



Concours : CAPES et CAFEP-CAPES externe

Section : langues vivantes

Option : ANGLAIS

Session 2018

Rapport de jury présenté par :
Madame Chantal MANES-BONNISSEAU
Présidente du jury

SOMMAIRE

1 – MOT DE LA PRESIDENTE.....	3
2 – EPREUVES ECRITES D’ADMISSIBILITE.....	7
2.1 – Composition en langue étrangère.....	7
2.2 – Traduction.....	23
2.2.1 – Exercice de thème.....	23
2.2.2 – Exercice de version.....	36
2.2.3 – Exercice de réflexion linguistique.....	47
3 – LANGUE	65
3.1 – Anglais.....	65
3.2 – Français.....	71
4 – EPREUVES ORALES D’ADMISSION.....	76
4.1 – Epreuve d’entretien à partir d’un dossier.....	76
4.1.1 – Rappel du cadre réglementaire.....	76
4.1.2 – Première partie en anglais.....	77
4.1.3 – Seconde partie en français.....	80
4.1.4 – Exemples de sujets.....	86
4.2 – Epreuve de mise en situation professionnelle.....	96
5.2.1 – Rappel du cadre réglementaire.....	96
5.2.2 – Première partie en anglais.....	98
5.2.3 – Seconde partie en français.....	103
5.2.4 – Exemples de sujets.....	110
5 – ANNEXES.....	124

1 – MOT DE LA PRESIDENTE

Le ministère de l'Education nationale a ouvert cette année 949 postes, soit 241 postes de moins qu'en 2017, pour le concours de recrutement de l'enseignement public, le CAPES à proprement parler. Le CAFEP, concours de recrutement de l'enseignement privé qui en partage les épreuves, offrait pour sa part 150 postes, soit 40 de moins. Cette baisse significative du nombre de poste signale la prise en compte par le ministère des rapports des sessions précédentes attirant l'attention sur les limites perceptibles du vivier de candidats anglicistes, limites que la session 2017 avait malheureusement nettement confirmées. Le jury est d'autant plus heureux d'avoir été en mesure de pourvoir la totalité des postes mis au concours cette année.

L'attractivité du concours ne semble pas avoir souffert de cette baisse du nombre de postes : On compte 34 inscrits supplémentaires pour le concours public et 69 de plus pour le CAFEP par rapport à la session précédente. Un point de vigilance concerne cependant le pourcentage de candidats ayant composé aux deux épreuves d'admissibilité, qui passe de 62,92% en 2016, à 61% en 2017, à 60,8% en 2018. Pour ce qui concerne le CAPEP le nombre d'inscrits et de non éliminés¹ étaient, à quelques unités près, les mêmes en 2017 qu'en 2016. On constate une très légère diminution du pourcentage qui passe de 58% des inscrits en 2017 à 57,48% en 2018.

Le ratio candidat/poste retrouve un niveau supérieur à celui de 2016 après une nette diminution en 2017. Il atteint 1,60 pour le public et 2,16 pour le privé. Cette évolution, due essentiellement à la baisse du nombre de postes, devra continuer à être attentivement observée à l'avenir.

S'agissant de la composition en langue anglaise, on constate en 2018 une baisse de la moyenne des copies qui est de 6,4 après avoir atteint 7,3 en 2017 et 7,4 en 2016. Ce résultat est sans doute lié à la nature du dossier proposé qui a pu sembler plus difficile que les deux années précédentes. Cette année encore on redira 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 des documents de genres différents.

Le jury souhaite attirer l'attention des candidats et des préparateurs sur la spécificité de cette épreuve de composition qui est la seule à faire l'objet d'un programme chaque année. Il est donc attendu des candidats qu'ils établissent un lien explicite entre le thème du dossier et une notion ou thématique du programme de l'épreuve. Le choix de la notion ou thématique est laissé au candidat qui doit veiller à le justifier dans son développement. Une lecture très attentive de la partie de ce rapport consacrée à l'épreuve de Composition en Langue Etrangère apporte les explications détaillées sur ce point.

A l'épreuve de traduction, on se félicite à l'inverse de l'augmentation de plus de deux points de la moyenne des notes, qui passe de 5,9 en 2017 à 8,1 en 2018. Cette amélioration notable a le mérite de démontrer que les candidats n'ont pas été particulièrement déstabilisés par le double exercice de réflexion sur la langue, qui portait à la fois sur le thème et la version.

Le jury rappelle à cet égard que la préparation au CAPES doit inclure un entraînement régulier aux deux exercices de version et de thème, aussi exigeants l'un que l'autre et qui requièrent une compréhension fine, la maîtrise des temps, des aspects, de la syntaxe, du lexique, des différents registres de langue ou des stratégies de traduction. L'aisance dans les deux langues est évaluée tout au long des épreuves d'admissibilité et d'admission et doit faire l'objet d'un travail intensif, à l'oral comme à l'écrit. Elle s'acquiert notamment par des lectures nombreuses et attentives d'œuvres littéraires

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

classiques ou plus contemporaines, dans les deux langues, dont nous encourageons les futurs enseignants à ne pas se priver.

L'exercice de réflexion sur la langue continue de poser les plus grands défis à de nombreux candidats. La pondération de cet exercice dans l'épreuve ne doit en aucun cas induire une quelconque stratégie à courte vue qui consisterait à négliger cette indispensable compétence au prétexte qu'elle ne « pèse » qu'un tiers de la note. Tout candidat raisonnable mesure par ailleurs que de solides acquis en linguistique peuvent être réinvestis avec bonheur intellectuel et profit immédiat dans l'analyse d'un texte littéraire ou d'un document de civilisation. De plus, il est impossible de concevoir une réflexion didactique ou une séquence pédagogique qui ne soit pas ancrée dans une solide base de connaissances des mécanismes de fonctionnement des deux langues. La connaissance de la langue et la capacité à mobiliser ses connaissances universitaires pour expliquer son fonctionnement sont autant de caractéristiques attendues chez un enseignant. C'est pourquoi cette épreuve doit être préparée avec le plus grand sérieux et être envisagée comme une mise en œuvre pratique d'aspects essentiels du métier. Ces quelques conseils, donnés de façon insistante depuis plusieurs années, semblent porter quelques fruits et nous formons le vœu que ces progrès continuent lors des sessions futures.

Le jury a déclaré admissibles 1521 candidats au CAPES et 325 au CAPEF. Ces résultats sont très proches de ceux de la session précédente.

Bilan de l'admissibilité

	CAPES EXTERNE PUBLIC	CAFEP-CAPES PRIVE
Nombre de postes	949	150
Nombre de candidats inscrits	4211	1070
Nombre de candidats non éliminés	2563 (Soit 60,86% des inscrits)	615 (Soit 57,48 % des inscrits)
Nombre de candidats admissibles	1521 (Soit 59,34% des candidats non éliminés)	325 (Soit 52,85% des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats non éliminés	7,35 / 20 (Soit une moyenne coefficientée de 29,37)	6,94 / 20 (Soit une moyenne coefficientée de 27,74)
Moyenne des candidats admissibles	9,02 / 20 (Soit une moyenne coefficientée de 36,07)	8,89 / 20 (Soit une moyenne coefficientée de 35,54)

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. Maîtrise disciplinaire et capacité à se projeter dans l'exercice du métier sont deux qualités essentielles pour la réussite à cette seconde et décisive étape.

Les sessions 2015 et 2016 avaient amorcé une tendance globale positive illustrée notamment par une augmentation du nombre d'admis de plus de 7% en 2016 par rapport à la session 2015, même si tous les postes n'avaient pas pu être pourvus. La session 2017 a cependant confirmé que la sortie de

la phase de difficulté aigüe de recrutement n'est pas acquise. Le jury a alors souhaité envoyer un message de vigilance en attirant l'attention des candidats futurs sur la nécessité de se préparer très sérieusement à un concours de cette tenue.

En 2018, le jury a été très satisfait de noter que ce message a été entendu puisque la qualité moyenne des prestations des candidats a permis de pourvoir tous les postes mis au concours, pour la première fois depuis de nombreuses années.

Le jury ne s'est pas privé de récompenser les candidats de valeur et ceux-ci ont été nombreux. A l'inverse, une mauvaise compréhension de l'écrit et/ou de l'oral, un anglais écrit ou oral de piètre qualité, une insuffisante maîtrise des référents littéraires et civilisationnels du monde anglophone, ou une appréhension erronée des attentes du jury dans les nouvelles épreuves ont pesé lourdement sur les résultats des candidats malheureux.

Nous nous réjouissons d'avoir été en mesure de récompenser le travail de bons ou très bons candidats et encourageons les préparateurs et les futurs candidats à redoubler d'efforts pour permettre à un plus grand nombre d'atteindre le niveau attendu dans les prochaines années.

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

Bilan de l'admission

	CAPES EXTERNE PUBLIC	CAFEP-CAPES PRIVE
Nombre de postes	949	150
Nombre de candidats convoqués à l'oral	1526	325
Nombre de candidats non éliminés ²	1435 (soit 94,04% des admissibles)	310 (Soit 95,38% des admissibles)
Nombre de candidats admis	949 (Soit 66,13% des candidats non éliminés)	150 (Soit 48,39% des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats non éliminés (total d'admissibilité et d'admission)	9,02 / 20 (Soit une moyenne coefficientée de 108,24)	8,91 / 20 (Soit une moyenne coefficientée de 106,87)
Moyenne des candidats admis (total d'admissibilité et d'admission)	10,49 / 20 (Soit une moyenne coefficientée de 125,84)	11,31 / 20 (Soit une moyenne coefficientée de 135,75)

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

Ce propos introductif est enfin l'occasion de saluer, non seulement l'investissement de tous les membres du jury, présents et passés, mais aussi la contribution essentielle des cadres et gestionnaires de la DGRH du ministère, des services de l'académie d'Orléans, ainsi que de l'équipe de direction et des personnels des deux établissements qui nous accueillent avec chaleur et générosité : le lycée Rabelais, à Paris, où se tiennent les réunions de Jury pour les épreuves écrites et le lycée Pothier, à Orléans, où les épreuves orales ont pu se dérouler dans les meilleures conditions pour le jury et pour les candidats.

