou sans expérience prolongée, de l'enseignement pouvaient apporter avec simplicité et intelligence la preuve de leur capacité à se projeter dans les conditions d'exercice du métier auquel ils aspirent.

Valérie Dusseau et Michaël Schaffar



#### 4.3.4 Exemples de sujets

##### Sujet : EED 27

###### Première partie

La proposition qui suit n'entend pas offrir un modèle, mais simplement donner à voir quelle analyse il était possible de faire du sujet. On a aussi souhaité dégager, en rapport avec ce dossier, quelques points de méthode susceptibles d'aider les futurs candidats à développer leur capacité à construire une analyse en rapport avec une notion / thématique.

Dans ce sujet, les candidats sont invités à témoigner d'une compréhension fine du document vidéo tout en dégagant des axes de réflexion relatifs à la notion de « voyage ». Il convient dès lors de préciser qu'une simple restitution des lignes directrices du document proposé à la compréhension orale ne suffit pas pour répondre à la consigne de l'épreuve. Des candidats qui n'auraient fait qu'un compte rendu, aussi exhaustif fût-il, des grandes idées du document vidéo seraient passés à côté de l'enjeu principal. La lecture et la compréhension du montage vidéo devaient ici se faire à travers le prisme de la notion. Les candidats gagnaient donc à réfléchir à la polysémie du mot « voyage » dont le sens ne saurait se limiter au voyage dans le temps ou dans l'espace ni à la conquête de l'espace ou la réinvention du rêve américain.

Il était essentiel que les candidats explicitent au moment opportun la manière dont le document est adossé à la notion de « voyage » ici, par le fait que le voyage dans l'espace est une manière par laquelle peut s'affirmer l'identité américaine. Cela pouvait se faire dans l'introduction, étape indispensable qui ne peut se réduire à une simple lecture du paratexte. Ainsi les candidats étaient-ils invités à réfléchir au contexte socio-historique et politique dans lequel il convient de replacer le document. Il s'agit ici un montage vidéo à propos duquel le candidat devait s'interroger sur la cohérence entre les trois sources ainsi que sur le lien entre le montage et le message. Certains candidats n'ont pas perçu que le discours d'Obama au *Kennedy Space Center* était déjà le fruit d'un premier montage d'origine puisqu'il s'accompagne d'images d'illustrations, d'une voix off ainsi que d'une musique qui n'est pas sans évoquer la gloire américaine.

Le candidat pouvait présenter le document vidéo ainsi:

*The video document is a montage that has been compiled from 3 different sources:*

*An extract from President Obama's speech at the Kennedy Space Center on April 15<sup>th</sup> 2010. It was delivered on the very spot where NASA launched the Mercury and Apollo missions. In his speech, Obama commits himself to increasing NASA's funding and advocates the necessity of putting space exploration back on the agenda and of pushing it even further than the Moon in order to reach the Red Planet. This represents a breach from George W. Bush's 2004 Vision for Space Exploration Plan. This document in itself is a montage (background music, voice over, images to illustrate the speech) and reads as a political message.*

*A TV commercial dating back from 2013 in which Buzz Aldrin is promoting his book Mission to Mars: MY vision for Space Exploration. It is presented as a platform for moving forward the Space agenda. In it, he outlines what he sees as the next steps in space exploration. He calls for an American-led permanent human presence on Mars.*

*A short extract from the opening chapter of an audio version of Buzz Aldrin's Mission to Mars in which he comes back to, and comments from his own point of view on, President Obama's speech, which he attended.*

*Therefore the notion of "travel" permeates the whole montage, especially if we consider the different meanings the notion embraces, for example travelling through time and space, imaginary travelling or even travelling as a form of conquest.*

Des connaissances en matière de politique spatiale aux USA n'étaient pas exigées, mais les candidats qui ont pu intégrer des références culturelles pertinentes, notamment sur le programme spatial envisagé par G. W. Bush (*Bush's 2004 Vision for Space Exploration*, en comparaison avec Buzz Aldrin et *MY vision for Space Exploration*) ont été valorisés.

Rappelons aux candidats qu'il est essentiel de s'interroger sur la nature même des documents, sur leur spécificité, sur les points de vue adoptés : qui parle, pour qui et dans quel but ? Ainsi, certains candidats n'ont pas perçu qu'il s'agissait littéralement de la promotion du livre de Buzz Aldrin ni que ce document pouvait aussi se lire comme la promotion du programme politique d'Obama.

Nous ne saurions trop conseiller aux candidats d'organiser leurs repérages et de montrer comment leur mise en relation sert l'analyse et la présentation dans un plan dynamique. En d'autres termes, les repérages factuels et explicites ne sauraient être pertinents que s'ils servent à la démonstration autour de la notion de « voyage », ici comme moyen d'affirmer ou réaffirmer l'identité américaine :

*The montage explores a span of history from 1903 to 1969 (first step on the Moon) and on to the future. There is an impression of relentless movement back and forth, as well as up and down, and never-ending shifts of angles of the camera (see the rocket shooting up into space...). The montage may read as a formidable illustration of Manifest Destiny with the idea that the USA has been entrusted with a specific role/mission to conquer Mars, to establish a new frontier. The use of such words or expressions as "reach those milestones", "push the boundaries", "course for human space flight", as well as all the righteous justifications given to back up space exploration ("invest in cutting edge technology", "that will contribute to creating jobs", "to establish a growing settlement with sustainability", "to be the leader") are indications of that.*

La dimension théâtrale et fictionnelle n'a pas toujours été perçue par les candidats. On rappellera aux candidats la nécessité de dépasser le côté purement descriptif et factuel et de lier forme et sens afin de dépasser l'analyse superficielle. Ainsi, les plans cinématographiques, la musique, le ton étaient ici autant d'éléments à prendre en compte puisqu'ils sont nécessairement au service du message :

*This montage uses the same techniques as those of advertising, as travel agencies promoting holiday packages and enticing people to venture into the world. Indeed, Barack Obama's speech is reminiscent of some of the promotion videos of his own electoral campaign, and is not unlike Aldrin's promotion of his book. The first document is very propaganda-like with uplifting music stirring patriotic feeling. Everything in the montage is designed to make the conquest of Mars more attractive. The video montage is reminiscent of*

*a sci-fi movie trailer with careful staging, background music, voice over, virtual images. Obama is on the cast of actors and Buzz appears as a sort of stage director.*

*The document as a whole shows that the space program has always captured what it means to be American (ever since the Wright Brothers): pioneering, reaching new heights, looking and forging ahead to ensure US pride and superiority in the conquest of space.*

Les candidats qui se sont dispensés d'une mise en contexte et d'une allusion aux valeurs de l'identité américaine ont pris le risque de ne pas permettre à l'analyse de s'étoffer. Le jury n'attend toutefois pas des candidats qu'ils effectuent un placage de cours. La démarche est de voir comment les repérages permettent d'illustrer, de donner corps à un concept culturel et non l'inverse :

*Travel is presented here as a necessity, as something inevitable and legitimate. This idea is particularly well rendered in the video through the idea of continuity: we can witness constant movements from the past to the present and to the future (thus suggesting that the past justifies the present): "make sure [that] what we've been invested in at the Moon helps us be the leader".*

Le jury attend des candidats qu'ils étayent leur propos de références précises au document et non qu'ils parlent dans l'absolu. Le document source ne saurait être utilisé comme prétexte à une récitation de cours sur l'histoire des USA depuis les *Founding Fathers*. En revanche, la dimension historique peut être traitée dans le contexte spécifique évoqué par le document :

*There is some interweaving of past images in black and white, of real images and of virtual ones (in a reddish colour). There is also a constant shift from the past to the present and the future in the verb forms. Finally, the use of the modal "will" contributes to the sense of vision/mission and inevitability. Indeed, in the video, one can see the taking off of the Wright Brothers logically leading to the first landing of man on the Moon through some sort of fade-in. Likewise, the constant shift in the personal pronouns "We"/"I" shows how personal history interacts with national history and universal history. "We've been there... Buzz has been there" (Buzz embodies the US nation), "66 years later humans... I know a couple of them... We landed on the Moon", "Buzz became a legend". Buzz Aldin seems to be at the intersection between the past and the future and is presented as a legend reminiscent of a time of unparalleled US greatness that needs to repeat itself if the USA is to exercise global leadership in space exploration.*

Il est attendu des candidats qu'ils soient capables de prendre du recul et de porter un regard critique sur les documents. Ainsi, des candidats qui auraient perçu la dichotomie entre la notion de voyage et celle de *settlement* auraient pu dépasser la notion de voyage comme simple idée de progrès (*learning about the universe*) et percevoir la conquête de l'espace comme une nouvelle forme de colonisation :

*Buzz Aldrin's use of the word "settlement" implies a new form of colonisation and suggests that going to Mars boils down to "helping us be the leader". We can point out that this conquest looks like some new space race in which the US has to "be there first". This impression is created through the use of music, which accelerates when it comes to evoking Mars. An interesting comment as regards the notion may be made concerning the repetition of the number 66. 66 is the exact number of years that separate the first flight of the Wright Brothers from the 1969 landing on the Moon. But it is also the exact number of years that separate the landing on the Moon from Mission to Mars. So 66 might be, on Buzz Aldrin's part a thinly-veiled allusion to the mythical Route 66 linking the East to the West, which symbolized the promise of a better life in California and a fresh start. In light of this, we could read space exploration as a modern version of the conquest of the West, as well as a means to national unity.*

Rappelons aux candidats que le jury n'attend pas une idée en particulier ni une analyse exhaustive (compte tenu du temps de préparation), mais jugera de la capacité des candidats à mettre les repérages au service du sens dans une démonstration claire, argumentée et organisée. L'entretien permet, le cas échéant, d'orienter le candidat vers telle ou telle idée qui pourrait enrichir l'analyse et peut inviter les candidats à mettre en relation / à problématiser.

Nous tenons à souligner que les micro-analyses, aussi pertinentes soient-elles, restent inefficaces si elles ne sont pas mises en relation. Autrement dit, on ne saurait considérer comme une analyse claire et efficace une succession de repérages non reliés entre eux.

Les meilleures prestations de candidats sont celles qui offrent une progression dans l'analyse pour terminer par des repérages plus subtils, toujours en lien avec l'analyse associée à la notion.

Ainsi, les dimensions politique ou religieuse n'ont pas toujours été perçues dans l'analyse des candidats, mais les questions du jury en entretien les ont invités à les relier à la notion. Une possibilité était :

*Going into space has always been about giving more impetus to presidents' policies. (Kennedy's vision for conquering the Moon / Bush's 2004 Vision for Space Exploration designed to regain public enthusiasm for space exploration and updated by president Obama's space policy in 2010 at a time of economic crisis).*

*What prevails here is some religious dimension. Buzz becomes one of the Elect / the Happy Few: "Obama was kind enough to recognize me among those gathered", Obama turns into a Prophet at the pulpit pointing the way forward (upward). Throughout the montage, we move towards the unknown, but this unknown has been charted already. It is as if the future had already been scripted. It is in Buzz's visionary book! It has not happened yet, but the pictures are already available. The scenario of the space conquest only remains to be performed. Mars is presented as a New Promised Land. We may wonder, though, whether travelling means discovering new places, new civilisation or rather exporting US values and making human beings viable in a virgin environment (hence a possible link to the notion l'Ici et l'Ailleurs).*

Des candidats ont su montrer leur capacité à faire des parallèles entre les (prétendument fausses) images du premier pas sur la Lune pendant la Guerre Froide et les images virtuelles

de Mars dans le montage vidéo. Cela met en évidence l'importance du contexte et valorise les connaissances culturelles des candidats en rapport avec le champ des études anglophones.

Pour conclure, rappelons la nécessité de formuler une analyse en rapport avec la notion : trop souvent les candidats n'y ont fait référence que de manière superficielle et rapide en introduction et en conclusion sans que la prestation n'établisse réellement de lien ; en effet, il ne suffit pas de dire qu'existe un lien, il faudra le mettre en évidence dans l'analyse. Il est donc maladroit de proposer un plan qui consiste en une présentation du contenu du document, suivie d'une mise en relation avec la notion.

## **Deuxième partie**

Il semble tout d'abord opportun que les candidats inscrivent les productions d'élèves dans un contexte spécifique, celui qui est déterminé par la situation d'enseignement et par les documents de contexte ; la notion / thématique retenue pour le dossier doit également être prise en compte.

Nous rappelons aux candidats l'importance de ces éléments de contexte qui font partie intégrante du dossier et orientent les pistes d'action pédagogique. Ils ne sauraient être omis, au risque d'un non-respect de la consigne et/ou de propositions de pistes d'exploitation sans grande pertinence. L'enjeu que représente le collège « rural isolé » est ici essentiel, car il apporte un éclairage sur les productions d'élèves et permet d'envisager une analyse mieux ciblée des acquis et des besoins. La prise en compte du contexte est donc déterminante et doit éviter aux candidats de proposer des pistes non discriminantes (non ciblées), prescriptives et peu adaptées à la situation. Une introduction possible était :

***Les productions écrites proposées dans ce dossier s'inscrivent dans un contexte spécifique : il s'agit d'une séquence d'enseignement commencée avant un voyage en Angleterre et se prolongeant au retour de celui-ci dans une classe de 4<sup>e</sup> issue d'un collège dit « rural isolé », semblant souffrir d'une faible exposition à la culture en raison de l'isolement géographique comme le suggèrent les documents de contexte (« leur premier voyage en dehors du territoire français pour la quasi totalité d'entre eux »). Le projet pédagogique du professeur vise à montrer comment la langue contribue au développement de l'ouverture culturelle tout en participant au développement du rayonnement du collège (« la valorisation d'une identité »), au partage et à l'attractivité.***

***Les productions elles-mêmes sont extraites de deux tâches finales résultant d'une évaluation sommative de fin de séquence et conçues dans l'optique de figurer sur le site du collège.***

L'introduction ne saurait se limiter à la lecture par les candidats de la situation d'enseignement. Il convient encore une fois dans cette partie de bâtir sa réflexion, c'est-à-dire de montrer le lien entre la tâche et l'entrée culturelle « l'ici et l'ailleurs » et de souligner l'adéquation entre la tâche et les structures mobilisées.