Au jury, ce travail a été planifié, coordonné et rendu possible par l'action efficace et infatigable de Monsieur le Professeur Laurent MELLET, vice-président, du secrétaire général, Monsieur Matthieu VAUDIN, et des autres membres du directoire, Madame Sophie VILLEMUS et Monsieur Mathias DEGOUTE. Qu'ils soient ici très sincèrement remerciés.

La présidente du jury
Chantal MANES-BONNISSEAU
Inspectrice générale de l'Éducation nationale

2 - EPREUVES ECRITES D'ADMISSIBILITE

2.1 - Composition en langue étrangère ([lien vers le sujet](#))

2.1.1 – Remarques générales sur le traitement du dossier

Si le dossier offrait, à première vue, une lecture diachronique intéressante des phénomènes migratoires récents en Irlande et de ses effets contrastés sur la société irlandaise (désertification rurale, affaiblissement des communautés, pauvreté dans le texte de Colum McCann / croissance économique, vague migratoire et modernisation urbaine dans le texte de Dermot Bolger), c'est avant tout **la spécificité littéraire** de ces deux textes qu'il convenait d'interroger, en se penchant sur la richesse poétique et formelle du dossier.

La tentation était grande de lire dans le dossier un portrait de la société irlandaise vu par ses membres : dans un cas, l'Irlande privée de ses fils a perdu son âme et ne peut se reconstruire (texte A), dans l'autre, elle l'a vendue au diable libéral et n'est qu'un « puzzle en construction » (texte B). Mais dans une **œuvre de fiction**, un personnage n'est pas nécessairement citoyen ni témoin des transformations de son pays, et un auteur ou un narrateur ne sont que très indirectement des observateurs objectifs de leur temps. De trop nombreux candidats ont réduit leurs repérages à des marqueurs civilisationnels et ont centré leur démonstration sur une question précise, par exemple l'évolution socio-économique (changement, progrès, modernisation) ou la mondialisation d'un pays qu'ils n'ont pas pu toujours identifier.

Contextualisation

Les deux extraits du dossier sont issus de deux œuvres de littérature irlandaise contemporaine. Le premier texte, écrit par un romancier dublinois lui-même exilé et résidant aujourd'hui à New York, est une nouvelle intégrale, éponyme du recueil qui situe son intrigue dans le contexte de nouvelle vague (ou « rivière ») migratoire pendant les années 1980 en Irlande, lorsque celle-ci, par des facteurs toujours économiques, toucha néanmoins un nouveau profil d'émigrants : les jeunes diplômés.

Le second texte, d'un autre auteur dublinois, est un extrait d'une pièce de théâtre, un seul-en-scène qui se trouve être la suite d'une première pièce intitulée *In High Germany*. Elle nous livre les réflexions d'un exilé qui rentre au pays dans une Irlande qui, transformée par le Tigre Celtique des années 90, a vu pendant une courte période ses enfants revenir et les mouvements migratoires s'inverser.

Bonifiée, permettant une analyse plus aboutie du dossier, une **lecture intégralement irlandaise** du dossier ne pouvait pas être exigée des candidats. Sans une connaissance fine de quelques indices culturels (whiskey *Jameson*, pain de marque *Brennans*, profusion de patronymes en O' et Mac) ou géographiques (le comté de *Westmeath*), il était en effet difficile de situer d'emblée l'action du document A en Irlande, l'ancrage du document B ne faisant, quant à lui, aucun doute. C'est enfin la cohérence interne du dossier, par les nombreuses correspondances ou échos diégétiques et thématiques observables entre A et B, et bien sûr la connaissance de Colum McCann, auteur de souche irlandaise maintenant reconnu en France, qui ont permis à de nombreux candidats de situer intuitivement l'action en Irlande, ou au moins de le supposer ou encore de se poser la question, ce qui n'est pas interdit. Si le fait de ne pas pouvoir situer précisément l'action, ou encore de le faire soit en Angleterre soit aux Etats-Unis, comme ce fut le cas dans certaines copies, ne constituait pas en soi un contresens majeur, cela a sans doute empêché des candidats d'identifier les thèmes saillants du dossier que sont l'exil, l'émigration,

l'identité et le sentiment d'appartenance et de les reconnaître comme problématiques centrales de l'histoire nationale et collective de l'Irlande.

Une bonne **connaissance** de faits historiques marquants de l'histoire de l'Irlande (Grande Famine, émigration de masse, bataille pour l'indépendance, partition, les Troubles, le Tigre Celtique...pour n'évoquer que l'histoire récente) doit faire partie du bagage d'un futur professeur d'anglais et lui permettre de mieux appréhender ce qui a façonné une culture irlandaise si distinctive (rapport à la terre et au pays, nationalisme, fierté et revendication culturelle, positionnement identitaire...) et d'en identifier certains topos littéraires spécifiques. De même, une bonne connaissance de quelques auteurs et œuvres d'Irlande a permis à quelques bonnes copies de déceler dans ce dossier une filiation avec d'autres auteurs irlandais et pouvait potentiellement permettre à tous de saisir plus rapidement les enjeux du dossier, et ne pas faire l'impasse sur l'émigration. A ce titre, le jury a pu apprécier quelques rares mais louables tentatives de traitement de l'intertextualité en évoquant par exemple Beckett dans l'analyse du texte A (« *the pointless nature of the characters' daily life* », l'émigration endémique dans *Angela's Ashes* ou encore le rapport entre lieux et identité dans le théâtre de Brian Friel (*Translations*).

Peu de candidats cette année se sont risqués à de **longs développements digressifs**, ce dont le jury se félicite. Gageons qu'il s'agit là d'une stratégie méthodologique assumée et non d'une absence générale de connaissances sur l'Irlande. Une lecture anticoloniale du dossier ou artificiellement ancrée dans les problématiques de l'Irlande du Nord, comme ce fut le cas dans certaines copies, ne pouvait pas mener très loin, et rappelons que l'émigration de masse en Irlande fut causée par des facteurs davantage économiques que politiques et que *Bloody Sunday* (et non pas « *Sunday Bloody Sunday* ») a réveillé une guerre civile plus qu'il n'a contraint les Irlandais à s'exiler. Les connaissances sont bienvenues lorsqu'elles sont mises en lien direct avec le cœur du dossier dans le but de l'expliquer, et par **connaissances**, nous entendons des éléments précis de civilisation, de langue, de stylistique ou de littérature référencés avec précision. Dans tous les cas, les stéréotypes sur le peuple irlandais comme les chevelures rousses « typiques » ou la consommation d'alcool sont à proscrire. Mais parler de migration ne suffit pas, et certains candidats confondent par exemple émigration et immigration et rares sont les copies qui vont jusqu'à parler d'exil (alors qu'il s'agit d'un mot-clé d'une des notions au programme). D'autres ont tenté une analyse fine des effets de l'émigration sur l'identité en utilisant une terminologie plus ambitieuse, en parlant par exemple d'acculturation, de multiculturalisme, de sentiment d'appartenance, ou en s'essayant à redéfinir certains termes comme *home*. Enfin, quelques candidats, plus familiers avec la géographie de l'Irlande, ont repéré que les femmes du texte A sont au nombre de 26, détail assez peu anodin puisqu'il y a 26 comtés en Irlande.

Notion ou thématique ?

D'une session à l'autre, la prise en compte d'une notion ou d'une thématique au programme progresse et se retrouve dans un nombre toujours plus grand de copies. On rappellera qu'il convient d'intégrer une réflexion sur la notion à l'argumentation du commentaire. De trop nombreuses copies se contentent de l'évoquer en introduction sans reprise ultérieure dans le corps du commentaire. Dans ces nombreux cas, la notion annoncée en introduction est également reprise en conclusion, comme pour rappeler au correcteur que celle-ci n'a pas été perdue de vue, or ce traitement cosmétique de la notion ne saurait constituer sa réelle **intégration à la problématique du devoir**. Un dernier écueil consistait à traiter celle-ci de manière lointaine et non explicite, lorsque par exemple on évoquait l'émigration sans parler d'exil ou encore lorsqu'on traitait de rapport au passé sans parler de mémoire ou d'héritage. Les futurs professeurs auront à problématiser ces notions du programme dans leurs séquences pédagogiques, il est essentiel qu'ils **se conforment aux programmes** et aient une connaissance précise de ces termes. Certaines copies, plus rares, confondent les notions entre elles (les notions « travelling and encountering

other cultures », « mémoire, rupture, exil » ou encore « the notion of journey » n'existent pas sous ces appellations).

Pour rappel, les notions et thématiques étaient pour cette session 2018 au nombre de quatre : d'une part les notions **Rencontres avec d'autres cultures** et **Mémoire : héritages et ruptures**, et d'autre part, pour la littérature étrangère en langue étrangère (L.E.L.E.), les thématiques **L'écrivain dans son siècle** et **Voyage, parcours initiatique, exil**. Cette année, quand la notion était mentionnée, voire traitée, elle figurait généralement parmi ces quatre, et peu de copies ont traité une notion ou une thématique hors-programme.

Le dossier, très riche, offrait des pistes d'exploitation multiples. Une lecture non-irlandaise, plus universelle voire métaphysique (du document A notamment) était possible. Ainsi, un traitement du dossier sous l'angle des quatre notions/thématiques au programme était envisageable. La spécificité littéraire du dossier ne contraignait nullement les candidats à problématiser le dossier sous l'angle d'une thématique de L.E.L.E. plutôt qu'une notion. Néanmoins, c'est **Voyage, parcours initiatique, exil** qui permettait la lecture la plus complète du dossier. Voici deux exemples de problématiques intéressantes trouvées dans de très bonnes copies :

- *To what extent has exile turned a society into a place of definite loss?*
- *Voyage is not just a historical and geographical process, as emigration and departure may take on a more abstract and moral aspect.*

Il s'agit également de la thématique retenue dans le traitement proposé ci-après en possible corrigé. A l'intérieur de cette thématique triple, il était certainement difficile de traiter les trois mots-clé de manière équitable ; **voyage** et **parcours initiatique** peuvent être traités de manière plus secondaire ou appréhendés dans leurs sens les moins usuels ou plus métaphoriques, dont voici quelques exemples :

- ⇒ Effets du voyage pour ceux qui ne voyagent pas vs. voyage retour au pays après une longue absence
- ⇒ Voyage en tant que déplacement avec étapes et lieux de transits, points de départ et lieux d'arrivée
- ⇒ Voyage entre mouvements, errances et immobilités : flux de nuages, de fils-saumon remontant le courant, déambulation de SUVs et procession de voitures, pérégrinations de l'exilé, circulation de la parole.
- ⇒ Voyage déplacement, transformation, évolution des signifiants (home) et du sentiment d'appartenance, franchissement de frontières entre les peuples, entre les genres littéraires.
- ⇒ Voyage parcours inversé ou cyclique, intérieur et psychologique. Révélation à l'autre et à soi-même, prise de conscience et verbalisation.
- ⇒ Voyage de l'émigration choisie ou contrainte, exil.

Mémoire : héritages et ruptures constituait également une entrée tout à fait intéressante et offrait de nombreuses pistes :

- ⇒ Héritage individuel vs. commun/partagé/national. Sentiment d'appartenance, quête identitaire.
- ⇒ Evolution et transmission de l'identité culturelle / Irishness.
- ⇒ Liens, lignes, lignées, lignage... et communication. Communauté/famille. Filiation.
- ⇒ Sens des rituels et du maintien de traditions lors de migrations et lorsqu'une culture se dépeuple.
- ⇒ Rapport au passé (immuable ou idéalisé) et à la modernité.
- ⇒ Rapport au pays/chez soi (home) entre ruralité et paysage urbain.

Parmi les bonnes copies ayant choisi cette notion, le jury a pu relever :

- *Isn't immobility a way of bringing one's cultural background to transcend it?*

- *Is the legacy of emigration a burden or an asset for people or for countries?*
- *How generation gap may lead to a world worth of changes in society...*

Dans une moindre mesure, les deux autres notions/thématiques ont pu donner lieu à **de multiples micro-analyses**, voire à toute une partie très pertinente, mais peuvent avoir conduit à des **lectures trop partielles** du dossier. Une analyse sous l'angle de **L'écrivain dans son siècle** comportait le risque d'un traitement trop civilisationnel, et d'une prise en compte insuffisante de la spécificité littéraire des documents. Cette thématique pouvait offrir toutefois la possibilité d'une réflexion intéressante sur la forme :

- ⇒ Dire, redire, écrire, réécrire, mettre en scène, dénoncer, communiquer... l'émigration et les mutations de notre société : les genres littéraires, le silence, les voix pour le faire...
- ⇒ L'écrivain dans son temps et son lieu. Doc A=allégorie d'une société irlandaise divisée/genrée/bridée/conservatrice / Doc B=regard acerbe sur une Irlande moderne, libérale et libérée, européenne et multi-ethnique.

Exemple de problématique ayant donné lieu, sous cet angle, à une démonstration pertinente :

- *How does contrast tend to both shape and define national identity at the turn of the 21st century?*

Enfin, **Rencontres avec d'autres cultures** paraissait être la notion la moins adaptée. Toutefois pouvait-on envisager, à condition de détourner le terme central « culture », les exploitations suivantes :

- ⇒ Le retour de l'émigré qui se confronte à sa propre culture, devenue « autre », ou qui s'est éloigné de sa propre culture, s'est construit une représentation éloignée de sa culture originelle. Cultures et identités. Identités doubles : Je/un autre.
- ⇒ Culture de l'émigration (tradition, cycle) en Irlande.
- ⇒ Culture et identité d'un pays qui change, culture monolithique vs. métissage culturel. Porosité des cultures...

2.1.2 – Remarques méthodologiques

Repérer

C'est à la première lecture qu'il convient de relever les réseaux de sens, les échos, les oppositions qui sous-tendent les deux documents, mais il ne s'agit là que d'un premier travail qui ne saurait constituer une fin en soi. Un candidat aguerri doit se laisser avant tout guider lors de cette première phase par **sa sensibilité de lecteur**, afin d'effectuer des **repérages utiles**. Puis, une **lecture plus technique** permet d'affiner les premiers repérages. Des axes principaux commencent alors à émerger et les éléments repérés s'organisent en réseau. Dans le dossier qui nous intéresse, il pouvait s'agir de : hommes/femmes, parents/enfants, passé/présent, immobilité/mouvement, voix/ silences...

Bien évidemment, ces relevés, même une fois mis en réseau, ne sauraient constituer d'emblée un plan, car une analyse littéraire ne se limite pas au relevé de marqueurs thématiques et lexicaux. Les relevés ne constituent pas des titres de partie pertinents :

- 1) past and traditions
- 2) change and modernity

Avant la phase de rédaction du développement, ces relevés devront être problématisés afin d'éviter les effets de catalogue, qui se font toujours au détriment de l'analyse.

Ne pas éviter ce qui pose problème

Par peur du contresens probablement, la métaphore centrale du document A (il s'agissait tout de même du titre de la nouvelle, et du recueil de Colum McCann) a été trop souvent négligée voire totalement ignorée. De nombreuses copies ne présentent aucune réelle tentative d'interpréter la métaphore de la pêche « fishing for sons ». Evidemment, pour tous, cette expression demeure troublante et le jury s'attendait à ce que les candidats questionnent cette partie de pêche « aux fils » et a minima formulent des hypothèses. Voici l'exemple louable d'un candidat qui tâtonne mais tente néanmoins de percer le mystère :

- *"the fact is that the women are obviously really fishing in the river, but that they are said to be 'fishing for their sons' leads the reader to wonder what kind of a fishing outing this is. Are they fishing in the place of their sons who have gone away to find work, or can we propose another, more poetic, subtle, metaphorical interpretation of this surprising activity?"*

Analyser

Nous attendons des candidats qu'ils cherchent à **décoder l'implicite** du texte, sans limiter l'analyse à une lecture diégétique du texte, surtout dans le cas du document A (les femmes pêchent, les hommes jouent au football, mais dans quel but ? Quel sens donner à cet acharnement ?). Analyser le texte, **ce n'est pas simplement annoncer les correspondances et les tensions** qui existent entre les documents, mais **montrer quel mouvement s'opère** entre les éléments repérés (entre par exemple, la futilité et l'échec des actions entre A et B, entre silences en A et prise de parole en B, quels signifiés pour le mot *home*, présent en A et en B), relier ces motifs à d'autres motifs saillants du dossier (échec de quelle démarche plus profonde ? celle d'une communication, de la verbalisation d'un traumatisme ?). L'analyse doit conduire à une nouvelle mise en perspective, aboutir à une **conceptualisation des idées-clé**, voire une redéfinition des concepts et des termes des notions/thématiques (qu'est ce que l'exil avec ou sans retour, quel rapport un individu entretient-il avec son passé, son territoire, sa culture, son identité ?). Enfin, l'analyse doit déboucher sur, ou du moins susciter au cœur du commentaire une **réflexion métatextuelle** sur les genres littéraires (décrire et écrire l'absence, le questionnement identitaire, l'exil, entre verbalisation et refoulement, entre nouvelle et théâtre).

Quelques exemples commentés d'analyses et de problématisations insuffisantes repérées dans quelques copies:

- Une problématique telle que *How is the opposition between homeland and foreign land revealed in the 2 documents?* n'en est pas une, mais la question préliminaire à l'analyse que doit se poser le candidat dans sa phase de repérage.
- Un relevé contrastif autour des lieux ruraux/natals et du statisme d'une part et des lieux urbains et du dynamisme peut conduire à une réflexion sur les rapports mouvants ou stagnants que l'individu qui bouge ou stagne entretient avec son territoire, ou encore comment la mémoire s'inscrit dans un territoire et un passé immuable ou évolutif...
- Un relevé judicieux sur la maladie, la douleur ou la décadence peut nous amener à questionner les textes dans une perspective plus large, et aborder par exemple une société malade et qui se vide, l'émigration comme le mal et la douleur de l'écrivain en exil.
- Le constat, souvent exprimé dans les copies, d'une distribution genrée des rôles sociaux peut conduire à une réflexion sur la porosité des rôles en littérature, entre personnage, narrateur, auteur, lecteur ou public.
- Les thèmes de l'unité/séparation et de communauté/famille, souvent perçus, nous interrogent sur les liens et leur transmission, sur l'exil ou la mémoire, entre héritage et rupture.