***Ici, les compétences culturelles (découverte de la civilisation britannique à travers la nourriture, les visites, les références à Harry Potter etc.), linguistiques (structures exclamatives, recherche d'adjectifs variés etc.) et pragmatiques (à qui s'adresse-t-on dans un blog, comment et pourquoi) sont mobilisées au service de la production du sens (partager des sentiments, échanger sur des découvertes et des visites, captiver les lecteurs).***

***Il apparaît clairement que ce voyage en Angleterre n'est pas une fin en soi, mais un moyen mis en œuvre pour atteindre des objectifs en développant ces compétences. La tâche proposée par le professeur en fin de séquence cherche à mobiliser ces dernières, et notamment celles qui ont été développées au cours du voyage scolaire, au service de la production du sens.***

***Les objectifs linguistiques visés par le professeur sont au service de la dimension éducative et pédagogique et ne constituent ni une entrée dans la séquence ni une fin en soi, de même que la « sortie scolaire n'a de justification que dans le cadre d'un projet pédagogique en relation avec les enseignements obligatoires et les programmes ».***

***Le projet pédagogique du professeur le montre clairement : la langue est un outil pour comprendre la culture, pour découvrir un mode de vie et pour rendre compte, dans le contexte motivant (la tâche) et décloisonné de la classe d'anglais (site du collège), des découvertes faites lors du voyage. En outre, les déplacements des élèves lors des sorties et voyages scolaires contribuent à la mission éducative des établissements du second degré.***

Nous rappelons aux candidats que la langue ne doit pas être envisagée uniquement au travers des formes linguistiques : c'est bien la production de sens qui est centrale. Ainsi, les candidats qui se seraient contentés d'un catalogue d'erreurs linguistiques non hiérarchisées et sans s'interroger sur l'impact éventuel sur la production du sens ne prendraient en considération que les savoirs au détriment des savoir-faire ou savoir agir.

Nous invitons les candidats à ne relever que les erreurs pertinentes, c'est-à-dire les erreurs récurrentes, celles qui gênent l'intelligibilité du message, et/ou celles qui ont trait aux compétences pragmatique et culturelle visées.

Afin d'être en mesure de réfléchir à une action pédagogique future, le candidat ne devra pas traiter les erreurs pour elles-mêmes, mais devra prendre en compte celles qui sont en rapport avec les compétences visées. Ainsi semble-t-il inopportun d'effectuer un relevé exhaustif des erreurs (ici : sur la détermination, l'oubli occasionnel des -s à la 3<sup>e</sup> personne du singulier... qui sont des erreurs qui semblent relever davantage de la performance que de la compétence).

***Ici, la mise en œuvre réussie de la compétence pragmatique (savoir écrire un blog sur un voyage en Angleterre et captiver ses lecteurs) passe par la maîtrise de la compétence culturelle (être capable de donner des références culturelles) et linguistique (en grammaire : le prétérit, les structures exclamatives ; pour le lexique : adjectifs pour exprimer les réactions et émotions).***

Nous rappelons aux candidats la nécessité de mettre en regard les productions d'élèves afin de dégager des zones de convergence et de divergence permettant de tenir compte de manière différenciée des acquis et des besoins des élèves.

***Ce qui semble avoir fait défaut dans les deux productions, c'est l'absence de phrases complexes/relatives. Les productions se caractérisent par la juxtaposition de phrases simples non reliées entre elles.***

***Ex : "we visited Christ Church. It's an university / it's a very very big castle. The Queen is sometimes in the castle. We visited Christ Church. Here there was the film Harry Potter".***

***La production 1 se caractérise par une maîtrise partielle de l'utilisation du prétérit, par des énoncés avec négation : "we saw not", "my alarm clock rang not", par l'absence d'automatismes : certains verbes sont laissés au présent, ce qu'une relecture aurait sans doute permis d'éviter. On trouve aussi des calques du français : "we are returned in our family".***

***L'élève de la production 2 a une meilleure maîtrise de l'utilisation du prétérit, mais il ressort que quelques verbes irréguliers ne sont pas fixés. (\*lied/sleeped)***

***Les structures exclamatives sont globalement moins bien maîtrisées dans la première production, mais constituent une vraie prise de risque dans l'expansion du discours.***

Le jury escompte que les candidats ne porteront pas un regard exclusivement négatif sur les productions d'élèves, mais qu'ils prendront en compte le contexte et les actions pédagogiques à envisager. Ainsi, toute prestation ayant perçu que, malgré le niveau attendu en 4<sup>e</sup> (A2), les élèves semblent être proches du niveau B1 (niveau vers lequel on tend) défini par le CECRL, a été appréciée.

***En termes de production écrite : passer de « écrire des messages simples et courts » en A2 à « je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent, pour décrire des expériences et impressions ».***

Les candidats doivent faire état tout autant des acquis que des besoins. Ainsi, on aurait souhaité que les candidats perçoivent l'attrait et le grand intérêt des élèves pour la découverte culturelle (une première pour bon nombre d'entre eux), le tout étant certes guidé par une contrainte linguistique (l'emploi d'exclamatives et de structures visant à rendre le discours accrocheur ; le fait que l'élève s'adresse au lecteur...). L'authenticité des émotions est bien réelle : un mélange d'excitation, de joie ("the best holidays", "so fantastic holidays", "I want to return to the England"), mais aussi de peur et de manque ("my family missed me", "scared to death to lose the group", "impatient to explain to my parents"). Toutefois, l'emploi excessif de ces structures aboutit à un sentiment de « plaqué », nuisant ainsi à l'authenticité du discours. L'entretien avec le jury a permis à certains candidats de s'interroger sur le caractère nécessaire de cette étape d'appropriation de ces structures dans l'apprentissage de la langue.

Les documents de contextualisation invitaient les candidats à percevoir l'enjeu du « volet culturel » dans un établissement rural isolé. Ainsi, on peut déplorer, dans les deux

productions d'élèves (davantage dans la première) — et ce malgré l'invitation explicite de la consigne — l'absence de détails culturels concernant les monuments, les villes, ce qui n'a rien d'étonnant pour des enfants qui voyagent pour la première fois et chez qui l'émotion a sans doute pris le dessus.

Dans la première production, *Windsor Castle* est réduit à "a very very big castle" où la Reine passe certains de ses week-ends et *Covent Garden* est réduit à l'endroit où l'on peut acheter "so bizarre T-shirt", tandis que les références culturelles sont légèrement plus étoffées dans la deuxième production, avec les mentions aux peintres Holbein et Constable (sans plus d'informations). L'objectif culturel n'est pas totalement atteint, mais le « volet découverte » est présent.

Dans la mesure où aucun document de contexte n'y fait référence dans ce dossier, un candidat qui aurait envisagé la validation des items 4/5/6 du Livret Personnalisé de Compétences aura été bonifié.

[Pour rappel :

- Compétence 4 : « la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication » : « utiliser et gérer des espaces de stockage », « participer à des travaux collaboratifs en connaissant les enjeux et en connaissant les règles », « saisir et mettre en page un texte », « organiser la composition du document, prévoir sa présentation en fonction de sa destination », « écrire, envoyer, publier » ;
- Compétence 5 : « identifier la diversité des civilisations, des langues, des sociétés, des religions », « manifester sa curiosité pour les activités culturelles ou artistiques » ;
- Compétence 6 : « comprendre l'importance du respect mutuel et accepter toutes les différences ».]

S'il n'est pas attendu du candidat qu'il tente de reconstruire le projet du professeur, il doit en revanche réfléchir à des démarches/des actions pédagogiques futures afin de consolider les acquis des élèves. Il est essentiel que ces démarches tiennent compte de la spécificité de l'activité langagière visée et des compétences en proposant des actions ciblées.

De bonnes pistes d'actions devaient prendre en compte :

- la compétence linguistique : la constitution par l'élève d'une fiche individuelle des erreurs, classées par type d'erreur (fiche que l'élève peut conserver lors d'une future évaluation), un travail sur l'expansion-réduction du discours ;
- la compétence pragmatique : qui s'exprime (ici dans un blog), comment et pourquoi ?
- la compétence méthodologique : l'importance d'une vérification finale de la production (relecture et exercice de la vigilance) ;
- la compétence culturelle : avec une tentative d'élargir à l'Histoire des Arts (en vue de la classe de 3<sup>e</sup>) en lien avec la thématique retenue : demander un approfondissement ou l'ajout de références culturelles lors d'un diaporama avec des commentaires en anglais aux autres classes en axant le propos sur la dimension culturelle et l'interactivité, avec possibilité pour les élèves de participer aux blogs, en impliquant les élèves à la préparation d'un prochain voyage et à l'élaboration du programme des visites.

Audrey Portanier-Cordelet



## Sujet : EED 32

### Première partie

The candidates were asked to present and analyze a document in relation to the notion that was chosen for the dossier : « *Mémoire: héritages et ruptures* ».

The document was an extract from a radio program entitled *50 Years After the Equal Pay Act, Gender Wage Gap Endures* which was broadcast on NPR (National Public Radio) on June 10<sup>th</sup>, 2013.

It is to be kept in mind that the candidates are not asked to simply explain what they have understood. Candidates who failed to link their presentation of the document to the notion were penalized. Given the fact that the French terms: « *Mémoire: héritages et ruptures* » do not have set equivalents in English, it was important for candidates to choose the translations that they found the most appropriate and pertinent in this case. The candidates could have mentioned "heritage", "legacy", "background", "tradition" as well as "breaking with the past" or "change", for the second term.

The document could be analyzed along the following lines.

### The Gender Gap

The gender gap illustrated here through the pay gap had to be at the heart of the analysis. No one denies the existence of the pay gap; however, there is a controversy over the reasons behind it. The Equal Pay Act (EPA) was passed on June 10<sup>th</sup>, 1963, by John Fitzgerald Kennedy to ensure equal pay for equal work. In the document, activists in favor of the 1963 law and of the Paycheck Fairness Act (PFA), which still has not been passed in the Senate, argue that these laws are necessary to put an end to blatant discrimination. The people interviewed highlight the fact that the pay gap can be linked to employers' tendency to view young women as future mothers: "*a big part of that is the anticipation of motherhood*". Furthermore, mothers suffer the most from the pay gap. The term "*motherhood penalty*" is extremely revealing. For these speakers, "*not working*" and "*working fewer hours*" when one has young children is not always a choice. The problems of affordable daycare and inflexible hours "force" these choices on many women. That is why it is said "*Women choose to have babies; they don't choose the discrimination that goes along with it.*"

Yet, on the other side of the debate, people such as Sabrina Schaeffer, who is interviewed, claim that the pay gap is indeed linked to women's choices and not to discrimination. She and other detractors feel that women "*would be better off without the Equal Pay Act.*" She also says that "*anti-discrimination laws paradoxically hurt working women.*" The political implications of her position will be elaborated below.

### The Historical Context

Today's gender gap is, of course, linked to the legacy of the past. In the 1950s and early 1960s, women (especially middle-class women) were expected to stay at home and to be model American housewives. If they did work, their work was often deemed inferior, and paid less than a man's. Historical representations of women in society at the time confirm this vision. The fact that the Equal Pay Act was passed in 1963 is important. American society was in the midst of great social upheaval. The Civil Rights Movement was in full swing.

African-Americans had been fighting for their rights for several years and other social groups and minorities followed in their wake. Title VII of the Civil Rights Act banned all types of discrimination in the workplace.

The fact that the Obama administration is pushing the Paycheck Fairness Act, to make wage discrepancies transparent, speaks volumes. Fifty years later, a pay gap still exists and the implementation of the 1963 law and Title VII need to be reinforced. This underlines a strong circularity in social progress in the United States. A step forward is often followed by a backlash and it can take years to consolidate the forward movement.

### **Political Dimension**

In 2009, Obama passed the Lilly Ledbetter Fair Pay Act which clearly announced his position on the government's role in guaranteeing social equality. In the State of the Union Address in January 2014, President Obama reiterated his commitment to pay equity by stating that today's pay gap belonged in a, episode of *Mad Men* (an American TV series set in the 1960s). Obama has expressed his support for affordable daycare as well. This issue is intricately intertwined with women's place in the workforce in the United States. Championing wage equity and affordable daycare have become positions that are identified with the Democratic Party. In the climate of fractiously partisan politics in Washington DC, Obama's political adversaries oppose these measures on ideological grounds.

In the radio broadcast, Sabrina Schaeffer is identified as the "*executive director of the Independent Women's Forum, a conservative and libertarian women's advocacy group.*" The key words here are "conservative" and "libertarian". Although no mention is made of an affiliation with a particular political party, Ms. Schaeffer is clearly positioned as being part of the opposition against the Obama administration. The word "conservative" could link her to the Republican Party, although the word "libertarian" adds another dimension – which could possibly link her to the Tea Party. In the United States, libertarians are against government intervention in general. They often position the individual against the Federal government. The general conservative argument against the EPA and the PFA is that too much government regulation hampers free enterprise. Thus the laws are portrayed as counter-productive.

### **Obama and John Fitzgerald Kennedy**

President Obama can be seen as a living example of how people can overcome a society's heritage and rise above past discrimination. His very presence in the Oval office illustrates a break with the past.

Parallels can also be drawn between President Obama and John Fitzgerald Kennedy, two young dynamic Democratic presidents embodying change. The fact that John Fitzgerald Kennedy was the first (and as yet only) Catholic president can also be underlined.

In an effort to show how the representations of women in society have changed over the past 50 years, it could be interesting to compare the First Ladies, Jackie Kennedy and Michelle Obama. Jackie Kennedy was a favorite with the media for her elegance and her impeccable sense of style. Fifty years later Michelle Obama is often viewed in the same way and limited to this superficial role by the media as well. However, Mrs. Obama has refused to remain boxed in. She has chosen her battles for society, namely public health, and is an efficient leader in her own right.

## **Branching Out**

The previous remark about Michelle Obama could also lead to the importance of powerful women in today's movement for gender equality. For example, Sheryl Sandberg, the Facebook COO (Chief Operating Officer) wrote a book called *Lean In*, that encourages women to stay in the workforce and to aim for the top. She underlines the fact that women are glaringly underrepresented in the highest positions in politics, finance, business and industry.

Comparing the issue at hand to affirmative action was another interesting angle to explore. The policy was implemented to right the wrongs of the past and to level the field in society for minorities who had suffered decades (even centuries) of discrimination. The practice is now being attacked and cases hoping to strike it down have been brought before the Supreme Court. The argument goes that affirmative action is either no longer needed or is counter-productive – which echoes the arguments against the EPA and PFA. It is also important to point out that the conservative, libertarian detractor speaking against anti-discrimination laws is a woman. It is likely to make her arguments seem more convincing and impartial.

This debate could also be linked to recurrent structural elements of US heritage dragging the present towards the past: eternal references to the Constitution, the Bill of Rights, the importance of legacy in the US. Each American President works on preparing his “legacy,” what he will be remembered for.

It could be mentioned that simply through her name, the radio presenter Yuki Noguchi adds a layer of multiculturalism to the debate, relating it to American identity and what it means to be American, which is constantly being redefined.

To conclude, there are many different ways in which this radio broadcast could have been analysed. The key issue at stake was the gender wage gap and its link to the legacy of the past in the United States. In order to analyze this pertinently, it was important to take into account the historical contexts (past and present) and the political dynamics at play. However, candidates had great leeway for branching out and linking this topical issue to other questions of social progress.

## **Deuxième partie**

En lien avec la notion « mémoire : héritages et ruptures », le candidat devait procéder à l'analyse des documents et s'interroger sur les compétences linguistiques, culturelles et pragmatiques mobilisées au service de la production du sens. En prenant en compte les documents de contexte, le candidat était invité à proposer des actions pédagogiques afin de consolider les acquis des élèves.

À la lumière de la consigne, il est indispensable, pour aborder ce sujet, de prendre appui sur la situation d'enseignement (doc. 3a) et sa spécificité. Les éléments incontournables du dossier sont :

- la dimension culturelle prédominante en relation avec les productions écrites des élèves ;
- la consigne donnée, qui met en jeu deux activités langagières (compréhension écrite et expression écrite) ;
- l'ouverture internationale ;

- l'échange, en lien avec le projet d'établissement.

Chaque document devait faire l'objet d'une lecture attentive qui permettait au candidat de contextualiser les productions des élèves. La prise en compte des documents annexes est primordiale, puisqu'elle oriente d'emblée l'analyse des enjeux des productions.

Pour débiter sa présentation le candidat devait mettre en regard les productions des élèves, la situation d'enseignement et sa spécificité. La séquence devait être reliée de façon cohérente à la notion étudiée « Mémoire : héritage et rupture ». Par ailleurs certains termes essentiels présents dans le document 3a devaient être identifiés et explicités : classe à projet, échange, évaluation formative, l'intérêt étant de voir comment ces éléments éclairent les productions des élèves.

### **Acquis et besoins**

Le candidat ne pouvait se contenter de dresser une simple liste des erreurs linguistiques les plus frappantes dans chaque production d'élève. Par exemple, il ne suffisait pas de relever des erreurs grammaticales comme la mauvaise utilisation du comparatif, l'absence du « s » à la troisième personne du singulier, les erreurs de détermination, des pluriels irréguliers. La mise en regard des deux productions permettait de repérer des zones de convergence et de divergence afin de hiérarchiser les besoins, sans négliger les acquis et les compétences en cours d'acquisition. Dans ces productions, il y a des acquis qui montrent qu'elles tendent vers le niveau B1. Il y a des tentatives d'argumentation, des connecteurs parfois utilisés à bon escient, des textes longs (cf. descripteurs du niveau B1). De l'aisance transparait dans les productions et dans l'ensemble les erreurs linguistiques ne représentent pas un obstacle à l'accès au sens.

### **Les activités langagières**

Un des enjeux de ce dossier était de repérer que deux activités langagières sont mobilisées dans ces productions : la compréhension orale et l'expression écrite. En effet, les élèves ont visionné un reportage télévisé sur le thème *single-sex education*, dans lequel des opinions divergentes ont été présentées. Les élèves étaient invités à restituer les arguments pour et contre les écoles non-mixtes, puis à exprimer leur opinion personnelle (cf. descripteurs B1).

Il était pertinent de remarquer que certaines erreurs orthographiques étaient liées au fait que les élèves ne faisaient que transcrire des mots entendus (interférence entre la phonie et la graphie : *stereotips, creat, wast*). Ces erreurs peuvent être expliquées par l'interférence entre la compréhension orale et l'expression écrite. Les meilleurs candidats ont également souligné que cette interférence entravait l'accès au sens, par exemple dans le document 2a : *Even if single-sex school is a tradition, children could creat stereotips*. Même si l'élève fait l'effort d'utiliser un mot de liaison « *even if* », la logique de l'argument n'est pas claire ici. Cette analyse a pu permettre à certains candidats d'amorcer une réflexion sur les stratégies à mettre en œuvre pour améliorer la compréhension orale : repérer les mots connus et les mots accentués, vérifier la compréhension orale par l'expression écrite en français, comme cela se fait au baccalauréat, par exemple. Ils ont pu voir les limites qui apparaissent lorsque deux activités langagières sont mobilisées pour la même tâche. La restitution de la compréhension orale apparaît comme un obstacle à l'accès au sens dans les productions écrites des élèves. Certains candidats ont même perçu qu'il y avait moins d'erreurs de ce type dans la partie

« expression libre ». Quand les élèves exprimaient leurs idées personnelles, ils étaient moins influencés par ce qu'ils avaient entendu.

Il était donc possible de proposer des pistes pédagogiques afin de travailler la compréhension orale autrement, comme cela a été mentionné plus haut. Toutefois, si la tâche finale est une expression écrite (cela est indiqué dans la situation d'enseignement), il est essentiel de travailler sur les éléments qui nuisent à la compréhension des productions écrites. Il serait donc pertinent de proposer une activité sur les connecteurs pour exprimer des liens logiques.

Le candidat devrait être amené à voir que l'objectif de l'enseignant n'est que partiellement atteint. Une bonne prestation hiérarchisait les besoins en fonction des priorités et envisageait des actions pédagogiques et une suite cohérente pour réaliser l'autonomisation progressive de l'élève.

### **La dimension culturelle**

Percevoir la prédominance de l'aspect culturel de ce dossier était essentiel. La notion « Mémoire : héritages et ruptures » est illustrée par l'étude des établissements scolaires non-mixtes aux Etats-Unis, où les élèves portent l'uniforme. Des établissements de ce genre sont souvent des écoles influencées par la tradition et le passé. Toutefois, le reportage télévisé visionné par les élèves montrait qu'il y a actuellement un retour à ces pratiques dans les écoles publiques qui étaient jusqu'alors mixtes et où les élèves ne portaient pas d'uniforme. Cette tendance est un retour au passé, aux méthodes scolaires traditionnelles.

Le candidat pouvait poser la question suivante : en quoi est-il intéressant de faire réfléchir les élèves sur une problématique américaine qui ne relève pas de leur quotidien de citoyen en France ? Cette question relève de la compétence socioculturelle qui devient compétence interculturelle dès que l'on prend en compte les relations entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » (CECRL). La spécificité de la situation d'enseignement est liée à cette compétence. Les élèves expriment leurs opinions sur un système scolaire qui leur est inconnu. En revanche, ils auront l'occasion lors de l'échange avec leurs partenaires de découvrir des établissements non-mixtes et même d'y suivre des cours. C'est à ce moment-là qu'ils pourront affiner leur opinion en la confrontant à la réalité sur place. Cela met en exergue le très grand intérêt culturel du sujet d'étude en relation avec le projet d'échange de la classe.

Un échange apporte donc de nombreux bénéfices, qui méritent d'être énumérés : la pratique de la langue en situation authentique, une ouverture au monde, la découverte de l'autre, la confrontation des opinions personnelles avec la réalité, moyens privilégiés de dépasser les stéréotypes. La préparation d'un échange qui fasse l'objet d'un véritable projet de classe entraîne également un travail pluridisciplinaire et un travail d'équipe où le professeur de langue interagit avec ses collègues, coopère avec les parents et les différents partenaires de l'établissement. C'est pour toutes ces raisons que l'échange s'inscrit dans le projet d'établissement, témoignant ainsi de la volonté d'ouverture au monde.

### **L'utilisation des TICE**

La situation d'enseignement illustre également la place importante de l'utilisation des TICE et donc la possibilité de valider des items du B2i au cours de ce projet. Les élèves correspondent avec leurs partenaires américains par mail. Il y a aussi un blog littéraire qui est

le fruit d'un travail pluridisciplinaire (entre les professeurs de langue vivante, de français et de documentation). Même si la nature exacte du blog littéraire n'a pas été précisée dans le document 3a, le candidat pouvait imaginer la possibilité de construire un travail pluridisciplinaire. Par le biais de ces échanges, nous avons des exemples de mobilité virtuelle qui précèdent et accompagnent la mobilité physique qui s'effectue plus tard dans l'année avec le voyage lui-même.

Pour finir, les candidats qui ont également exploité le potentiel de formation du citoyen (en relation avec les compétences du professeur) ont été valorisés.

Abigail Wahl-Genon

## Sujet : EED 29

### Première partie

Le document est un montage réalisé à partir d'un documentaire intitulé *Berkeley in the Sixties*, datant de 1990. Clark Kerr, Président de l'université de Californie, y fait un discours dans lequel il annonce l'avènement de l'industrie de la connaissance, idée suscitant les revendications d'un leader étudiant, qui s'exprime à la fin du documentaire : pour lui, les étudiants, en tant qu'êtres humains, ne peuvent être traités comme des produits, dans la mesure où ils ne peuvent être achetés ("*we're a bunch of raw materials [...] that don't mean to end up being bought*").

Entre ces deux discours, qui sont de nature différente, mais qui utilisent les mêmes références sémantiques (l'industrie et la machine), s'insère l'intervention de Susan Griffin, une ancienne étudiante de Berkeley, membre de l'organisation SLATE à l'époque des deux discours. Des images d'archives illustrant les propos du Président Kerr et de Mme Griffin se superposent à l'ensemble. L'information dispensée se situe donc à plusieurs niveaux.

L'analyse présentée ici ne constitue pas un corrigé exhaustif de ce qui pouvait être attendu des candidats. Elle propose des pistes de réflexion, en accord avec les objectifs de cette nouvelle épreuve, visant à évaluer la capacité des candidats à problématiser les notions des programmes de collège et de lycée sur la base d'un document authentique.

Il était attendu des candidats qu'ils analysent le document à la lumière de la notion « L'ici et l'ailleurs : les langages », ce qui pouvait les conduire à percevoir que le message, le média, la communication non-verbale et le terreau culturel sont indissociables de toute situation d'énonciation.

Ces quatre niveaux d'analyse devaient être associés aux éléments de contexte identifiables dans le paratexte fourni :

*The knowledge industry*

Source: *edited from Berkeley in the Sixties (a 1990 documentary film by Mark Kitchell)*

Une mise en relation des titres de l'extrait et du documentaire permettait de rendre compte de différents points de vue :

- points de vue historiques : le titre *Berkeley in the Sixties* invitait à s'intéresser aux transformations de la société américaine dans les années 1960 : les mouvements relatifs aux droits civiques (*Civil Rights*) et aux droits des femmes (*Women's Rights*), la guerre du Vietnam, les mouvements sociaux de protestation, la présidence de John Fitzgerald Kennedy, candidat du parti démocrate ayant su s'appuyer sur le pouvoir des médias et notamment de la télévision, instigateur de la *New Frontier* avec la conquête de l'espace dans un contexte international de guerre froide et un climat de paranoïa vis-à-vis du bloc soviétique ;

- points de vue rétrospectifs : l'extrait est un montage, à partir d'un documentaire datant de 1990, proposant de faire retour sur l'histoire de Berkeley.

Par ailleurs, le titre *The Knowledge Industry* était à prendre en compte. En effet, il fallait voir que, de prime abord, les termes étaient antithétiques : le terme "*Industry*" renvoie dans ce contexte au fordisme, à la production et à la consommation de masse, mais aussi à l'aliénation (cf. Charlie Chaplin dans *Les Temps Modernes*), alors que le terme "*Knowledge*"

renvoie à l'éducation collective et personnelle, à la compréhension du monde, à l'autonomie ou encore à l'épanouissement.

Le Président Kerr, à l'occasion de ce discours, invente le concept de "*knowledge industry*". Pour l'étudiant protestataire, Mario Savio, une des figures du "*Free Speech Movement*" — cette information n'était bien sûr pas exigée des candidats —, ces deux termes sont foncièrement incompatibles. Ainsi, dans la même situation (*Berkeley in the 60s*), deux orateurs parlent une même langue et usent d'un langage similaire, mais ne parviennent pas à communiquer. Pour l'un, la machine est synonyme de progrès ("*What the railroads did for the second half of the last century, and the automobile for the first half of this century, may be done for the second half of this century by the knowledge industry*") ; pour l'autre, elle signifie l'aliénation ("*There's a time when the operation of the machine becomes so odious [...] that unless you're free, the machine will be prevented from working at all!*"). On voit par ailleurs que leur héritage culturel propre informe leur langage, quand Kerr fait référence à la révolution industrielle comme un outil permettant une meilleure qualification des travailleurs ("*higher and higher levels of skills*") ou quand Savio invoque l'esprit de 1776 ("*free*" est un terme lourd de sens dans la bouche d'un Américain) : son poing levé devient le seul acte performatif possible, se passant de mots. Les deux orateurs s'expriment de surcroît à travers un langage corporel bien différent : mouvement de balancier régulier pour Kerr, cris et poing levé pour Savio.

Le montage vidéo permet de confronter ces langages autant que de tenir un discours d'un autre type à leur propos : les oppositions qu'il illustre et met en images ("*the knowledge industry*" / "*a knowledge factory*" ; "*the university*" / "*a firm*") invitent à s'interroger sur la pluralité des langages ici à l'œuvre et à envisager le sens comme processus bien davantage que comme résultat.

L'objectif des uns et des autres est en effet ici de faire l'Histoire : Kerr et Savio utilisent leur message et le *média* audio-visuel afin de se confronter à un auditoire et de le persuader ; Mark Kitchell emprunte des images d'archives, mais utilise aussi des images contemporaines pour commenter le message ; Susan Griffin, enfin, présente un témoignage destiné à « valider » *a posteriori* la réalité de la protestation, *SLATE* devenant : "*a kind of platform through which we could educate other students*" et s'opposant au cortège d'étudiants diplômés, incarnant un ordre et une discipline en décalage total par rapport aux événements qui marquèrent les années 1960.

## Deuxième partie

L'analyse des documents annexes (3a, 3b, 3c et 3d), qui contextualisent les productions de l'élève et offrent un cadre à la réflexion des candidats, amenait à repérer quelques mots-clefs :

- « **l'apport extérieur de données lexicales et grammaticales** » : le médiateur se fixe des objectifs linguistiques (grammaticaux, lexicaux et phonologiques), sans oublier les objectifs pragmatiques, pour la réalisation de leurs tâches intermédiaires ;

- le concept de « **dévolution** » (transfert de pouvoir d'une entité à une autre avec réciprocité), qui trouve écho dans l'extrait du *Bulletin Officiel* du 26 avril 2007 (3b), quand celui-ci mentionne « l'autonomie de l'élève », objectif de tout enseignement, et dans le document 3c : « Comment dévoluer ou déléguer la responsabilité de l'apprentissage à l'élève », quand on sait que le professeur de langue a un « **rôle de médiateur** », qui apporte « **données lexicales, grammaticales et syntaxiques** » ?



- les « **contenus culturels** » et le « **patrimoine** » (...) « **véhiculés par chaque langue** », à envisager ici en lien avec la notion du programme « l'ici et l'ailleurs » et les deux productions d'un même élève à deux stades d'une séquence : commentaire oral d'un **diaporama**, puis rédaction d'un synopsis après un travail collectif sur la **bande-annonce** du film *Modern Times*.