Le rapport de jury de la session 2017 rappelait à juste titre que **la paraphrase** n'est pas en soi une mauvaise chose, car elle peut être une étape utile au sein de la rédaction du commentaire. Si elle est une

reformulation efficace des éléments repérés du texte, elle **montre que le candidat a compris le texte et ouvre sur un raisonnement analytique.**

Analyser, ce n'est pas juger, ni les personnages, ni leur environnement, ni le style d'écriture. Ainsi, le jury regrette d'apprendre, par exemple, que le texte est pénible à lire (« *painful to read* ») ou encore que les personnages ont un quotidien « ennuyeux (« *boring* ») ; pour qui ? pour le lecteur ou pour eux-mêmes ? Tout lecteur peut s'identifier au personnage, mais ce n'est pas ce qu'on demande au candidat. Le développement n'aboutit pas et aucun travail d'analyse littéraire n'est en œuvre lorsque la paraphrase devient « **psychologisante** ». On prête des intentions aux personnages et on les juge, ce qui peut révéler une incompréhension du texte. C'est ainsi qu'en référence au document A, les personnages ont pu être jugés « *anxious* » puis « *relieved* ».

La maîtrise des outils d'analyse

Elle est incontournable, mais mieux vaut une sensibilité de lecteur qui s'exprime de manière parfois seulement intuitive qu'une fausse technicité dans l'analyse. Le repérage de quelques figures de style les plus courantes comme la métonymie, l'oxymore ou le chiasme est une première étape nécessaire. Le commentaire prend de l'ampleur lorsque sont repérées et analysées des allégories, des formes d'ironies, des rythmes binaires ou ternaires, ou encore des remarques sur l'onomastique (*Eoin/own*).

En revanche, et paradoxalement, certains termes appropriés au commentaire sont connus des candidats. Les formules usuelles telles que *convey*, *pervade*, *echo*, *depict*, introduisent et soutiennent fréquemment le propos et sont variées dans leur emploi. Toutefois, la profusion de motifs introduits par « *a sense of...* » (et non pas *an idea of...* ou *a notion of...*), expression utile au demeurant, au sein d'une même copie peut cacher une carence d'interprétation et réduire le propos à une vague intuition. Lorsque le candidat évoque une atmosphère, un sentiment ou une émotion, relativement impalpable, il n'est pas interdit de parler de « *sense of defeat* », « *sense of loss* », « *of failure* », comme dans l'expression reconnue « *sense of belonging* ». Cependant, quand, pour deux exemples de cette session, l'analyse des rapports entre individus en A et B se résume et se termine par « *a sense of unity and individuality* », ou lorsqu'on trouve « *a sense of verticality* » pour seule tentative d'étude des espaces dans le texte A, la démonstration est insuffisante.

Une incontournable réflexion sur la forme

Les deux extraits étaient, le jury en convient, très déstabilisants au niveau formel, appartenant à des genres moins conventionnels de l'exercice de composition : une nouvelle intégrale et un extrait de dramaturgie très contemporaine. Les candidats se doivent de se confronter à ces particularités (même modestement) et, nous le répétons, **ne pas les éviter**, ni **les aborder comme allant de soi**.

On pouvait par exemple s'interroger sur :

- L'identité et la fonction de « *Eoin's addressee* »,
- Unité/Unicité et multiplicité des voix et des points de vue dans A et B
- Espace de migration et espaces scéniques, voire frontières entre les personnages et entre les genres
- La routine du quotidien dans la diégèse et les figures cycliques dans les formes.

La quasi-totalité des candidats identifient la forme des extraits et incluent ces remarques dans leur introduction ou, mieux encore, dans leur développement, mais beaucoup se contentent de les mentionner, sans apporter plus que ce que le paratexte nous dit déjà. En revanche, dans les exemples

ci-dessus, il apparaît que les candidats ont tenté d'interpréter leurs remarques de forme et de les mettre en lien avec les autres motifs repérés.

Par ailleurs, **il n'est pas toujours opportun de vouloir absolument relier le dossier à tels mouvements littéraires** ou tels courants artistiques ou philosophiques. Ce n'est pas parce que le texte A a une qualité picturale remarquable qu'il est impressionniste ; ce n'est parce qu'il nous dit bien des choses de la société irlandaise à l'intérieur d'une époque qu'il est réaliste ou naturaliste. Il est d'autre part dangereux de vouloir plaquer des notions que certains candidats ne maîtrisent que partiellement, comme par exemple le post-colonialisme. Certes, une telle lecture de ce dossier existe, celle d'une Irlande montrée comme la périphérie d'un monde globalisé européen. De même, tout n'est pas post-modernisme ou *stream of consciousness*, et de nombreuses interprétations peuvent être recevables, mais encore faut-il montrer précisément ce qui en relève, et pourquoi. Citer James Joyce ou Beckett parce qu'on a affaire à du théâtre irlandais contemporain est utile si ces références nourrissent le raisonnement. Un candidat a par exemple eu la bonne idée d'explorer la dimension beckettienne du texte A, en évoquant le match de football qui ne sert qu'à meubler le temps.

Une grande prudence est de mise dans l'usage de la métalangue. Il n'est pas rare de constater des confusions entre auteur, narrateur et focalisateur, et parfois les procédés de **focalisation** ne sont pas maîtrisés : une remarque telle que « l'auteur est le narrateur et donne ainsi au lecteur accès aux sentiments du personnage » n'est pas recevable. Encore une fois, ce sont à nouveau les compétences de l'analyse littéraire et la maîtrise du langage de celle-ci qui font défaut : la mention de « *strong statements in document A* » pour résumer la force des images et la poésie de la langue employée demeure nettement insuffisante.

Contresens

Trop de copies se servent du dossier comme prétexte pour centrer leur développement sur les relations hommes/femmes et **s'enfermer dans une lecture genrée de la société**, sans aucune mise en perspective dans un contexte irlandais. Qu'est-ce qui a donc poussé tant de candidats à faire de leur devoir un plaidoyer anti-machiste et appeler de leurs vœux une évolution de la condition féminine entre oppression (A) et émancipation, voire revanche des femmes (B) ? Dans combien de copies a-t-on décelé la consternation de constater qu'en B « les femmes travaillent pendant que les hommes jouent », le soulagement de lire en B la preuve d'une thérapie de couple réussie ? Il faut raison garder, penser le dossier avec des yeux d'angliciste et se méfier des influences d'une actualité brûlante qui nous écarterait du cadre de l'aire civilisationnelle et littéraire anglophone.

La double mention du football en A et B est sans doute pertinente à relever. Les candidats qui ont perçu dans cette double référence un marqueur de lien identitaire et communautaire ou l'incarnation des défaites ont vu juste. En revanche, lorsque cette mention ne servait qu'à dénoncer une communauté enfermée dans des stéréotypes (les femmes pêchent, ce n'est pas banal, mais par contre, les hommes...). Un autre contresens fréquemment rencontré s'explique par une trop grande attention portée à la thématique du progrès, entre passéisme chez McCann et progrès technologique chez Bolger.

Nous regrettons les traitements trop simplistes et généralistes, affublés de problématiques passe-partout : il est naïf de penser que le dossier de l'épreuve CLE ne permet qu'une réflexion sur « le sens de la vie », « les grands changements de la vie », ou encore les vicissitudes d'une « vie qui n'est pas toujours simple ». Ouvrir la réflexion aux termes des notions permet des développements bien plus riches. Les micro-analyses qui mènent à des lieux communs, comme « vieillir fait partie de la vie », ou « la prise de risque nous appartient à tous », sont à éviter.

Inversement, de vraies prises de risque ont été saluées dans les copies où le fait religieux a été exploré, quand fut tentée une lecture biblique de la partie de pêche en A ou lorsque la « Sainte Trinité » en A (« *men* »/fathers, « *sons* » and the sons' ghosts) faisait écho à « *Trinity College* » (B).

Le plan

Une grande majorité des candidats **structurent** leur devoir : introduction / développement / conclusion. Or il arrive fréquemment qu'un plan ne tienne pas ses promesses. De même, un plan annoncé ne doit pas tout révéler dès l'introduction. Si les prémisses d'une analyse sont données en introduction, celle-ci doit être **poursuivie et enrichie** dans le développement.

Les plans dits « schématiques », de type 1) Ireland 2) Family relationships 3) Absence n'annoncent pas une problématisation suffisante, et indiquent que la réflexion n'est pas assez construite.

Mais surtout, **il faut à tout prix éviter le plan statique** où sont perçus quelques-uns des motifs centraux du dossier et qui peuvent donner lieu a priori à des analyses intéressantes, mais qui ne mettent pas en évidence pas une **réflexion progressive**. Un **plan dynamique**, à l'inverse, évolue du plus directement observable au plus implicite, du plus diégétique au plus métatextuel. Quelques exemples de plans proposés qui offraient des analyses pertinentes mais peu dynamiques :

- | | | |
|-----------------------|-------------------------------|--|
| 1) <i>Memory</i> | 1) <i>Circularity of time</i> | 1) <i>A sad environment led by routine</i> |
| 2) <i>Inheritance</i> | 2) <i>Burden of the past</i> | 2) <i>A desire for change</i> |
| 3) <i>Traditions</i> | 3) <i>Sense of change</i> | 3) <i>A quest of the inner self</i> |

La consigne

Depuis la session 2014, l'épreuve prend appui sur la consigne « *Compare and contrast* ». Fort heureusement, peu de copies se prêtent à l'exercice périlleux consistant à prendre cette consigne au pied de la lettre en adoptant un plan de type 1/ *compare* 2/ *contrast*.