La mise en relation de ces différents mots-clefs devait conduire à une analyse du « rôle du médiateur », qui est, dans cette séquence :

- d'apporter des éléments en amont (travail collectif à partir d'un diaporama préparé par le professeur/médiateur, renvoyant au document 3c: « discours préconstruit ») ;

- de « dévoluer » totalement la responsabilité aux élèves en autonomie lors de la première évaluation formative (enregistrement d'un commentaire personnel du diaporama en bande-son synchronique illustrant les images, réalisé lors du cours de technologie, ce qui implique de recourir aux TICE et à l'interdisciplinarité) ;

- de revenir à une phase d'apport pour consolider les acquis et amener les élèves à prendre conscience de leurs besoins (travail collectif sur la bande-annonce du film *Modern Times* de C. Chaplin, avec recours à l'« intersubjectivité ») ;

- d'organiser une nouvelle phase d'autonomie, par une deuxième évaluation formative en classe, avec la possibilité pour les élèves d'utiliser leur cahier (la pertinence du recours à ce dernier pouvait faire l'objet d'une réflexion poussée de la part des candidats).

Les meilleures prestations ont émané de candidats qui ont organisé l'analyse de ce dossier autour de ces points-clés. En revanche, ceux qui ont résumé les documents annexes ou qui ont focalisé leur attention sur les erreurs dans les productions de l'élève n'ont pas répondu aux attentes de l'épreuve. L'entretien leur a parfois permis de ré-orienter leur propos, voire de débiter une analyse.

On attendait des candidats une « lecture » des productions des élèves éclairée par les documents de contexte, mettant à jour les acquis et les besoins décelés lors de la première **et** de la deuxième évaluation, et commentant l'apport du « médiateur » **entre** ces deux phases. En outre, ils devaient se demander quelle(s) action(s) pédagogique(s) pouvaient être menées pour consolider les acquis des élèves en proposant, par exemple, d'autres activités langagières (compréhension écrite/expression orale en interaction) et/ou en envisageant une évaluation sommative et/ou une tâche finale.

Il apparaît essentiel de traiter conjointement les deux productions à chaque étape de l'analyse. Cette dernière aurait pu se concentrer sur l'interdépendance des compétences (culturelles, pragmatiques, linguistiques) dans le processus de « dévolution », où la compétence culturelle détermine le sens.

Les candidats devaient également préciser les acquis en relation avec le palier du CECRL attendu/visé (document 3b) et le contexte de l'établissement (documents 3a, 3b et 3c) : résultats faibles au Brevet des collèges, classe hétérogène, nécessité de « remettre les élèves au travail » placée au cœur du projet d'établissement.

Voici quelques **pistes d'analyse** de ce dossier :

### 1. Les acquis

• la compétence culturelle : le candidat pouvait tenter de donner une définition de celle-ci, sachant que la culture est « l'ensemble des connaissances acquises qui permettent de

développer le sens critique, le goût, le jugement » (Petit Robert), à mettre en regard des productions proposées ;

- la compétence linguistique : en phonologie, le candidat pouvait noter un début de maîtrise de la réalisation de la flexion *-ed* et remarquer que du point de vue lexical, le vocabulaire nouveau avait fait l'objet d'un travail de mise en bouche préalable à son réinvestissement à l'oral, puis à l'écrit. De plus, le candidat pouvait remarquer la prise d'autonomie linguistique (2b implique un travail de rebrassage sélectif de 2a ; 2a et 2b intègrent quelques phrases complexes : propositions subordonnées relatives et conjonctives) ;

- la compétence pragmatique : le candidat pouvait remarquer le développement de l'esprit critique de l'élève. Le document 2b révèle une évolution nette par rapport à 2a, malgré un recours encore maladroit au comparatif, quelques calques lexicaux ("*it's a little the truth*") ou syntaxiques ("*there were many people to came worked*"), et une argumentation de l'élève (cf. l. 9 et 10 de 2b) inachevée. Le candidat pouvait proposer un travail de consolidation, en imaginant une tâche finale comme moyen de consolider les acquis, ou/et de les évaluer ;

- enfin, le candidat pouvait montrer que la conception de la séquence implique que les élèves glissent progressivement du factuel vers l'implicite et que les productions sont enrichies par la perception graduelle d'un décalage entre « l'ici » (aujourd'hui) et « l'Ailleurs » (1914, Detroit, Michigan au début du diaporama).

## **2. Les besoins et les pistes d'action pédagogique**

- besoins phonologiques : le candidat pouvait relever quelques occurrences et proposer quelques pistes de remédiation grâce à une auto-/inter-correction et des activités de discrimination auditive permettant de souligner le lien graphie/phonie ;

- le candidat pouvait prendre conscience du déséquilibre du point de vue linguistique entre compétence phonologique, lexicale et morphosyntaxique, et proposer des pistes d'exploitation pédagogique sur le long terme et non pas des remèdes ponctuels comme des exercices hors contexte (tels que la répétition de mots, l'apprentissage de listes de verbes irréguliers ou de listes de vocabulaire). L'effort doit porter sur l'acquisition de savoir-faire transférables ;

- une tâche finale n'est pas exigée ; les candidats auraient pu toutefois imaginer, par exemple, la mise en voix d'un extrait de *Modern Times*, un dialogue entre Henry Ford et un de ses ouvriers mécontent de ses conditions de travail, la réalisation du synopsis de la bande-annonce d'un autre film (par exemple *Metropolis* de Fritz Lang).

- besoins lexicaux, enfin : le lexique est certes rudimentaire dans les deux productions et un travail d'étoffement lexical semble nécessaire, mais c'est bien à ce stade d'un besoin qu'il s'agit et non d'une lacune. Comme le rappelait le poète Boileau, il faut d'abord penser pour que la maîtrise des mots devienne une nécessité.

Jean-Grégoire Royer

## Sujet : EED 10

La thématique retenue pour ce dossier est « Je de l'écrivain, jeu de l'écriture », du programme de littérature étrangère en langue étrangère du cycle terminal du lycée. La proposition qui suit est une illustration des possibilités offertes par le sujet.

### Première partie

Les candidats étaient invités à rendre compte d'une bande-annonce et de son intérêt au regard de la thématique retenue. Cela supposait de dégager des axes de réflexion en s'appuyant notamment sur les codes spécifiques d'une bande-annonce. Il s'agissait de la bande-annonce du film de W. Salles, *On The Road* (2012), adaptation à l'écran du roman de Jack Kerouac publié en 1957. Voici les grandes lignes d'une progression de plus en plus fine.

*Here, references to the writing process intermingle with different stages of the film's narrative – from note-taking to liberating inspiration, by way of a mention of On the Road as a 'generation-defining novel', and ending with the successful creation of literary illusion. The trailer itself is framed by two shots of a typewriter (from blank page at the beginning to Kerouac's scroll of the novel at the end).*

*A basic approach of the document would only consider the main idea – the quest for identity of the writer as a traveller – and thus focus on a discussion of the narrative (the film's storyline) at the expense of the narration (the trailer as an act of writing). This would include the writing process as note-taking : the writer appears as a rebellious youth having fun with others and experiencing artificial pleasures, first hitting the road as in a road movie, and crossing typical landscapes in cars, on buses, trains and even hitchhiking. This results in the character acquiring an awareness of his own identity. In the final shot, he can be seen looking back, taking stock of the progress he has made, and moving on.*

*A second level of analysis can consider the character's quest for identity as a writer, initially belonging to a group and ultimately becoming an outside observer. The character reconsiders such Americana as cotton-picking, plantation houses, barns, diners, cowboy stereotypes, gun toting, rock and roll, jazz music. This suggests that, through his generation-defining text, the writer tries to find a place in an American paradigm. He at once strives for a sense of belonging and yet has cotton picked by young white men and the cowboy riding the back seat; he sets side by side rock and jazz – all this in a two-fold move: forward (on the road and in life) and yet backward, as it were, to the extent that he goes against the mainstream by reversing codes and expectations. The youths are eager to drive hotrods and enjoy life to excess as witness their body language and frenzy: "My only interests are the mad ones and the mad to live." The motto Carpe diem echoes a youthful hedonism, a headlong pursuit of happiness: "Dean did not feel the responsibility for others". The gunshot marks the end of a carefree life or sparks the epiphany of the character/writer. The jazz beat is invading his whole body as well as his writing and it gives an uneven rhythm to the story, a jaggedness that is intrinsic to the genre of the trailer. At this stage, a link is established between the "I" of the character and the writing process.*

*The next and final step up would consider the writer and his writing process as overlapping. His sole concern is to write frantically so as to freeze the instant on paper ("spontaneous prose"). The pace shifts from chaos to meditation by turning the writing*

*experience into a spiritual quest: "I had first met Dean Moriarty... I had become a Dean Moriarty". The gunshot divides the trailer in two, as the character pronounces the word "illusion". This marks both his realization that his actions and expectations are vain, and the start of the (re-)writing / (re-)invention of the self. The aesthetic vision of a writer, chain-smoking and creating, highlights two features: transience ("Burn, burn, burn") and a need for guidance ("like yellow Roman candles, like bright stars in the sky"). The character smoking a cigarette is himself fading into a dusky backdrop. This metaphorizes experience. Meanwhile, the voice-over indicates what the narrator is in the process of writing: "Burn, burn, burn". Consequently, writing and experience coincide. The symbolism of "like yellow Roman candles, like bright stars in the sky" indicates that experience (the cigarette) is reinvested, aestheticized, exalted (by the retrospective writing) which finally endows the scene with universality.*

Avec un document portant sur une œuvre classique de la littérature anglophone, le jury pouvait s'attendre à ce que le candidat ait une culture historique et littéraire qui lui permette de situer le document dans son contexte (années 1950 et *Beat Generation*). Le candidat pouvait s'appuyer sur ses connaissances sans toutefois tomber dans l'écueil de digressions qui l'éloignaient de l'analyse du document. Pour ce sujet, il ne s'agissait pas de résumer le livre ou de restituer la bande-annonce, mais d'analyser le document pour l'intérêt qu'il présente au regard de la thématique. Une sensibilité à l'image et une capacité à l'analyser permettait de faire ressortir les codes de la bande-annonce et les effets de leur utilisation.

## **Deuxième partie**

Les documents sont des productions écrites d'élèves de 1<sup>er</sup> L LV1 ou LV2 LELE dans un établissement ayant le label « CertiLingua ». Le premier est une mise en voix d'un conte rédigé par l'élève, accompagnée d'une vidéo produite par le même élève (document 2a). Le second document est une production écrite : un conte rédigé par un autre élève (document 2b). La consigne donnée aux élèves était la suivante : "*Write a story. The target reader and appropriate tools should be clearly identifiable.*" Des documents d'accompagnement permettent de cerner la situation d'enseignement (document 3a) et la spécificité du lycée (document 3c). Le document 3b est un extrait d'une étude universitaire traitant de l'écriture créative.

Il est attendu des candidats qu'ils commencent par situer le contexte spécifique de cette classe dans laquelle l'écriture et ses procédés créatifs sont encouragés dans l'optique de l'obtention du diplôme du baccalauréat label « CertiLingua ».

Les différents objectifs mentionnés dans les documents présentant le contexte des productions devaient être exposés, en privilégiant ceux qui primaient dans la séquence :

- objectif pragmatique : écrire un conte ;
- objectif culturel : respecter les codes et références culturelles de l'écriture du conte ;
- objectif linguistique : les temps de la narration, le lexique des contes.

Toutefois, l'accent devait être mis avant tout sur les objectifs pragmatiques : l'écriture *in extenso* du conte. Certains candidats n'ont pas perçu que le document 2a était un extrait du conte, d'autres ont négligé le public visé.

L'analyse des deux productions d'élèves devait conduire à mettre en regard les deux contes dans leurs spécificités pour parvenir à une description pertinente des besoins et des

acquis des élèves. Dans le document 2a, les dessins et la voix reprennent les codes des contes pour enfants. Dans le document 2b, la structure du conte est reconnaissable ainsi que sa dimension éducative et morale (*cautionary tale*). Il était opportun de relever des éléments relatifs à la forme, au genre, au registre, au ton de voix, au débit et à la présence de récurrences. Rien dans les productions d'élèves n'entravait l'accès au sens en dépit de maladresses résiduelles.

Le candidat devait penser à repérer les acquis : précision du lexique, correction de la syntaxe, respect de la consigne (même si les élèves étaient invités à choisir parmi différents types d'écriture et que les exemples donnés portent tous deux sur le conte).

Peu de candidats ont signalé que la production 2a faisait montre d'un plus grand nombre d'acquis dans la mesure où l'élève était parvenu à une autonomie plus grande : ce conte est une vraie création, alors que celui du deuxième élève (2b) tient davantage de la reproduction d'un modèle existant.

Les bons candidats ont décelé sans mal les intertextes qui se donnent à lire dans les deux productions : *Cendrillon* et *Les Miz'* pour le début ; *Alice* pour l'entrée dans le monde imaginaire par la chute. Cette réutilisation par les élèves traduit une première étape sur la voie de l'autonomie (appropriation et réinvestissement d'un modèle avant la création véritablement personnelle).

Même si ces productions d'élèves font voir de nombreux acquis, le candidat devait envisager des pistes pédagogiques permettant un prolongement du travail d'écriture. Puisqu'il s'agissait d'une production sommative et non formative, il n'était pas opportun de proposer un prolongement immédiat, mais les candidats pouvaient suggérer, par exemple, que dans le restant de l'année, voire en Terminale, les élèves soient amenés à retravailler l'écriture créative pour aller vers des productions plus complexes et plus personnelles. Par exemple, on pouvait suggérer – même s'il n'est pas attendu que les candidats établissent des liens entre les deux parties du sujet – l'utilisation du *trailer* comme invitation à traiter une autre thématique et à produire une écriture plus intime, de type autobiographique, avec un travail plus avancé sur la narration à la première personne. L'ouverture vers des formes plus complexes de littérature et d'écriture pouvait être proposée : le théâtre, par exemple.

L'entraînement à l'écriture créative est indispensable aux élèves préparant la mention « CertiLingua », notamment pour ceux qui souhaitent poursuivre leurs études en pays anglophone.

Jeanne-Marie Dineur

## 5. ANNEXES

## CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2014

### ÉPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notion retenue : « Je » de l'écrivain et jeu de l'écriture  
(Littérature étrangère en langue étrangère – cycle terminal de la série L)

#### **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 MP4 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

*On the road*, official trailer

(Walter Salles, 2012 – adapted from Jack Kerouac’s eponymous novel published in 1957)

Source : <http://www.youtube.com/watch?v=WJ29JFw71ik>

## Document 2a : extrait de la production vidéo/orale de l’élève A

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

## Document 2b : Production écrite de l’élève B

*The two sisters:*

Once upon a time, two sisters were living in a little house, in the woods and near a lake. The oldest was ugly, very lazy, and nasty with her younger sister. This one was beautiful, kind and a bit shy. Their names were Susan and Jane. They lived together thanks to Jane’s work.