Attention à une étude seulement diachronique du dossier : celui-ci présentait deux générations différentes, deux épisodes successifs de l'histoire économique, sociale et migratoire du pays, deux expériences différentes d'individus qui se font tellement écho sur le plan diégétique que de nombreuses copies l'ont signalé. Le narrateur-personnage de Bolger a en effet tout de ce fils tant pleuré par les mères (et les pères !) restées au pays chez McCann. Mais surtout : la mise en regard des deux textes offre une perspective croisée sur l'exil (exil subi par ceux qui restent / exil et retour choisi par ceux qui partent), il convient par conséquent de ne pas traiter les documents de manière détachée. Il ne fallait pas non plus percevoir trop de distance temporelle entre les deux extraits et les situer dans des époques lointaines l'une de l'autre (le texte A se passe au 20^e siècle, le texte B au 21^e siècle). Une majorité de candidats effectuent à juste titre un va-et-vient entre A et B.

Le traitement fut souvent équilibré entre les deux documents. Un défaut fréquent consistait cependant à se limiter à une mise en contraste d'éléments peu pertinents comme le football ou le progrès technologique. Les deux textes n'ont pas été conçus pour se répondre (Bolger n'a pas écrit une suite au texte de McCann), ainsi un relevé de différences anecdotiques relatifs à des personnages traités comme presque similaires est totalement infructueux. Quand un candidat, par exemple, en tire des conclusions sur un aspect secondaire du dossier, on aboutit souvent à un contresens : y a-t-il sérieusement un « changement » vestimentaire entre A et B, quand les femmes en sortie portent des foulards en A et des pyjamas en B ?

L'introduction

Une accroche par une citation peut être un moyen percutant d'ouvrir le dossier, mais celle-ci doit permettre d'entrer dans le dossier directement et non pas d'exposer artificiellement la culture littéraire des candidats. Les références à 1984 d'Orwell, à la période Romantique ou au genre gothique comme moyens d'évoquer les relations humaines paraissent inappropriées. L'Ere Victorienne pour évoquer les sociétés patriarcales sclérosées annonce un traitement décentré des vraies problématiques du dossier. Nous apprécions que les candidats tentent des parallèles avec des connaissances littéraires ou civilisationnelles et l'introduction peut s'avérer être un moment opportun de la démonstration pour le faire, tout comme peuvent l'être le développement ou la conclusion. Les références à une culture trop populaire, à une chanson (comme par exemple, *Black and White*, de Michael Jackson) ne sont pas judicieuses, à moins que celle-ci ne soit une ballade qui évoque la culture irlandaise de l'émigration. Par ailleurs, un futur professeur devra inscrire sa réflexion sur les notions au programme dans l'aire anglophone, ainsi les références à Einstein, à Camus, Zola ou encore le contexte actuel syrien sont périlleuses. En revanche, une entrée par la civilisation peut s'avérer pertinente car elle permet potentiellement, déjà, par un voyage progressif vers l'analyse littéraire, d'initier un mouvement dynamique de la démonstration : le constat d'un passé socio-économique tumultueux en Irlande a amené logiquement de nombreux candidats à exil, identité et culture.

Une citation du texte est possible, si elle fait l'objet d'une explicitation du lien avec la problématique du dossier et si son usage ne se résume pas à une simple annonce du thème central du dossier. Un candidat, par exemple, débute son introduction avec « 'We need to shake up our world' is the most appropriate to describe the main theme of the two texts. 'People change, countries change, marriages change' » S'ensuit une présentation du dossier sans autre commentaire ni annonce de problématique. La citation est dans ce cas purement cosmétique.

L'indispensable présentation des documents doit être faite de manière méthodique, car elle permet d'insérer habilement les preuves d'une bonne compréhension des documents, de poser d'emblée les jalons d'une analyse fine. La présentation des éléments diégétiques du document A permet par exemple de mettre en exergue la partie de pêche en la qualifiant, comme ce fut le cas dans un certain nombre de copies, de « *pointless routine* » ou de métaphorique ; cela donne, en outre, l'occasion de prendre en compte le paratexte, et de commenter le titre de la nouvelle. De nombreuses copies se contentent d'une mécanique synthèse des éléments paratextuels immédiatement visibles. En B, l'annonce du titre de la pièce *The Parting Glass* et la mention du mode narratif du monologue peuvent donner lieu, comme ce fut le cas dans une copie, à un premier commentaire qui nous mettrait sur la voie de la problématique du départ/retour d'exil ou encore poserait la question d'une qualité réflexive ou introspective de la parole du personnage : (« digging into Eoin's mind... »)

Enfin, **la problématique est à formuler clairement**, par exemple sous la forme d'une question indirecte ou directe sans que cela ne soit en rien une obligation. La profusion de questions déconnectées les unes des autres est à bannir, car elle manifeste parfois dès l'introduction un manque d'articulation logique dans le raisonnement, qui n'est que rarement rétabli par la suite dans le développement. Le jury rappelle qu'il est impératif de maîtriser la formation des questions directes (« **How did the narrator used... ?* ») ou indirectes (« **we may wonder to what extent do the documents reveal...* »).

2.1.3 – Proposition de corrigé.

Ce corrigé propose un traitement possible du dossier sous l'angle de la thématique « Voyage, Parcours Initiatique, Exil ». Les titres des parties et des sous-parties sont bien entendu donnés à titre indicatif pour faciliter la lecture.

Forced or voluntary emigration is a deep-rooted fact of Irish history, demographics and socio-economics, as Ireland has often had to deal with successive episodes of mass migration, the most tragic of all being the Great Famine in the mid-1850s, when over one million Irish people are thought to have emigrated.

Therefore travel and exile are a recurring topos in both Irish cultural folklore and literature. Emigrant songs, performed both at home and away, all feature the afflictions of exile and attempts at soothing them. By mapping exile in mythical place names such as Galway Bay or the Mountains of Mourne and assigning it to heroic Dannys or Marys, they allow a nation to share and ease the pain.

In literature, not only do writers perpetuate storytelling of exile, but they also seek to question the topic and explain it, departing from popular depiction of a fateful phenomenon, and in doing so explore various paths.

Rather than investigating the roots of exile, in this present set of texts, authors are looking into the consequences of modern-day exile and displacement.

Document A is a full short story by Irish-American writer Colum McCann, that leaves us with a lyrical evocation of 1980's emigration from Ireland, as experienced by the staying communities at a time when the country witnessed a surge in youth and graduate emigration. The scene is set in a rural town in central Ireland and simultaneously depicts a women's fishing trip on the "Sloe-black River" and a men's Gaelic football game.

*Document B is an excerpt from a sequel play by Irish playwright and novelist Dermot Bolger, with a telling title, *The Parting Glass*, that alludes to a traditional parting song. We are presented with a polyphonic monologue by single character and narrator Eoin, who gives us a fragmented testimony of his family's return from exile as he is presently experiencing it and his bitter vision of fast-changing Ireland, in the midst of the Celtic Tiger fever and its subsequent flow of return migrants and ongoing wave of new immigrants from continental Europe.*

Through the prism of "Voyage, Parcours initiatique, Exil", the following study will look at the ways literature may become a channel for writing, telling and staging the experience and the consequences of exile: displacement and loneliness behind the pain of exile (part 1) lead to the attempt at fishing, moving and travelling for sons, but also connections and home (part 2), thereby reactivating the powers of fiction to allegorise the trauma of exile through storytelling and playacting (part 3).

I. **The pain of exile**

A. **Grieving the departed**

Emigration causes **sorrow** and **ongoing grieving** to relatives who stayed (doc A).

Exiles too can feel a "**pain inside**" (B12) / "ache"(A21). Eoin, having emigrated, finds himself in a state of **frenzy/exhilaration** (B34 + B 35 syntax "work/sleep/traffic"), due, at first glance, to a marital/mid-life crisis. This pain triggers **despair and frustration**, along with a **sense of loss**. Mothers in document A are bereft of their maternal breastfeeding duty and instinct and have this urge to feed their sons: "bosom-burdened" (A22), they have "dough in [their] fingernails" (A15). "Mrs Conheeny is wearing metaphorical "yelping" Corgi dogs at the side of her hair (A15), which are reminiscent of the Collie: even dogs have

been petrified, ironically relegated to being motifs on a scarf. The mothers' nurturing "instinct" is now being wasted on the fish: the fish have replaced the sons and Mrs Conheeny, instead of baking bread for her offspring, wastes it on the fish (A 6-8). The mothers' frustrated gestures prove compulsive ("frantically"/"ferocious hope"/"impaling them on the big grey hook"), though they are performing an age-old universal motherly duty ("spinning"). Their uncanny energy is conveyed through a succession of fishing gestures that connote near-brutality and rage since the pain cannot be expressed (A24 to 27). In B, Eoin's absence from Ireland has generated a yearning to solve his two-year predicament (B12).

Loss entails a **work of mourning**, of the father in B and of the sons in A. **Death** is metaphorical in A, the sloes of the dark-coloured river water are blackthorn berries symbolizing lost/dead sons. Dusk is approaching and the river can be seen as an evocation of the mythological river Styx, which marks the boundary between the Earth and the Underworld. Ireland is this **lifeless underworld**.

There is no hope of seeing the exiles return: Ireland may dash every emigrant's hopes again (B6). Sons will be gone forever and there can be no mourning for they are not dead. The rural landscape depicted in document A gradually takes shape and **materializes as human flesh** (A9: "sky=" colour of skin"); pain permeates all its components and is palpable to external onlookers. **Dehumanized** Dublin in B hardly has any of its native children left and is now covered by matter: concrete/steel (B26 "apartment blocks"/SUVs) and things of the flesh (B29 "sex shop" / B22 "seduce me"). The pain of exile expresses itself in **matter** and flesh, Mrs Coheeny bearing the scars of loss with her "ashy hair" (A15) and "crevices" (A18).

B. Exorcising the emigration pandemic

Emigration can be seen as a **disease** that contaminates all sons and families in the community (doc A), from one generation to the next (father and son in doc B). Emigration is a **never-ending flow** of sons "drifting" away like "clouds" and metaphorical children referred to as "chocolate wrappers getting caught in a gust of wind" and floating (A34-35). Therefore, the community is sentenced to an ageing and dying process, which ruins the fathers' health, except for the watercolour man who is "still a warm body", though of no use on a football pitch.

The contamination turns **contagious**: chain migration has been going on for two years. The drift has just "begun" (A54) and gives way to a cyclical mourning ceremony ("another useless day fishing" [A58] / "another defeat" [A63]). This vein-like **river of exile** irrigates its victims with poisonous blood, reaches everyone's body parts and sets a lasting pain. The overflowing river runs down to its sides and smears mud on the mothers' legs and fathers' jerseys. The women's fishing-line casting choreography is an attempt at casting a **counter-spell to emigration** and breaking its "salmon" run-like cycle (A24).

The emigration voyage triggers other side moves and disorders. In document B, with the economic growth going wild, Eoin seems to be witnessing and experiencing **fever** symptoms (jobsearch [B32-33], building sites [B24-31]) and signs of a **dizzy wandering** when settling again in Ireland, as shown in his coming and going on stage and his jumping between "here" and "there" (B8), which echoes a similar back and forth movement for men in A (31). Speech is running wild too: words circulate freely from one voice to another, shifting topics, speakers and audiences (B39).

Forced migration is driven by **economic** factors, such as unemployment, the main pull factor being, ironically enough, job shortages in the car industry abroad. When migration flows are reversed, such as in the Celtic Tiger boom, tyranny of the economic ups and downs design Irish society: now foreign immigrants are pouring in and the country has **gone astray and lost its soul** (Doc B: "Polish waitresses...") and its mind ("tall skinny lattes" [B25]).

Emigration **soils/spoils** a country and individual lives, casting mud on legs and litter on water (A), hence the significance of communal rituals so that traditions may survive and communities may hold themselves together. Though defeated, and as useless their endeavour might be, fisherwomen and football players are performing **a ritual** that keeps the community from sliding in the mud and some (though few) of its performers alive and kicking (including energetic Mrs Harrington A24). In B, Dublin has turned into a whore and is suffused with **lust** (sex shops/girls in pyjamas/bodybuilders)...

C. Attempted confessions and failed communion

Loneliness pervades doc A. Country towns are now deserted: one “only pub” and flying and floating litter are all that is left. Communities have become **empty, lifeless and infertile**: the “lines” remain “empty” (A17), there is no fish to catch from the river or feed, therefore the women are doomed to “waiting” (A55, 59, 65). Even transitive verbs such as “casting” gradually part from their objects and become intransitive.

Moreover, the silent mourning of both the women (A3) and the men (A75) contrasts with the loud suffering expressed through numerous alliterations (“soft splash” / “dollop of dough”...). Very little is uttered (“hummed” A50), therefore **grieving remains hidden, unexplained or unspoken** (“sighed” A22 & 70) and **unspeakable and body language prevail**. Only bodies are expressive: those of the women and men in A, as well as the male character’s in B, as shown in the latter’s restless urge to get his world to “shake up”.

Emigration has torn communities and families apart and forever leaves everyone with their own grief to come to terms with. Communities and families are **divided**, as the repetition of “half” and the “torn” “ligaments” suggest (A2, A20, A21) and although characters in B speak to one another, communication goes one way only. The fishing event is an **attempt at pain-relief through communion, at reviving a sense of togetherness. However**, mothers fail to share their grief. Only ripples formed by the casting of the bread manage to gently meet (A8), mothers take great care not to tangle their lines” (A14).

Yet the sons’ exile forces them to **display** their grief and mourn their lost sons **together and in public**: the procession of cars at the end is a **communal son burial**. The whole fishing event is codified (“straight lines” [A4]) and has a **religious** undertone. The anaphora of women’s names and in the syntax (A41-49) builds up a sort of **community of suffering**, along the river and by the wall, but also in the paragraph. In document B too, Eoin’s monologue is a public **confession** of his inner turmoil, and although he speaks on behalf of his siblings, he still feels he is not heard and gets no answers to his questions. Eoin is the misunderstood, illegitimate un-Prodigal son.

Besides, **occurrences of ternary patterns** (mothers/fathers/sons & Mrs Conheeny’s “three sons” in A, Eoin/Frieda/Dieter or Eoin/mother/father and “Trinity College” in B) make up threesomes, hint at Holy **Trinity** (Father/son/Holy Ghost) and shed a light on the mother and the father’s central roles in exile, re-establish motherly positions and voices, and single out the **Son as the missing link**. There are also some ternary patterns in rhythm, such as the paranomasia (“not a bite, no a bit, not a brat around” A33), which slows down the rhythm, points at absence, frustration and failure and emphasizes a **silent prayer** effect. The songs that the women seem to be all “humming” (A51) or mutely reciting to themselves - be they dirges or lullabies- along with their ferocious line casting can be read as “useless” and “vain” attempts at **resurrecting** their sons (A58, A75).

II. Displaced travellers “fishing for” their Irishness

A. Connecting lines

Both texts convey the expression of **split selves and a fragmented identity**, torn between several voices. Eoin’s self is left “unresolved” (B11), for **it fails to cohere into a whole**, in the same way as the various parts of Ireland’s “jigsaw” puzzle remain irreconcilable: old and new, tradition and globalization cannot be reconciled. His vision proves fragmented too, as polysyndetons (B35 & 37) emphasize the immediacy of Eoin’s perception and his scattered vision of things. In document B as in document A, **quests for unifying elements and for unity of speech are pursued “in vain”**.

The phrase **fishing for sons** is confusing and must be read, metaphorically, as a roundabout and un-avowed way for the dismembered mothers – though they are never mentioned as such, being deprived of this function - of calling their exiled sons to come home to them, and in doing so of reversing the spinning wheel of their misfortune with the “reels” of their fishing rods. There is surely a **Christian** subtext of the ritual of fishing. This son-fishing is, to a certain extent, a failed transubstantiation of fish into sons, of bread into bodies. No mention is made of fish of any kind, for what is at stake is **bond-making**, casting the fishing line means **spinning a (filial) thread** and **(re)connecting** with their lost children, tracing their lineage. Like fishermen’s wives who would knit wool and make sweaters for their husbands at sea, waiting for their return.

Therefore the “straight lines” (A4) made by women along the river bank are disconnected and remain **dotted lines**. The sky is overcast with a “northern sky” (A57), which prevents families from bonding, and forces them to remain divided: the sectarian communal divide in Northern Ireland is contaminating this Southern town, bringing with it a whiff of tension. The colours of the north that the scene is adorning itself with is not just the plight of emigration rolling in, it also brings **community division**.

B. In search of identity

Because exile causes **displacement**, the returning exile is willing to piece together his own **jigsaw** pieces. For **identities** in contemporary Ireland have travelled and **shifted**: modernity, economic growth and the subsequent recent wave of immigration from Eastern Europe and Africa have allowed the country to become multicultural.

Such awareness brings disillusionment in Eoin’s eyes: he has **lost his bearings** while trying to cling to his memory of Irish culture. Likewise, the staying communities all blindly embark on personal journeys that lead nowhere: the dead-end Sunday and daily trips (“line of Ford Cortinas... A60, “endless traffic tailbacks” B36), Mr Conheeny’s late-night outing.

Exile has made Eoin a stranger in his own country, which he barely recognizes. “Earthmovers” have been at work (B28) and Ireland has been plagued by liberalism and gentrification, which leaves him with an **unsettling and unstable sense of belonging** (B34-35). The criticism of modernized, gentrified Dublin is bitter and harsh. Yet change is inevitable, for Irishness is **multi-faceted** and can **hybridize**. A brief study of onomastics in A shows that even old Ireland is bi-cultural (Gaelic names “McDaid”/“O’Shaughnessy” alternate with English names “Mrs King”/“Harrington”).

Exile, as it were, forces exiles to be someone they “don’t know” (B22). Part of the emigrant’s self is left in the home country once he/she goes away and remains **repressed**, though inevitably expresses itself: Frieda and Dieter mingle with German friends in both places. When Eoin asks if things have changed between them (A21), is he referring to Frieda and himself or is he rather talking to his exiled self and his Irish self at the same time? (“us” vs. “someone I don’t know” [B21-22]).

C. Making it “home”

Home reveals itself as an unreliable notion used in both texts. Traditions in Ireland die hard in document A and the country is depicted as static; however **home** is a **shifting, travelling concept**, as document B suggests: “countries change... people change...” (A2). Home is **polysemic**: first a place, private (A39) or public, referring to a shared heritage, a geographical notion (B27) or something more intimate. In any case, it is an **unstable notion**, whatever the users of this term mean by it, be they those who stay or those who go away, whether they choose to keep it untouched, to forget it or cherish it as unchanging gems.