5 One day, Susan ordered her sister to get water from the well, in the dark deep wood. Jane, in total helpfulness, went there. But when she caught the bucket, she fell into the well! It was dark, but when she opened her eyes, she could see butterflies, lots of beautiful colors and glitters.

She realized that she was lying in the garden of a palace.

10 When suddenly, an old woman came near her. She said:

- Oh please, help me! I’m alone in my big castle. I can’t take care of it!

Jane was very surprised, she didn’t understand what was happening to her. But, she was pitiful for this old desperate woman. That’s why she followed her in the magnificent castle.

- Where am I? she asked.

15 - I prayed for help to come, because I am too old now for my estate!

- But who are you?

- I am what I am. But I can change your destiny: You’ll just have to help me for a few weeks. Amazed, she accepted the unknown proposition.

20 During these two flabbergasting weeks, Jane cleaned, brushed up, polished, soaped, dusted off, scoured without moaning!

After all these tasks, the old woman came to her. She said with a lovely voice, as she had become friends with Jane:

- Let me give you a prize for your generosity. Go to the tower! You’ll find the surprise that I have planned for you since all these days!

25 Then, Jane went quickly to the tower. And there, she was marveled by all the things she saw.

At her big surprise, there were diamonds, gold, silver, dresses, jewels and all the presents that a girl would like to have.

She returned to her house, to tell and show Susan what she just had won. This one didn’t believe her when Jane showed the treasure.

30 The ugly sister wanted to live the same event, so she came to the well, she jumped into it.

Then, Susan encountered the same meeting and demanded as Jane.

But the nasty girl ignored the unknown and ran to the tower.

She became disappointed when she saw the “presents”.



Actually, she found a lake of mud, rats, big spiders and snakes. At this moment, shocked, she shouted and far, far away she ran and was never seen again...

### Document 3a : situation d'enseignement

Les documents 2a et 2b sont des productions originales de deux élèves d'une même classe de première L, en littérature étrangère en langue étrangère.

a) La tâche finale donnée aux élèves consistait à proposer une production à un concours d'écriture organisé par une maison d'édition. En amont, les élèves ont été amenés à travailler sur des extraits d'œuvres allant de *Peter Pan* de James Matthew Barrie (1904) à *Ulysses* de James Joyce (1922). A chaque fois, il s'est agi de mettre en lumière les procédés d'écriture ou de réécriture et ce qu'ils impliquent en termes de lecture. Les élèves ont, par ailleurs, travaillé en parallèle avec leurs professeurs de français et d'allemand à des activités d'écriture « à la manière de ».

b) Ces travaux correspondent à une évaluation de type sommatif, ciblant les compétences linguistiques nécessaires, compétences culturelles et pragmatiques, en se référant aux critères du CECRL. Deux formes différentes ont été retenues par les élèves : récit oral ou récit écrit.

c) Les élèves avaient pour consigne : *“Write a story. The target reader and appropriate tools should be clearly identifiable.”*

d) La classe se compose de 15 élèves dont seulement trois garçons. Dans cette classe, quatre élèves suivent les enseignements de DNL (discipline non linguistique) histoire en anglais, un élève suit la DNL histoire en allemand, un élève souhaite se présenter l'an prochain à l'épreuve de certification de CertiLingua, label européen délivré en France par l'Education nationale pour sanctionner un parcours d'excellence bilingue anglais/allemand (cf. ci-dessous le document 3c).

e) L'établissement est un petit lycée général, en milieu rural, où l'accès à la culture n'est pas facile. Le projet d'établissement rappelle qu'il a vocation « d'ouverture sur le monde ». Il offre la possibilité aux élèves de participer à des jumelages avec projet pédagogique. Un enseignement DNL histoire est assuré en anglais et en allemand auprès d'élèves de sections bilangues et de sections européennes. L'établissement a reçu le label Certilingua en octobre 2013.

### Document 3b :

#### *From High School to College: Developing Writing Skills in the Disciplines*

The complexity of this learning (how to write...) also makes it important for teachers at every level to adopt and teach a developmental approach to learning to write. Many voices, in the research surrounding the transition from high-school to college writing, urge teachers who teach writing or use writing-to-learn methodologies to step back and adopt the attitude that writing is a skill that develops, not a one-time “problem” that can be learnt and “taken care of” like riding a bike. Lee Ann Carroll's *Rehearsing New Roles* is built on this premise, and she notes that current composition theorists “challenge the notion of a stable, unified ‘writing ability’ that can be measured by looking at isolated texts”. David Jolliffe agrees, recommending that all literacy advocates look skeptically at two propositions: “first, the

notion that literacy is literacy, no matter what the context is; and second, the idea that once you've got literacy, then you've 'got' it for life."

Carroll urges us to change our thinking about how students learn to write, arguing that a developmental perspective also challenges the beliefs that students ought to know "how to write" because there is no one way to do it, and writing ability continues to develop as writers encounter new discourse communities, audiences and disciplines. If teachers can help their students become more aware of some of these salient features of discourses – of how questions about genre, argument, and voice are really markers of belonging in particular discourse communities – students can learn disciplinary ways of writing. Understanding the ways these terms/concepts are used in the secondary level opens up ways for the WAC/WID teacher to build upon these foundations as they guide students towards a more rhetorical understanding of text and more community situated discourses.

Virginia Crank, Professor of composition and literature, University of Wisconsin, in *The WAC Journal* 23 (2013), Clemson University

#### Works cited

Lee Ann Carroll, *Rehearsing New Roles: how college students develop as writers*. South Illinois University Press, 2002.

David Jolliffe, "Foreword: Tough Questions for Thoughtful Educators", *College Credit for Writing in High School: The "Taking Care Of" Business*, ed. Kristine Hansen and Christine Farris. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 2010.

#### Abbreviations

WAC writing across curriculum

WID writing in the disciplines

### **Document 3c : Certilingua**

Quatre académies (...) ont reçu l'accréditation de la DGESCO [Direction générale de l'Enseignement scolaire] pour expérimenter le label européen d'excellence CertiLingua, adopté dans de nombreux pays européens. (...)

Le diplôme « label CertiLingua » est le seul diplôme qui valide, de manière interne à l'établissement, des compétences à la fois :

1° linguistiques dans deux langues (allemand et anglais en France) au niveau B2 ;

2° culturelles et de citoyenneté européenne acquises dans le cadre de la mobilité scolaire ou individuelle, pour les élèves qui reçoivent un enseignement en langue étrangère dans une discipline non linguistique en section européenne anglais ou allemand (70h minimum).

(...)

Pour obtenir ce label, il faut :

1° avoir obtenu une note de 14/20 en DNL au baccalauréat ;

2° avoir effectué une mobilité individuelle ou collective dans un pays d'une des deux langues cibles ;

3° avoir rédigé un essai (de 7 à 8 pages) sur une problématique européenne en rapport avec la mobilité ou bien sur une thématique européenne ;

4° avoir impérativement validé l'Europass.

Source : site de l'académie de Poitiers, <http://ww2.ac-poitiers.fr/allemand/spip.php?article255>

## CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2014

### ÉPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Thématique retenue : L'ici et l'ailleurs – voyages (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 MP4 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 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

### “Mission to Mars?”

Note: this video document has been compiled from three distinct sources:

a) Barack Obama’s speech at the Kennedy Space Center (April 15<sup>th</sup>, 2010)

source: [http://www.youtube.com/watch?v=3rNn\\_cUrlmE](http://www.youtube.com/watch?v=3rNn_cUrlmE)

b) TV commercial for the release of Buzz Aldrin’s book *Mission to Mars* (May 2013)

source: <http://video.nationalgeographic.com/video/buzz-aldrin-book>

c) excerpt from Buzz Aldrin’s *Mission to Mars* (Audio book, chapter 1)

## Document 2a : production écrite de l’élève A

Hi everybody! We’re home after the school trip in the England. It was very fantastic! We stayed four days in the England. Ok, so let us tell you about us adventures. Read on! I’m sure you going to crack up.

5 On the first day we left the sunday 20 may. The teacher said we must be in front of a school at 5:15. It was so early. But my alarm clock rang not so I arrive late! The teacher’s was angry! But how tiring was I! But I was verry happy for see my friends. I was a sitting next to my best friend in the bus. The travel was long! I was a listening music whith my mp3 when the driver stoped. I realized I have forgotten my picnic! Unlucky me! After, we were arrived at Calais for take the ferry during one hour and half. Then we were driving in direction of Tunbridge  
10 Wells. The landscapes was so fascinating! At 18:30 we discovered the host families. We ate dinner (peas, toasts, sausages, coleslaw) and it was a such delicious meal! We went to the bed at 22:00.

DAY 2

15 We went in Oxford. It was so beautiful! We visited the Christ Church. It’s an university. We saw not Harry Potter! How disapppointed was I! And guess what... I forget the camera so I didn’t take pictures but I can draw! We went in a punt. It was verry funny but difficult too! After we went to shopping. I was bought a mug for my mother. My mother collect mugs. Finally we took the bus and returned in the family. Good night!

DAY 3

20 We went in Windsor. It’s a very very big castle. The Queen is sometimes in the castle during week ends. I loved the castle so much but I have fortgotten my picnic... again! How absent-minded am I!

DAY 4

25 We went in London! We visit the National Gallery. It was so incredible! I liked the museum a lot. We picnic and visited the Westminster, Trafalgar Square, Covent Garden. I bought so bizarre T shirt for my brother. But guess what... I lost my watch in the street. Aaarrggghhh!!! I was verry sad. We are returned in the family and we prepared the bags. Time flies! We ate pasta with chicken. It was so delicious but my family missed me...

DAY 5.

30 You just won’t believe me but we visited London Dungeon the morning! I was not scared. It was so great! We picninc and we visited St Paul’s Cathedral and the Tower of London. It’s so boring! We went in a double decker bus. It was super! But it rained. We see a lot of monuments. They were beautiful! After we ate fish and chips and we took the ferry. I was so tiring! We arrive tomorrow and I saw my parent’s again!

35 It was so fantastic hollidays! I want to retourn in the England!

**Document 2b** : production écrite de l'élève B

Hi everybody! I'm back after a school trip in England! It was sooooo fabulous! But let me tell you about my adventures! I'm sure you're going to crack up so read on, you won't be disappointed!

5 WE left in Sunday the twentieth of may. We met all in front of our school at quarter past five a.m! Yes! Quarter past five!!!! It was soooo early! I had such a heavy suitcase so my father help me for carry it. Thank god! Anyway I was sooo excited to see my friends! Can you imagine? Me going to England without my parents? Soo cool! When we were arrived in the bus we watched a film. It was such a long film. I didn't like it because how boring it was!

10 Later we stopped for picnic. You know I was extremely clumsy. Well, hum, you'll never guess but I dropped all the soda on me and everybody around me was laughing, even the teacher! I was soo embarrassed!

Anyway, we were arrived in Calais and we took the ferry. It was wow! The ferry was so amazing! But my friend was sick because the boat was going up and down like a roller coaster. I was turning green too.

15 After, I was to meet my host family: mister and misses Pxxx but they were so old! I was a bit disappointed! However, they were nice. We ate such a delicious meal and we went to bed because we were so exhausted!

20 On the second day, we visited Oxford and Christ Church University. Here, there was the film Harry Potter! It was so awesome! I loved it! After, we did punt boat on the river but it was soo difficult! I'm sure you are going to crack up but my friend nearly fallen! I didn't have my camera but I can draw! Then we visited the town with the group and we went in the host family. I loooved this day so much.

25 The next day we visited London and the National Gallery and the guide was so great (but I didn't understand all)! I took a lot of notes about two paintings by Holbein and Constable. After that, we visited Westminster, Trafalgar Square, Piccadilly Circus...! There was such bizarre shops but I was scared to death to lose the group because there was a lot of people. I went to bed early because I'm tired.

30 The day after we visited the London Dungeon. It was soo terrific because you know I was easily scared! Then we visited the Tower of London. Do you know this? It is a castle but it was a prison too!

The last day we visited London in a red double decker bus. But it was raining cats and dogs! Unlucky we! Anyway, it was a fabulous moment. We saw Buckingham Palace, Trafalgar Square, Piccadilly Circus, Oxford street...

35 Finally, time flied and we must go back home and take the ferry. My friend was so worried for be sick again but thank god there wasn't a problem. We slepted in the bus because we were so tired. I was impatient to explain to my parents the travel. I want to thank you the teachers! It was the best holidays in my life!

### Document 3a : situation d'enseignement

Les documents sont les productions originales de deux élèves d'une même classe de 4<sup>e</sup> réalisées au retour d'un voyage scolaire en Angleterre. Il s'agissait d'un travail à la maison. (NB : les illustrations/photos n'ont pas été incluses ici). Le collège est dit « rural isolé » et c'était le premier voyage en dehors du territoire français pour la quasi-totalité des élèves.

La séquence, entamée quelque temps avant le voyage, explore la thématique de « l'ici et l'ailleurs » du programme d'enseignement des langues vivantes du palier 2.

Les productions d'élèves en constituent la tâche finale visant à mobiliser un certain nombre de compétences linguistiques, culturelles et pragmatiques. La consigne était la suivante :

*“You are going to write a blog about your trip to England that will be posted on the school's website. Your blog must be catchy so make sure you address the reader; use a lot of adjectives (except “good” and “bad”), use exclamations, give details about the places, people, monuments you visited (give cultural references). Add illustrations.”*

### Document 3b : charte des voyages du collège élaboré par le Conseil d'Administration

Le voyage scolaire constitue un acte pédagogique d'importance au profit des élèves. Expérience essentielle pour eux, dans le cadre de leur formation initiale, le voyage leur permet de mieux se situer dans le monde actuel et les aide à s'ouvrir à l'internationalisation des échanges humains et culturels, ainsi qu'à la dimension d'une citoyenneté européenne.

Actes pédagogiques parmi d'autres, les voyages scolaires constituent l'un des axes du Projet d'Etablissement, approuvé par le Conseil d'Administration.

Article 1 : Une sortie scolaire n'a de justification que dans le cadre d'un projet pédagogique en relation avec les enseignements obligatoires et les programmes. Cet ancrage doit être explicité dans la description du projet. Dès lors, toute sortie se déroulera à une période permettant une exploitation dans le cadre de la classe. Dans la mesure du possible, les organisateurs programmeront les voyages sur une même période afin de limiter l'impact sur les emplois du temps des élèves qui resteront au collège.