Homecoming is problematic. **Going home** means driving on “new roads” (B33), on “new blood” (A74), and the returning traveller finds out that his perception of home is “unexpected” (B37), for like “new estates”, he is being “dropped from space” (B37). Home is **an unwelcoming place that fails its dwellers**: home is what women “bend towards” to (A39). Paradoxically, although home is altered and distorted by economic boom and bust, it ought to be nurtured as a **sacred** thing and celebrated, honoured, **bequeathed to** the next generation (Eoin’s son Dieter). Mrs Coheeny witnesses a few minor signs of change and opening in some women’s attitudes and disapproves of it: the “putting” of “currants in her bread” (A43) and the use of a graphite rod (A42) are viewed as signs of envied treachery. Conversely, as the enumeration closes, the women mentioned are more likeable for they stick to old customs and objects (“antique accordion” A46).

Finally, **home as identity** is an **entitlement**, “an inheritance” (B25) that Eoin has come to “claim”, thus alluding to Irish citizenship as a birth “right” (B15), yet an Irish accent cannot be inherited so easily (B15). Isn’t home, after all, nothing but a **fantasized notion**, a mixture of memory and dreams and sexual desires (B41), an odd “cocoon” of opposites (B35), a metaphysical fantasy place that mothers have in the flesh (document A)? All in all, home might be **an utterly deterritorialized place**, out of time and out of space, the occurrence of many place names in A & B making home **a migratory notion** packed up in exiles’ luggage and the self. Home has to do with an individual, intimate **construct**, “a building site” (B27).

III. Staging the trauma of exile in vain/vein

A. Allegories of Irish female/male emigration

Fragments, individual stories, instant flashes and trivial things of the mundane are experienced in both documents and yet metaphorically one and only story is being told: **the national culture of emigration**. The short story is made of a collection of fragments (or jigsaw pieces) that merge into a unifying/universal story of exile, its circular pattern (“women fish for their sons” / “he too would go fishing”) echoing the cycle of exile. Thus **twin and intertwined stories** mirror one another: wives/husbands, Eoin/Frieda (who is the immigrant?), Eoin/his son, Eoin/his father (perpetuating a common dream). In document A, the mothers’ dramas echo **any Irish mother’s drama**. There being twenty-six of them, each stands for one of the twenty-six counties in Ireland. Irish youth is a migratory species, as “lazy swallows” are (A3). Eoin can be seen as the lost son of all mothers in document A.

Yet as individual, intimate and isolated as they may be (mirrored by numerous isolated “lines” and sentences: A22-23, B39), these **stories of exile** are outstandingly **gendered**. Characters are positioned in space (A1-2), are given roles and are set in motion along strict gender lines. In B, Eoin also fills various positions on stage, be it through voice mostly (B23). Characters in A and B “fill a position” (A30). Gendered roles are played by characters but what is truly staged here is a whole nation’s painful experience of emigration. Isn’t emigration precisely a gendered thing too, since only sons seem to go away in A?

B. The tragicomedy of exile

A farce is being enacted. One mother wears outrageous make-up (A41), though all seem to engage in **a show of pretence and make-believe**. There is a partying atmosphere to the fishing trip (with whiskey and currants and graphite rods) but it all amounts to **a mock celebration**, mothers performing and staging a puppet show and casting lines, but enacting a pointless ritual. Dramatic irony is at work throughout the show, as it is during Eoin's sarcastic one-man show.

Characters excel at playacting, as they are embodying other people's roles. Women perform a sports-like game ("bread volleyed out" A6) and fathers replace sons on the football pitch and play "hatricks", but nobody can be so easily fooled: the priest is no good at goalkeeping (A19-20) - "saving souls" from migrating either – and Mrs O'Shaughnessy would look like a "Mississippi" fisherwoman to no one (A44).

All characters seem to be staging a traditional **American wake** that communities in Ireland would organize and share on the eve of their children leaving for America, though in this case, it is pointless, for their sons have gone already. Besides, there is no taking part in this celebration, everyone is merely watching, passively attending, just like the writer and we readers are.

Eoin admits Dieter doesn't make "a fuss about coming home", yet isn't Eoin the one actually doing "teenage histrionics?" His portrayal of Ireland is that of **a ballet show of transvestites**, a concatenation of fake role performances: girls wearing pyjamas, bookies now keeping sex shops, Latvians working as waitresses, Romanians as bodybuilders... Document B reveals itself as **mock theatre**: Eoin addresses the audience in a narrative metalepsis (B11) and narrates his own story as a character while playing with generic conventions. Telling stories of exile entails **crossing diegetic boundaries** and travelling from one literary genre to the next.

C. Redeeming exile through storytelling

As they write, authors (as former emigrants themselves or mere testifiers) are actually performing **an act of redemption**. **Nostalgia** pervades their portrayal of Ireland, which they celebrate by adding a few brushstrokes of Irish culture and landmarks (such as Irish brands Brennans and Jameson in document A or John Player Blue cigarettes and Howth Head pubs in document B). The scene in McCann's story is a "watercolour" sketched by the narrator through external focalization and the writer himself is "fingering" (A9) on his text his own recollection of the land of his youth. Document A sounds like a singsongy, sing-alongy ode to someone's homeland and subsequently a tribute to Ireland's emigrant song heritage.

Not only are the writers in A and B, through their polyphonic narrative technique, **lending a voice** to their fellow Irishmen (and his own **split self**) through a diversity of voices, but the use of Irish popular (country) sayings ("a barman's fart" A29), recreating the Irish vernacular, is also an attempt to **voice his own emigrant's autobiographical narrative**. What we readers are encouraged to decipher is a writer's need to connect with the land by **modelling** his memories with "mud" and "light" and popular culture.

Moreover, voicing one's story of exile is no easy task: confessions are aborted in document A and internal focalization struggles to impose itself; in document B, the **random thoughts** of the narrator pour in as a stream of consciousness. Exile is therefore a **trauma** (a "phantom pain", difficult to grasp) but voicing one's own experience of exile is equally traumatic. Although it will have to come out at some point "one day" (A70), the releasing process is under way for all characters in both documents: through mechanical body movements for women and silent grieving for men in A, through a synesthetic symphony (A3 and A9), through a cacophony of voices in B.

Storytelling is presented as **a completed transubstantiation**, opposed to the failed transubstantiation of fish into sons and bread into bodies. Fish can't change into sons, nor can bread turn into "warm bodies", nor the "sloe-black river" into the "Thames or the Darling or the Hudson or the Loire" where the sons have fled, but absence has been transmogrified into a wealth of voices. The missing are conjured up through prosopopoeia, which is something only fiction can do, **re-creating a community of voices**, and **staging the conflicting voices of the self**.

Exile is a "vain" "pain", a means to no avail. What is the point of returning home or grieving? The experience of exile is exposed in these extracts, as to how and when it takes place, but the unanswered question is why. Is homecoming for Eoin too just about "giving Ireland" a try (B17)? Travelling and moving places seem to be made as **a mere process**, only because one is "too settled" (B4). We seem to have still-born initiatory journeys in both stories. Returning from exile (or the crave for it in document A) may be seen as attempts to **solve one's own repressed guilt** or "unresolved phantom pain" and encounter their repressed self, that "someone" that they "don't know" (B22). Is homecoming a near-sexual impulse or a well-thought out move?

Coming home, returned exiles return to their mother(land), though they do it for their own **salvation**. However, there is something Freudian about the experience of exile: both the mother figure and father figure are present in both stories. In document B, leaving home was initially engaging in a quest for manhood (B7) and psychological autonomy, and even if mother is not who Eoin is going home for (B24), she is the one he is going home to. Thus returning home can be read as an Oedipal **return to a mother's figure** and an **Oedipal journey** to imitate and **outgrow** (and metaphorically kill) his father, not making "the same mistakes" as he did (B5). Homecoming is a risky initiative (B41), for whether or not exile has made you a fully-grown autonomous person, going home might challenge your balance. Returning home, Eoin ambiguously claims he feels "blessed", perhaps hinting that he has completed the process of redeeming himself, or conversely, that he finds himself on the brink of some deeper trouble to come.

In literature, not only do writers perpetuate the storytelling of exile, but they provide audiences with ways of dealing with it. Emigration often proves a traumatic experience even when voluntary and, in an Irish context, reveals problematic individuals' relations with home. Solving it forces a coming of age process onto exiles that is long and painful, often unresolved. By writing about it, Irish writers explore this trauma in a way that social science research in Ireland and governmental politics over the years have had difficulty addressing, often considering it as a mere recurring national curse.

Irish writer George Moore's early 20th-century story of Irish exile, entitled *Home Sickness*, skilfully encapsulates both the nostalgic and visceral attachment to one's homeland and this urge to be away from it—for the mere thought of staying in a country plagued by lack of opportunity and religious morals makes you wish to travel and exist away from home.

Ireland's renowned exiled writer James Joyce himself, referring to exile in *A Portrait of the Artist as a Young Man* (1916), contributed, through writing, "to forge in the smithy of [his] soul the uncreated conscience of [his] race". Irishness has always been fuelled by the Irish diaspora, including that of writers, for precisely it may be through travel, displacement and exile—of old, new and foreign "blood"—that one's "home" identity can be shaped and re-shaped.

David LANOUE

2.2 - Traduction

2.2.1 – Exercice de thème

Sujet

Jacqueline m'a fait un autre cadeau, au début de l'été 1990. Depuis longtemps, elle me parlait de son autre filleul, en disant que ce serait bien si nous faisons un jour connaissance. Mais dès qu'elle avait prononcé ces mots elle secouait la tête, se ravisait. Est-ce que ce serait si bien ? Est-ce que vous auriez des choses à vous dire ? Sans doute pas. C'est trop tôt.