### Document 3c : extrait du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

*Ecrire : Niveaux communs de compétences : Grille pour l'auto-évaluation (CECRL, p. 26-27)*

<b>A2</b>	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.
<b>B1</b>	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.
<b>B2</b>	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.

### **Document 3d : extrait du document distribué aux parents concernant le planning des activités pour le voyage en Angleterre**

Ce voyage est ouvert aux classes de 4<sup>e</sup> : 55 élèves en tout, accompagnés par quatre enseignants.

Les élèves seront logés dans les familles d'accueil dans la ville de Tunbridge Wells (Comté de Kent).

Le programme du voyage est le suivant :

2 journées à Londres : découverte des grands monuments et des quartiers principaux en car et à pied (Trafalgar Square, Westminster Abbey, Buckingham Palace)

Visites : London Dungeon, National Gallery (collections permanentes), the Tower of London, Saint Paul's cathedral.

1 journée à Windsor : visite de Windsor Castle et de la ville

1 journée à Oxford : visite de Christ Church University

(...)

## CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2014

### ÉPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Thématique retenue : L'ici et l'ailleurs: les langages (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 MP4 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 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

“The knowledge industry”

Source : edited from *Berkeley in the Sixties* (a 1990 documentary film by Mark Kitchell)

### Document 2a : production orale de l'élève A

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

### Document 2b : production écrite de l'élève A

Modern Times is the story of a worker who worked in a factory in mass production. He became crazy because he was doing the same thing all of the day and he didn't know what he was producing.

5 The boss was a bad guy: he forced the workers to work more quickly, so one day the Tramp forgot a bolt and followed it on the assembly line and into the big wheels of the machine. After that he was more crazy than before: he hurt other workers because he thought their noses are bolts and he followed a woman in the street, because the buttons on her dress were like bolts too. But he met a policeman and the policeman took him to prison.

10 Charlie Chaplin means that mass production is a bad thing because in the end the workers are not human. This film is a parody but it's also a little the truth.

(155 words)

### Document 3a : situation d'enseignement

a) Les documents 2a et 2b sont les productions originales d'un même élève de 4<sup>e</sup>.

La séquence, entamée début janvier 2014 à l'occasion du centenaire de l'installation du fordisme aux Etats-Unis, explore le thème des « langages » du programme d'enseignement des langues vivantes du palier 2 du collège. Elle invite les élèves à réfléchir à ce sujet sur la base de documents récents (extraits d'un reportage radio et d'un article de presse commémorant l'événement) et de documents d'époque (photographies, publicités, extrait du *Modern Times* de Charlie Chaplin) qui proposent des regards croisés sur la « machine » et plus particulièrement sur sa dimension symbolique.

Par-delà le thème, ce sont avant tout les compétences de réception et de production, écrite et orale, qui sont au cœur du projet, ainsi que le passage de l'une à l'autre, dans un mouvement allant de la réception collective et contradictoire à la production individuelle.

Les documents 2a et 2b sont deux productions réalisées en vue d'une évaluation formative, au premier puis au deuxième tiers de la séquence. Dans le cas du document 2a, au terme d'un travail collectif sur un diaporama préparé par le professeur, il s'agissait d'enregistrer un commentaire personnel d'environ une minute, sur les mêmes images. L'enregistrement, en temps limité, et le montage ont été faits en cours de technologie. Dans le cas du document 2b, au terme d'un travail collectif sur ce qu'on pourrait appeler la « bande annonce » du *Modern Times* de Charlie Chaplin, il s'agissait de rédiger le synopsis du film, en environ 150 mots. Le travail était à faire en classe, avec la possibilité d'utiliser le cahier de cours.

b) La classe se compose de 28 élèves. Les résultats scolaires autant que les origines socioculturelles des élèves sont très divers. Il s'agit donc d'une classe hétérogène, mais sans cas particulier. L'attitude et la participation en classe sont à l'avenant. On note cependant dès la rentrée de septembre une tendance assez marquée à recourir au français, directement ou par la traduction mot à mot, dans la prise de parole en cours.

c) L'établissement a obtenu à la session de juin 2013 des résultats au DNB nettement en deçà de la moyenne académique. Quelques élèves de 3<sup>e</sup> n'ont pas validé le niveau A2 en anglais LV1. Les membres du corps enseignant ont donc été invités lors de la réunion de pré-rentrée de septembre à mettre au point des stratégies afin de « remettre les élèves au travail ».

**Document 3b : extraits du préambule commun au programme de langues vivantes pour le palier 2 (Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 26 avril 2007)**

*La compétence culturelle*

[...] Le choix du thème « L'ici et l'ailleurs » contribue à développer les compétences générales que les élèves sont en train d'acquérir dans d'autres disciplines, qu'il s'agisse des techniques d'observation, d'explication ou d'argumentation. [...]

Chaque langue privilégiera les domaines les plus pertinents eu égard aux réalités culturelles qui lui sont propres, les plus accessibles suivant les supports disponibles et les plus propices à un travail commun avec d'autres disciplines. [...]

*Du palier 1 au palier 2 : de A2 vers B1*

Au palier 1, les activités langagières de communication sont présentées selon un axe oral/écrit dans la continuité des programmes de l'école élémentaire.

Au palier 2, le choix a été fait de regrouper les activités langagières autour de trois pôles – réception, production et interaction. [...]

De manière générale :

- on quitte le niveau de l'utilisateur élémentaire (A2) pour aller vers celui de l'utilisateur indépendant (B1) ;
- on dépasse le concret et la sphère strictement personnelle ;
- les moyens linguistiques se diversifient et se complexifient : au niveau A2, l'élève utilisait des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées pour communiquer dans des situations simples. Au niveau B1, il gagne en autonomie [...] ;
- la prononciation est intelligible ;
- après avoir surtout pratiqué, comme types de discours, la narration et la description (à un niveau encore modeste), on développe l'apprentissage de l'explication et de l'argumentation.

**Document 3c : extraits de « Entre didactique et psycholinguistique, l'activité en classe de langue » (Danielle Vergnes-Chini, université de Pau, 2004)**

L'idée de l'élève-acteur est centrale chez Brousseau. Pour lui, « l'apprentissage est une modification de la connaissance que l'élève doit produire par lui-même et que le maître doit seulement provoquer », [...] ce qui le conduit à l'idée de dévolution. [...]

Contrairement au langage mathématique, la logique d'un système linguistique comporte toujours une part d'arbitraire et une épaisseur sémantique et intersubjective qui ne permet pas de le reconstruire par le seul raisonnement. Et dans ces conditions, nul ne pouvant deviner les formes de la langue, le rôle du médiateur ne peut se limiter à « provoquer » le

questionnement, et l'apport extérieur de données, lexicales et grammaticales en particulier, est inévitable, sous forme de texte ou de discours préconstruits qui donneront lieu à une pratique guidée intensive. Comment dans ces conditions « dévoluer » la responsabilité de l'apprentissage à l'élève ?

<http://acedle.org/IMG/pdf/DChiniHDR.pdf>

**Document 3d : extraits de « L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution » (rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale, janvier 2007)**

Les contenus culturels tels qu'ils apparaissent dans nos programmes [...] relèvent d'une conception de la culture qui inclut aussi le patrimoine et l'ensemble des productions intellectuelles et créatives qui illustrent les valeurs et modes de pensée véhiculés par chaque langue.

## CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2014

### ÉPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notion retenue : « Mémoire : héritages et ruptures » (classe de seconde)

#### **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 MP3 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

“50 Years After The Equal Pay Act, Gender Wage Gap Endures”

Source: edited from <http://www.npr.org/>

### Document 2a : production écrite de l'élève A

The subject of this news report is single sex school. In this news report we have opinions of eight people. The psychologist think coed school is better than single sex school because we live in coed world. Even if single sex-school is a tradition, children could creat stereotips. However, a mother think single-sex school “is right for some kids”, they less distracted and learn easilier because education of boys and girls are different. Coed school could be harmfull and kids need structures.

I according with parents that is single-sex-school kids are less distracted. However coed school are better because the world is a co-ed world, men and women work together. And just, kids live in family with a mother and a father maybe have brothers and sisters so why, why separate sexes. In co-ed school they no creat stereotype. A child work for him if he is distracted he is his choice. And single sex school is a wast of money.

### Document 2b : production écrite de l'élève B

The news report is about differents opinions of people about single sex school and co-ed school. Some of them are for and the other against. Those who are for said that the world is composed of men and womans so co-ed school are better than single sex school. They also said that people think students in single sex school have better marks than in co-ed school but it's faulse.

Whereas those who are for single-sex school are based on traditions and religions, in other words an old school. They think that if boys and girls are together in class, they will be more distractions. But like some mothers said every kids is different so it's depend of each child. Some childrens arrive to be concentrate with the other sex but some not.

I'm totally against single sex school. For me it's not a good idea because today's world is composed of boys and girls so students have to be trained to work and live with opposite sex. Some parents think their children will have better marks and will be more concentrate with just boys or just girls, but I think it's just a question of motivation. If someone wants to have good marks and be concentrate, only they can do that. Distractions are not excuses. All kids are differents so everyone need an different and special education.

### Document 3a : situation d'enseignement

Les documents 2a et 2b sont les productions originales d'élèves d'une même classe de seconde générale.

Cette classe de seconde est une classe à projet. Elle compte 32 élèves (23 filles et neuf garçons). Elle est connue dans son établissement comme « la classe américaine » et, depuis des années, un échange avec les Etats-Unis fait partie du projet. L'année scolaire 2013-2014 a

été la première où toute la classe, plutôt qu'un nombre restreint d'élèves, a pu prendre part à l'échange.

Les élèves sont d'abord partis aux Etats-Unis pour un séjour organisé avec les trois lycées partenaires, qui se trouvent être non-mixtes et où les élèves portent de surcroît l'uniforme. Ils recevront plus tard dans l'année leurs correspondants respectifs des lycées américains visités.

Afin de préparer leur voyage outre-Atlantique les élèves sont entrés en contact par courrier électronique avec leurs correspondants. Très vite, cette communication voulue et encadrée par les enseignants en France et aux Etats-Unis a évolué. En plus des échanges prescrits, les élèves ont commencé à communiquer spontanément entre eux par d'autres biais : Facebook, Skype, Snapchat... Un blog littéraire a vu le jour pour parler de livres ayant pour sujet les Etats-Unis au sens large.

Une séquence sur les établissements non-mixtes et le port des uniformes faisait partie de la préparation au voyage, en lien avec la notion « Mémoire – héritages et rupture » du programme d'enseignement des langues vivantes en seconde. La séquence avait pour but de faire réfléchir les élèves à certaines pratiques qui peuvent avoir cours dans les établissements secondaires américains, et qui sont liées à leur histoire et à leurs traditions. La production écrite des documents 2a et 2b est une évaluation formative en vue de préparer la tâche finale, qui consistera à exprimer son opinion soit sur l'enseignement non-mixte, soit sur le port de l'uniforme, dans un essai présentant les deux facettes de la question.

Les élèves devaient exprimer leurs opinions en réaction à un reportage télévisé sur le sujet de '*Single-sex education*', en commençant par récapituler les grandes idées de ce reportage.

### **Document 3b : L'ouverture sur l'Europe et le monde : un gage d'excellence**

L'ouverture sur l'Europe et le monde doit constituer une priorité pour tous les établissements scolaires. En mars 2009, le Conseil de l'Union européenne, dans le cadre de la stratégie « Europe 2020 » a fixé des objectifs ambitieux pour une croissance intelligente, durable et inclusive, à laquelle il est indispensable d'associer les jeunes.

La mobilité en est un des objectifs majeurs pour les dix prochaines années de façon à ce que les périodes de formation à l'étranger – tant en Europe que dans le reste du monde – deviennent la règle et non l'exception.

La maîtrise de plusieurs langues étrangères, la connaissance d'autres cultures et sociétés sont devenues indispensables pour l'insertion des élèves dans un monde professionnel et une vie citoyenne qui dépassent désormais le cadre des frontières nationales. Faciliter la poursuite d'études à l'étranger, permettre une recherche d'emploi sur un marché du travail élargi, former des citoyens ouverts sur le monde : tous ces enjeux font partie intégrante de la réforme du lycée.

Les partenariats scolaires internationaux sont des éléments fédérateurs : ils permettent à l'ensemble de la communauté éducative de se retrouver autour de projets spécifiques, durables et pluridisciplinaires. Les élèves sont également appelés à relayer individuellement ces partenariats et à créer des liens et des échanges à distance avec leurs correspondants en recourant aux technologies de l'information et de la communication (visioconférences, outil informatique, émissions de radio...)

Source : <http://eduscol.education.fr>

**Document 3c : extrait du programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique** (*Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, numéro spécial n° 4 du 29 avril 2010)

*Les technologies de l'information et de la communication*

Le recours aux technologies du numérique est incontournable, il permet d'augmenter les moments de pratique authentique de la langue tant dans l'établissement qu'en dehors de celui-ci. Il permet de renforcer les compétences des élèves à la fois en compréhension et en expression notamment par :

- l'accès à des ressources numériques d'archives ou de la plus directe actualité (écoute de documents en flux direct ou téléchargés librement, recherches documentaires sur Internet etc.) ;
- la mise en contact avec des interlocuteurs aux quatre coins du monde (e-Twinning, visioconférence, forums d'échanges, bloc-notes numériques, messageries électroniques etc.).

*La mobilité*

L'ouverture sur l'extérieur et la mobilité permettent un contact direct avec les réalités des pays : voyages scolaires, échanges à distance avec des établissements étrangers ; correspondances, contacts avec l'assistant de langue ou avec d'autres locuteurs natifs dans l'établissement, séjours individuels... Ces apports ne sont pas déconnectés des activités de la classe, ils sont au cœur du dispositif d'apprentissage.

**CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2014**

**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 et C, non hiérarchisés).

**Seconde 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 sixième, 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

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

**Video:** Trailer for the film *Brave* (Disney Pixar, 2012)

## Document B



**Castle McColl**

Katie Morag McColl's two cats spend most of their time sleeping and stretching, comfy and cuddly on the top of Katie Morag's bed. When the moon is full however, they go wandering.

Fabbydoo is large and a golden gingery red colour. Mr. Mistake is smaller and pure white all over. He has one poor eye that can't see a thing but Fabbydoo looks after him. They are great friends.

But not with the Big Boy Cousins. When the Big Boy Cousins come for their holidays to the island they tease Fabbydoo and Mr Mistake. The cats jump off the cosy cushions and hope that the moon is full.

As long as her cats were hiding safe, Katie Morag loved it when the Big Boy Cousins came to stay. "This time," declared Hector, the biggest Boy Cousin, "we are pitching the tent by the Castle."

Castle McColl was a long way from the village. "Oh! All right," said her father. "As long as you promise to tell them all about Clan Chief Rory McColl of the Flaming Red Beard and the Wee White One-Eyed Ghost." [...]

Castle McColl was ancient. Nobody had lived in it for years and years. Just the pigeons, the mice and a bat or two. Long ago it had been a lively place full of chieftains and warriors, maidens, servants and deerhounds. And the Clan Chief Rory of the Flaming Red Beard. And the Wee White One-Eyed Ghost – if Mr McColl was to be believed. [...]

It was very exciting to pitch the tent beside such history, said Hector pompously, as everyone busied themselves setting up camp. "Come on!" Katie said to Cousin Jamie and ran as fast as she could into the Castle.

The Big Boy Cousins were hiding, calling with echoey voices from shadowy corners. "Yoo Whoo-oo! Katie Morag and Jamie are afraid of Big Chief Flaming Red Beard and the Wee White One-Eyed Ghost! Fearties!"

"We are NOT!" shouted back Katie Morag, riled. "Ready or not, we're coming to get you."

25 Suddenly there was a shrieking and yelling and a blubbering from above. Hector and the other Cousins came clattering down the spiral staircase, terrified out of their wits.

“The Beard! The Beard! It’s cut off and it’s growling!” screamed Hector as he flew past, heading for the entrance to the Castle. “And the Wee White One-Eyed Ghost is up there too – just staring and staring with its one eye!”

30 Just as Katie Morag and Jamie were turning round to flee for their lives as well, Katie Morag heard the growling.

She recognised it.

35 It was Fabbydoo chewing his way through a string of sausages!! Fabbydoo always growls when he is happy. So does Mr. Mistake. So guess who was the Wee White One-Eyed Ghost staring and staring, waiting patiently for his share.



Extract from *The Second Katie Morag Storybook* by Mairi Hedderwick (1998)

## Document C

### ART: The Many Faces of Scots in a Shrine to Identity

EDINBURGH – James Holloway, the director of the Scottish National Portrait Gallery, says there aren't many national portrait galleries in the world. “Only six or seven, and it is their job to be very local,” said Mr. Holloway, dapper in a three-piece tweed suit as he showed a visitor around the museum.

It was a few days before the much-awaited reopening of the portrait gallery on Dec. 1 after a £17.6 million, or \$27.5 million, renovation that has, among other things, given the institution 60 percent more space to display its huge collection – 3,000 paintings and sculptures, 25,000 prints and drawings, 38,000 photographs – a good part of which has been languishing in storage for decades. The idea for national portrait galleries stemmed from a Victorian notion of self-improvement: the paintings of the great and the good, displayed for the edification of the general populace. They also displayed the political and cultural weight of a nation through the display of its important personalities.

So what does a National Portrait Gallery mean today?

“For a country like Scotland,” Mr. Holloway said, “which is part of a bigger whole, it is a statement of national identity that is very important on a cultural level.” Scotland is locked in an eternal debate over its place within Great Britain. This year, the Scottish National Party won an overall majority in Parliament and declared its intention to hold a referendum on independence.

Whether or not that happens, the country has particular reason to emphasize the particularity of its history, heritage, art and culture. And it is notable that the National Portrait Gallery is the fourth major museum to open, or reopen, in Scotland this year, after the Burns Birthplace Museum in Ayrshire, the Riverside Museum of transport in Glasgow and the National Museum of Scotland in Edinburgh. [...]

“The portrait gallery is a much-loved Scottish cultural institution, but over the last few decades it became rather shabby and tired,” said John Leighton, director general of the National Galleries of Scotland. “It was time to rethink what a portrait gallery should be in the 21st century.”

As Mr. Leighton noted, the dilemma for a portrait gallery is how to trace the fine line between presenting art for its own sake and presenting it as history and national identity.

Mr. Holloway's solution has been to create 17 discrete exhibitions that fall within broad historical chapters, so the collection can be viewed as a chronological sweep through Scottish history or in bite-sized visits. [...]

On the top floor, given the umbrella title of “Reformation to Restoration,” there are the 16th- and 17th-century portraits that trace Scotland's passage from Roman Catholic monarchy to Protestant revolution. Mary, Queen of Scots, is there, surrounded by images of confidantes, husbands, advisers and enemies. Charles I is there, about to be executed. In another gallery, the philosopher David Hume and his friend, the painter Allan Ramsay, form the focus for a showcase of the gallery's great 18th-century portraits. [...]

“Asking questions about identity is an important role for a portrait gallery,” Mr. Leighton said. “It poses the questions: Who am I? Where do I come from? Where do I fit in? In the context of Scotland, it's quite compelling because we are all here forced to ask ourselves what does it mean to be Scottish? British? European? We want to provoke the questions without proposing monolithic answers. What we can do is show the fluidity of cultural boundaries, the risks of labels, of trying to fix and define too closely.” [...]

“What I want,” Mr. Holloway said, “is to try to reflect the whole of the country, not just the great names. People who may not have played an important part in history, but are, without even knowing, very much part of it.”

**CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2014**

**EPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE**

**Première partie :**

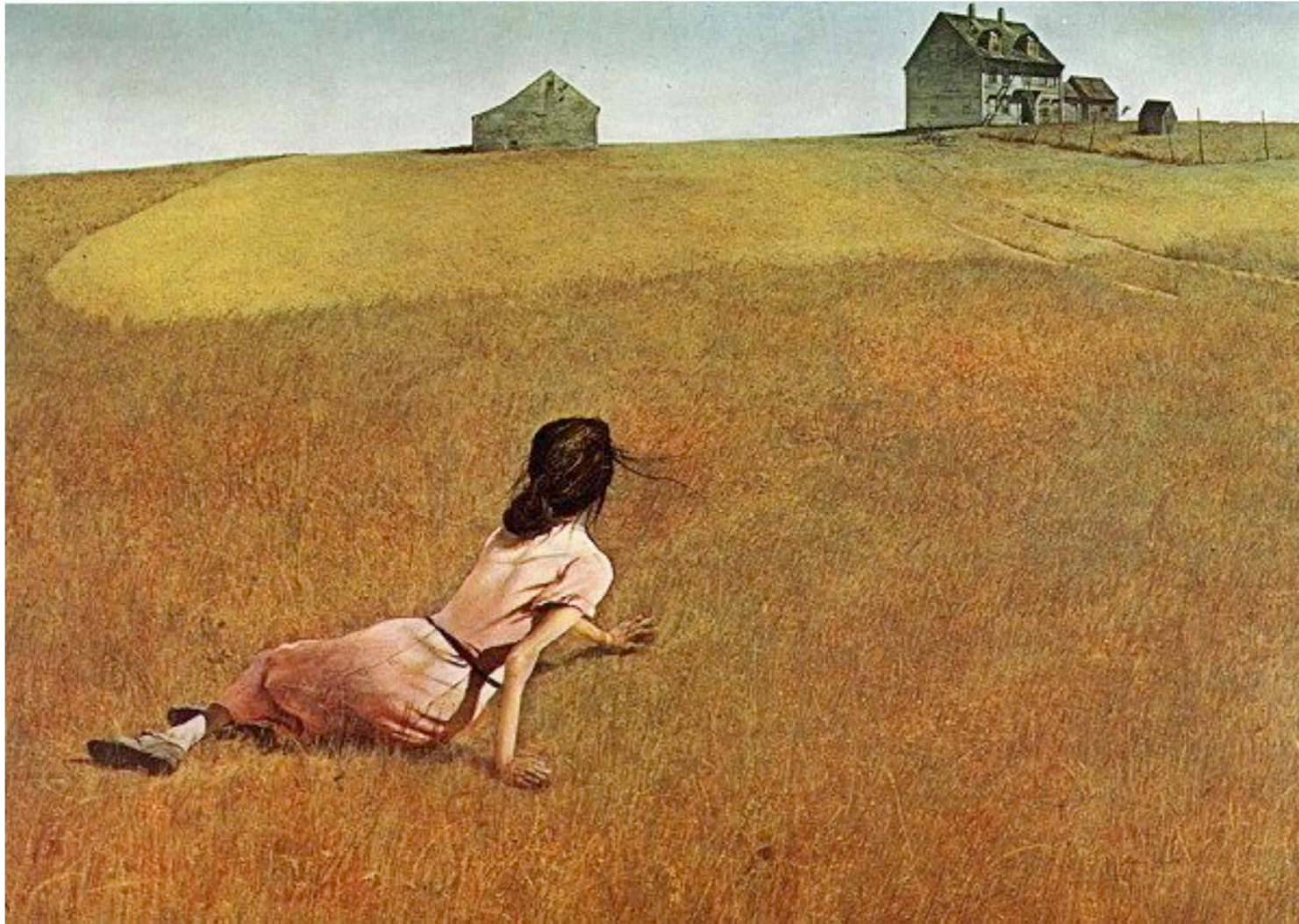
Vous procéderez à la présentation, à l'étude et à la mise en relation des trois documents proposés (A, B, C non hiérarchisés).

**Deuxième partie :**

Cette partie de l'épreuve porte sur le document A et le document B de '*When Caroline Meeber...*' (l. 1) à '*what Chicago might be*' (l. 15).

A partir de ces supports, vous définirez des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques pouvant être retenus dans une séquence pédagogique en 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



Andrew Wyeth (American, 1917–2009). *Christina's World*. 1948.  
Tempera on panel (81.9 x 121.3 cm). The Museum of Modern Art, New York. Purchase, 1949.

## Document B

When Caroline Meeber boarded the afternoon train for Chicago, her total outfit consisted of a small trunk, a cheap imitation alligator-skin satchel, a small lunch in a paper box, and a yellow leather snap purse, containing her ticket, a scrap of paper with her sister's address in Van Buren Street, and four dollars in money. It was in August, 1889. She was eighteen years of age, bright, 5 timid, and full of the illusions of ignorance and youth. Whatever touch of regret at parting characterised her thoughts, it was certainly not for advantages now being given up. A gush of tears at her mother's farewell kiss, a touch in her throat when the cars clacked by the flour mill where her father worked by the day, a pathetic sigh as the familiar green environs of the village passed in review, and the threads which bound her so lightly to girlhood and home were irretrievably broken.

10 To be sure there was always the next station, where one might descend and return. There was the great city, bound more closely by these very trains which came up daily. Columbia City was not so very far away, even once she was in Chicago. What, pray, is a few hours—a few hundred miles? She looked at the little slip bearing her sister's address and wondered. She gazed at the green landscape, now passing in swift review, until her swifter thoughts replaced its impression with 15 vague conjectures of what Chicago might be.

When a girl leaves her home at eighteen, she does one of two things. Either she falls into saving hands and becomes better, or she rapidly assumes the cosmopolitan standard of virtue and becomes worse. Of an intermediate balance, under the circumstances, there is no possibility. The city has its cunning wiles, no less than the infinitely smaller and more human tempter. There are large forces 20 which allure with all the soulfulness of expression possible in the most cultured human. The gleam of a thousand lights is often as effective as the persuasive light in a wooing and fascinating eye. Half the undoing of the unsophisticated and natural mind is accomplished by forces wholly superhuman. A blare of sound, a roar of life, a vast array of human hives, appeal to the astonished senses in equivocal terms. Without a counsellor at hand to whisper cautious interpretations, what 25 falsehoods may not these things breathe into the unguarded ear! Unrecognised for what they are, their beauty, like music, too often relaxes, then weakens, then perverts the simpler human perceptions.

Caroline, or Sister Carrie, as she had been half affectionately termed by the family, was possessed of a mind rudimentary in its power of observation and analysis. Self-interest with her was 30 high, but not strong. It was, nevertheless, her guiding characteristic. Warm with the fancies of youth, pretty with the insipid prettiness of the formative period, possessed of a figure promising eventual shapeliness and an eye alight with certain native intelligence, she was a fair example of the middle American class—two generations removed from the emigrant. Books were beyond her interest—knowledge a sealed book. In the intuitive graces she was still crude. She could scarcely 35 toss her head gracefully. Her hands were almost ineffectual. The feet, though small, were set flatly. And yet she was interested in her charms, quick to understand the keener pleasures of life, ambitious to gain in material things. A half-equipped little knight she was, venturing to reconnoitre the mysterious city and dreaming wild dreams of some vague, far-off supremacy, which should make it prey and subject—the proper penitent, grovelling at a woman's slipper.

40 “That,” said a voice in her ear, “is one of the prettiest little resorts in Wisconsin.”

“Is it?” she answered nervously.

The train was just pulling out of Waukesha. For some time she had been conscious of a man behind. She felt him observing her mass of hair. He had been fidgeting, and with natural intuition

45 she felt a certain interest growing in that quarter. Her maidenly reserve, and a certain sense of what was conventional under the circumstances, called her to forestall and deny this familiarity, but the daring and magnetism of the individual, born of past experiences and triumphs, prevailed.

Theodore Dreiser, *Sister Carrie* (1900)

## Document C

JULY CAME ON with that breathless, brilliant heat which makes the plains of Kansas and Nebraska the best corn country in the world. It seemed as if we could hear the corn growing in the night; under the stars one caught a faint crackling in the dewy, heavy-odoured cornfields where the feathered stalks stood so juicy and green. If all the great plain from the Missouri to the Rocky  
5 Mountains had been under glass, and the heat regulated by a thermometer, it could not have been better for the yellow tassels that were ripening and fertilizing the silk day by day. The cornfields were far apart in those times, with miles of wild grazing land between. It took a clear, meditative eye like my grandfather's to foresee that they would enlarge and multiply until they would be, not the Shimerdas' cornfields, or Mr. Bushy's, but the world's cornfields; that their yield would be one  
10 of the great economic facts, like the wheat crop of Russia, which underlie all the activities of men, in peace or war.

The burning sun of those few weeks, with occasional rains at night, secured the corn. After the milky ears were once formed, we had little to fear from dry weather. The men were working so hard in the wheatfields that they did not notice the heat – though I was kept busy carrying water for them  
15 – and grandmother and Antonia had so much to do in the kitchen that they could not have told whether one day was hotter than another. Each morning, while the dew was still on the grass, Antonia went with me up to the garden to get early vegetables for dinner. Grandmother made her wear a sunbonnet, but as soon as we reached the garden she threw it on the grass and let her hair fly in the breeze. I remember how, as we bent over the pea-vines, beads of perspiration used to gather  
20 on her upper lip like a little moustache.

‘Oh, better I like to work out-of-doors than in a house!’ she used to sing joyfully. ‘I not care that your grandmother say it makes me like a man. I like to be like a man.’ She would toss her head and ask me to feel the muscles swell in her brown arm.

We were glad to have her in the house. She was so gay and responsive that one did not mind her  
25 heavy, running step, or her clattery way with pans. Grandmother was in high spirits during the weeks that Antonia worked for us.

All the nights were close and hot during that harvest season. The harvesters slept in the hayloft because it was cooler there than in the house. I used to lie in my bed by the open window, watching the heat lightning play softly along the horizon, or looking up at the gaunt frame of the windmill  
30 against the blue night sky. One night there was a beautiful electric storm, though not enough rain fell to damage the cut grain. The men went down to the barn immediately after supper, and when the dishes were washed, Antonia and I climbed up on the slanting roof of the chicken-house to watch the clouds. The thunder was loud and metallic, like the rattle of sheet iron, and the lightning broke in great zigzags across the heavens, making everything stand out and come close to us for a  
35 moment. Half the sky was chequered with black thunderheads, but all the west was luminous and

clear: in the lightning flashes it looked like deep blue water, with the sheen of moonlight on it; and the mottled part of the sky was like marble pavement, like the quay of some splendid seacoast city, doomed to destruction. Great warm splashes of rain fell on our upturned faces. One black cloud, no bigger than a little boat, drifted out into the clear space unattended, and kept moving westward. All about us we could hear the felty beat of the raindrops on the soft dust of the farmyard. Grandmother came to the door and said it was late, and we would get wet out there.

40 'In a minute we come,' Antonia called back to her. 'I like your grandmother, and all things here,' she sighed. 'I wish my papa live to see this summer. I wish no winter ever come again.'

45 'It will be summer a long while yet,' I reassured her. 'Why aren't you always nice like this, Tony?'

'How nice?'

'Why, just like this; like yourself. Why do you all the time try to be like Ambrosch?'

She put her arms under her head and lay back, looking up at the sky. 'If I live here, like you, that is different. Things will be easy for you. But they will be hard for us.'

Willa Cather, *My Antonia*, Book I, Ch. XIX (1918)



## **CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2014**

### **ÉPREUVE 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, et 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 cycle terminal du lycée, 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

### HENRY BOLINGBROKE

Are you contented to resign the crown?

### KING RICHARD II

Ay, no; no, ay; for I must nothing be;  
 5 Therefore no no, for I resign to thee.  
 Now mark me, how I will undo myself;  
 I give this heavy weight from off my head  
 And this unwieldy sceptre from my hand,  
 The pride of kingly sway from out my heart;  
 10 With mine own tears I wash away my balm,  
 With mine own hands I give away my crown,  
 With mine own tongue deny my sacred state,  
 With mine own breath release all duty's rites:  
 All pomp and majesty I do forswear;  
 15 My manors, rents, revenues I forego;  
 My acts, decrees, and statutes I deny:  
 God pardon all oaths that are broke to me!  
 God keep all vows unbroke that swear to thee!  
 Make me, that nothing have, with nothing grieved,  
 20 And thou with all pleased, that hast all achieved!  
 Long mayst thou live in Richard's seat to sit,  
 And soon lie Richard in an earthly pit!  
 God save King Harry, unking'd Richard says,  
 And send him many years of sunshine days!  
 25 What more remains?

### NORTHUMBERLAND

No more, but that you read  
 These accusations and these grievous crimes  
 Committed by your person and your followers  
 30 Against the state and profit of this land;  
 That, by confessing them, the souls of men  
 May deem that you are worthily deposed.

### KING RICHARD II

Must I do so? and must I ravel out  
 35 My weaved-up folly? Gentle Northumberland,  
 If thy offences were upon record,  
 Would it not shame thee in so fair a troop  
 To read a lecture of them? If thou wouldst,  
 There shouldst thou find one heinous article,  
 40 Containing the deposing of a king  
 And cracking the strong warrant of an oath,  
 Mark'd with a blot, damn'd in the book of heaven:

Nay, all of you that stand and look upon,  
 Whilst that my wretchedness doth bait myself,  
 45 Though some of you with Pilate wash your hands  
 Showing an outward pity; yet you Pilates  
 Have here deliver'd me to my sour cross,  
 And water cannot wash away your sin.

**NORTHUMBERLAND**

50 My lord, dispatch; read o'er these articles.

**KING RICHARD II**

Mine eyes are full of tears, I cannot see:  
 And yet salt water blinds them not so much  
 But they can see a sort of traitors here.  
 55 Nay, if I turn mine eyes upon myself,  
 I find myself a traitor with the rest;  
 For I have given here my soul's consent  
 To undeck the pompous body of a king;  
 Made glory base and sovereignty a slave,  
 60 Proud majesty a subject, state a peasant.

**NORTHUMBERLAND**

My lord,--

**KING RICHARD II**

No lord of thine, thou haught insulting man,  
 65 Nor no man's lord; I have no name, no title,  
 No, not that name was given me at the font,  
 But 'tis usurp'd: alack the heavy day,  
 That I have worn so many winters out,  
 And know not now what name to call myself!  
 [...]

William Shakespeare, *Richard II* (1597), Act IV, Scene I

Document B



Thomas Cooper Gotch, *The Child Enthroned*, 1894  
Oil on canvas, 159 cm x 102 cm.

**Document C**

Merridew turned to Ralph.

“Aren’t there any grownups?”

“No.”

Merridew sat down on a trunk and looked round the circle.

5 “Then we’ll have to look after ourselves.”

Secure on the other side of Ralph, Piggy spoke timidly.

“That’s why Ralph made a meeting. So as we can decide what to do. We’ve heard names. That’s Johnny. Those two—they’re twins, Sam ’n Eric. Which is Eric—? You? No—you’re Sam—”

10 “I’m Sam—”

“ ’n I’m Eric.”

“We’d better all have names,” said Ralph, “so I’m Ralph.”

“We got most names,” said Piggy. “Got ’em just now.”

“Kids’ names,” said Merridew. “Why should I be Jack? I’m Merridew.”

15 Ralph turned to him quickly. This was the voice of one who knew his own mind.

“Then,” went on Piggy, “that boy—I forget—”

“You’re talking too much,” said Jack Merridew. “Shut up, Fatty.”

Laughter arose.

“He’s not Fatty,” cried Ralph, “his real name’s Piggy!”

20 “Piggy!”

“Piggy!”

“Oh, Piggy!”

A storm of laughter arose and even the tiniest child joined in. For the moment the boys were a closed circuit of sympathy with Piggy outside: he went very pink, bowed his head and cleaned his glasses again.

25 Finally the laughter died away and the naming continued. There was Maurice, next in size among the choir boys to Jack, but broad and grinning all the time. There was a slight, furtive boy whom no one knew, who kept to himself with an inner intensity of avoidance and secrecy. He muttered that his name was Roger and was silent again.

30 Bill, Robert, Harold, Henry; the choir boy who had fainted sat up against a palm trunk, smiled pallidly at Ralph and said that his name was Simon.

Jack spoke.

“We’ve got to decide about being rescued.”

There was a buzz. One of the small boys, Henry, said that he wanted to go home.

35 “Shut up,” said Ralph absently. He lifted the conch.

“Seems to me we ought to have a chief to decide things.”

“A chief! A chief!”

“I ought to be chief,” said Jack with simple arrogance, “because I’m chapter chorister and head boy. I can sing C sharp.”

40 Another buzz.

“Well then,” said Jack, “I—”

He hesitated. The dark boy, Roger, stirred at last and spoke up.

“Let’s have a vote.”

“Yes!”

45 “Vote for chief!”

“Let’s vote—”

This toy of voting was almost as pleasing as the conch. Jack started to protest but the clamour changed from the general wish for a chief to an election by acclaim of Ralph

- 50 himself. None of the boys could have found good reason for this; what intelligence had been shown was traceable to Piggy while the most obvious leader was Jack. But there was a stillness about Ralph as he sat that marked him out: there was his size, and attractive appearance; and most obscurely, yet most powerfully, there was the conch. The being that had blown that, had sat waiting for them on the platform with the delicate thing balanced on his knees, was set apart.
- 55 “Him with the shell.”  
“Ralph! Ralph!”  
“Let him be chief with the trumpet-thing.”  
Ralph raised a hand for silence.  
“All right. Who wants Jack for chief?”
- 60 With dreary obedience the choir raised their hands.  
“Who wants me?”  
Every hand outside the choir except Piggy’s was raised immediately.  
Then Piggy, too, raised his hand grudgingly into the air.  
Ralph counted.
- 65 “I’m chief then.”  
The circle of boys broke into applause. Even the choir applauded; and the freckles on Jack’s face disappeared under a blush of mortification. He started up, then changed his mind and sat down again while the air rang. Ralph looked at him, eager to offer something.
- 70 “The choir belongs to you, of course.”  
“They could be the army—”  
“Or hunters—”  
“They could be—”  
The suffusion drained away from Jack’s face. Ralph waved again for silence.
- 75 “Jack’s in charge of the choir. They can be—what do you want them to be?”  
“Hunters.”  
Jack and Ralph smiled at each other with shy liking. The rest began to talk eagerly.

William Golding, *Lord of the Flies* (1954)

**CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2014**

**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 en 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

It was on a dreary night of November that I beheld the accomplishment of my toils. With an anxiety that almost amounted to agony, I collected the instruments of life around me, that I might infuse a spark of being into the lifeless thing that lay at my feet. It was already one in the morning; the rain pattered dismally against the panes, and my candle was nearly burnt out, when, by the glimmer of the half-extinguished light, I saw the dull yellow eye of the creature open; it breathed hard, and a convulsive motion agitated its limbs.

How can I describe my emotions at this catastrophe, or how delineate the wretch whom with such infinite pains and care I had endeavoured to form? His limbs were in proportion, and I had selected his features as beautiful. Beautiful! – Great God! His yellow skin scarcely covered the work of muscles and arteries beneath; his hair was of a lustrous black, and flowing; his teeth of a pearly whiteness; but these luxuriances only formed a more horrid contrast with his watery eyes, that seemed almost of the same colour as the dun white sockets in which they were set, his shrivelled complexion and straight black lips.

The different accidents of life are not so changeable as the feelings of human nature. I had worked hard for nearly two years, for the sole purpose of infusing life into an inanimate body. For this I had deprived myself of rest and health. I had desired it with an ardour that far exceeded moderation; but now that I had finished, the beauty of the dream vanished, and breathless horror and disgust filled my heart. Unable to endure the aspect of the being I had created, I rushed out of the room, and continued a long time traversing my bedchamber, unable to compose my mind to sleep. At length lassitude succeeded to the tumult I had before endured; and I threw myself on the bed in my clothes, endeavouring to seek a few moments of forgetfulness. But it was in vain: I slept, indeed, but I was disturbed by the wildest dreams. I thought I saw Elizabeth, in the bloom of health, walking in the streets of Ingolstadt. Delighted and surprised, I embraced her; but as I imprinted the first kiss on her lips, they became livid with the hue of death; her features appeared to change, and I thought that I held the corpse of my dead mother in my arms; a shroud enveloped her form, and I saw the grave-worms crawling in the folds of the flannel. I started from my sleep with horror; a cold dew covered my forehead, my teeth chattered, and every limb became convulsed: when, by the dim and yellow light of the moon, as it forced its way through the window shutters, I beheld the wretch – the miserable monster whom I had created. He held up the curtain of the bed; and his eyes, if eyes they may be called, were fixed on me. His jaws opened, and he muttered some inarticulate sounds, while a grin wrinkled his cheeks. He might have spoken, but I did not hear; one hand was stretched out, seemingly to detain me, but I escaped, and rushed down stairs. I took refuge in the courtyard belonging to the house which I inhabited; where I remained during the rest of the night, walking up and down in the greatest agitation, listening attentively, catching and fearing each sound as if it were to announce the approach of the demoniacal corpse to which I had so miserably given life.

Oh! no mortal could support the horror of that countenance. A mummy again endued with animation could not be so hideous as that wretch. I had gazed on him while unfinished; he was ugly then; but when those muscles and joints were rendered capable of motion, it became a thing such as even Dante could not have conceived.

I passed the night wretchedly. Sometimes my pulse beat so quickly and hardly that I felt the palpitation of every artery; at others, I nearly sank to the ground through languor and extreme weakness. Mingled with this horror, I felt the bitterness of disappointment; dreams that had been my food and pleasant rest for so long a space were now become a hell to me; and the change was so rapid, the overthrow so complete!

Mary Shelley, *Frankenstein, or the Modern Prometheus* (1818)



## Document B

### 2.1 Of the passion caused by the sublime

The passion caused by the great and sublime in nature, when those causes operate most powerfully, is Astonishment; and astonishment is that state of the soul, in which all its motions are suspended, with some degree of horror. In this case the mind is so  
 5 entirely filled with its object, that it cannot entertain any other, nor by consequence reason on that object which employs it. Hence arises the great power of the sublime, that far from being produced by them, it anticipates our reasonings, and hurries us on by an irresistible force. Astonishment, as I have said, is the effect of the sublime in its highest degree; the inferior effects are admiration, reverence and respect.

### 10 2.2 Terror

No passion so effectually robs the mind of all its power of acting and reasoning as fear. For fear being an apprehension of pain or death, it operates in a manner that resembles actual pain. Whatever therefore is terrible, with regard to sight, is sublime too, whether this cause of terror, be endued with greatness of dimensions or not; for it  
 15 is impossible to look on any thing as trifling, or contemptible, that may be dangerous. There are many animals, who though far from being large, are yet capable of raising ideas of the sublime, because they are considered as objects of terror. As serpents and poisonous animals of almost all kinds. And to things of great dimensions, if we annex an adventitious idea of terror, they become without comparison greater. A level plain  
 20 of a vast extent on land, is certainly no mean idea; the prospect of such a plain may be as extensive as a prospect of the ocean; but can it ever fill the mind with any thing so great as the ocean itself? This is owing to several causes, but it is owing to none more than this, that the ocean is an object of no small terror. Indeed terror is in all cases whatsoever, either more openly or latently the ruling principle of the sublime. (...)

### 25 2.3 Obscurity

To make any thing very terrible, obscurity seems in general to be necessary. When we know the full extent of any danger, when we can accustom our eyes to it, a great deal of the apprehension vanishes. Every one will be sensible of this, who considers how  
 30 greatly night adds to our dread, in all cases of danger, and how much the notions of ghosts and goblins, of which none can form clear ideas, affect minds, which give credit to the popular tales concerning such sorts of beings. Those despotic governments, which are founded on the passions of men, and principally upon the passion of fear, keep their chief as much as may be from the public eye. The policy has been the same in many cases of religion. Almost all the heathen temples were  
 35 dark. Even in the barbarous temples of the Americans at this day, they keep their idol in a dark part of the hut, which is consecrated to his worship. For this purpose too the druids performed all their ceremonies in the bosom of the darkest woods, and in the shade of the oldest and most spreading oaks. (...)

Edmund Burke, *A Philosophical Enquiry into the Origin of our Ideas of the Sublime and Beautiful* (1757)

Document C



Joseph Wright of Derby, *An Experiment on a Bird in the Air-Pump*, 1768  
Oil on canvas, London, National Gallery.