Cet été d'agonie, elle a jugé qu'il n'était plus trop tôt et m'a conseillé de l'appeler. Deux jours plus tard sonnait à la porte de notre appartement, rue de l'Ecole-de-Médecine, un garçon un peu plus âgé que moi, les yeux bleus, les cheveux roux tirant sur le blanc – ils sont tout à fait blancs aujourd'hui, Hervé vient d'avoir soixante ans. Le genre d'homme qui a longtemps l'air d'un petit garçon, tôt celui d'un vieillard, et jamais vraiment d'un adulte. Le genre d'homme qui au premier abord ne fait pas spécialement impression : passe-muraille, sans éclat apparent. Nous avons commencé à parler – c'est-à-dire que j'ai commencé à parler, de moi et de la crise que je traversais. J'étais volubile, fiévreux, confus, ricanant. Je fumais cigarette sur cigarette. Avant même de commencer une phrase je la corrigeais, la nuanciais, prévenais qu'elle serait inexacte, que ce que j'avais à dire était en fait beaucoup plus vaste et plus complexe. Hervé, lui, parlait peu et sans crainte. J'ai appris par la suite à connaître son humour, mais ce qui m'a dérouté lors de notre première rencontre, c'est son absence totale d'ironie.

Emmanuel Carrère, *Le Royaume*, 2014.

Remarques préliminaires

Extrait de la première partie du *best-seller* d'Emmanuel Carrère, ce texte nous présente deux personnages, prénommés Jacqueline et Hervé. Ce dernier fait l'objet d'une description tout aussi détaillée que tendre, mais c'est bien la très forte présence du narrateur homodiégétique qui est l'aspect le plus frappant de l'extrait. En effet, la focalisation est essentiellement interne. Cependant, par un subtil procédé, le narrateur semble se retirer momentanément à la fin du premier paragraphe pour laisser entendre la voix de sa marraine, Jacqueline.

Le récit avance par un mouvement de va-et-vient entre une époque révolue clairement identifiée et le présent. Des années plus tard, le narrateur revient sur une période douloureuse de sa vie et plus précisément sur des événements qu'il juge décisifs, notamment sa première rencontre avec Hervé.

Pour bien traduire l'extrait, il faut cerner ce mouvement de bascule entre présent et passé. Les temps grammaticaux employés en français sont le passé composé, l'imparfait, le conditionnel, le plus-que-parfait et le présent. Comme toujours, les choix retenus dans la traduction en anglais (temps, aspect, auxiliaire de modalité) seront dictés par le contexte. En l'occurrence, le seul temps envisageable ici pour la traduction des verbes conjugués au passé composé est le prétérit simple. En revanche, les verbes conjugués à l'imparfait (ici comme dans tout texte à traduire) doivent faire l'objet d'une attention toute particulière. Plusieurs choix différents seront retenus et d'autres exclus.

Le style est simple, sans fioritures, tant sur le plan syntaxique que sur celui du lexique. Les calques (lexicaux et syntaxiques) seront parfois recevables, mais le recours aux procédés de traduction (transposition, modulation, réduction, étoffement, etc.) sera utile et, souvent, nécessaire.

Présentation détaillée

Dans la présentation qui suit, nous proposons un très grand nombre de solutions recevables. Nous identifions également un certain nombre d'erreurs qui ont été relevées dans les copies. Celles-ci ont souvent été commises par de nombreux candidats, et notre souhait est d'expliquer le plus clairement possible la nature et la portée relative des problèmes au cas par cas.

Pour faciliter la tâche des correcteurs, le texte a été découpé en 24 segments, plus ou moins courts, plus ou moins difficiles. Naturellement, en corrigeant les copies, nous ne perdons jamais de vue la nécessité de proposer une traduction cohérente d'un texte entier et non pas de phrases isolées.

Segment 1	<i>Jacqueline m'a fait un autre cadeau, au début de l'été 1990.</i>
Solutions recevables	Jacqueline gave me another gift/present/presented me with another gift(,) in the early summer of 1990/in early summer,1990/in the early summer 1990/ at the beginning/start of the summer of 1990/in the early part of the summer of 1990/in the early part of summer 1990.

Lexique : dans quelques rares copies, nous avons relevé des calques lexicaux particulièrement malheureux, **made/did me another gift*. **did me another favour/service* a été légèrement pénalisé car il s'agit d'une sur-traduction. Pour traduire **au début de l'été**, la transposition Nom → Adjectif (le choix de très nombreux candidats) a donné lieu à une bonne solution, *in the early summer*. Cette transposition judicieuse n'était pas pour autant indispensable et nous avons naturellement accepté des solutions comme *at the start of the summer* et *at the beginning of the summer*. Cependant, nous avons relevé des fautes d'orthographe (**begginig*, **begining*) et des choix erronés de préposition (**in the start of the summer*).

Grammaire/Syntaxe : de nombreux candidats ont jugé utile de ré-agencer la syntaxe en plaçant le circonstanciel de temps en tête de phrase dans leur traduction. C'est un réflexe qui peut s'avérer nécessaire en thème, notamment lorsqu'il est question de longues phrases complexes. Or ici, il n'y avait pas de contraintes syntaxiques particulières et l'ordre choisi dans le discours en français où le sujet, Jacqueline, est thématiqué, est lui-même porteur de sens. Par conséquent, il était plus prudent de respecter cet ordre dans la traduction. Dans la quasi-totalité des copies, le passé composé (**m'a fait**) a été parfaitement rendu en anglais par un prétérit simple (*gave me*). En revanche, la construction du groupe nominal en fin de phrase a laissé apparaître des lacunes grammaticales importantes chez certains candidats. Citons les graves erreurs suivantes que nous avons relevées : **the beginning of the 1990 summer*, **the early 1990 summer*, **the 1990's summer beginning*.

Segment 2	<i>Depuis longtemps, elle me parlait de son autre filleul,</i>
Solutions recevables	For a long time/For quite some time, she had been talking to me about/she had been speaking to me about/ she had talked to me about/she had spoken to me about/ she had been telling me (things) about/ She had long been talking to me about/She had long been speaking to me about/ She had long talked to me about/She had long spoken to me about/ She had long been telling me (things) about

	her other godson ,-
--	------------------------

Lexique : dans quelques rares copies, **longtemps** a été traduit par **longtime*, en un seul mot, donc, ce qui constitue un barbarisme. **a while* a été légèrement pénalisé car il s'agit d'une sous-traduction. La traduction de **filleul** a donné lieu à de nombreux faux-sens (**stepson*, **son-in-law*, **grandson*, **nephew*). **parent* a été plus lourdement sanctionné car il s'agit, au mieux, d'un contresens. Ici, la seule solution recevable était *godson*.

Grammaire/Syntaxe : tout comme pour le segment précédent, il n'était nullement nécessaire de procéder à des ré-agencements syntaxiques. L'ordre établi en français pouvait et devait donc être maintenu dans la traduction. **since a long time* a été relevé dans un certain nombre de copies et lourdement pénalisé car il s'agit d'une erreur grave de grammaire élémentaire. Dans le texte à traduire, le verbe (**parlait**) est conjugué à l'imparfait. C'est d'ailleurs le cas de nombreux verbes dans le texte, notamment vers la fin de l'extrait. Le candidat doit s'interroger sur les valeurs possibles véhiculées par l'imparfait. En l'occurrence, il est clair que la portée du verbe ici concerne une période qui est antérieure au marqueur de temps posé dans le segment précédent (**au début de l'été 1990**). Cette antériorité devait être explicitement rendue dans la traduction par le recours au Past Perfect, avec ou sans l'ajout de l'aspect BE + -ING. Le choix du prétérit simple (**she talked to me*) est une grave erreur car il gomme la notion d'antériorité. **she used to talk* véhicule certes la notion d'antériorité de façon implicite, mais celle-ci concerne le moment d'énonciation et non le marqueur de temps posé (**au début de l'été 1990**), qui est déjà antérieur au moment d'énonciation. Dans quelques rares copies, nous avons relevé **his other godson*.

Ponctuation : pour relier la fin de ce segment et le début du suivant, nous avons accepté soit une virgule soit un tiret.

Segment 3	<i>en disant que ce serait bien si nous faisons un jour connaissance.</i>
Solutions recevables	saying to/telling me that it would be good/nice/great/ saying to/telling me that it would be a good/nice/great idea if we were to meet/if we met/if we could meet/for us to meet (each other/ one another)/make each other's/one another's acquaintance/become/became acquainted some day/one day/someday.

Lexique : le meilleur choix lexical pour traduire **bien** était le plus évident, *good*. Des choix comme **lovely* ou **fantastic* ont été légèrement pénalisés car ce sont des sur-traductions. Pour la traduction de **faisons un jour connaissance**, nous avons légèrement pénalisé **to get to know each other*. C'est une proposition séduisante, mais inexacte car elle laisse clairement entendre que les personnages se sont déjà rencontrés, ce qui n'est pas le cas.

Grammaire/Syntaxe : un certain nombre de candidats ont proposé **by saying* pour traduire **en disant**. C'est un faux-sens qui frôle le non-sens car cela voudrait dire « par ce moyen ». En réalité, c'est la même action qui est exprimée par les deux verbes (« parler » et « dire ») et cette concomitance est bien rendue par le participe présent (*saying*). Le choix d'un démonstratif pour traduire **ce** (**this*, **that*) a été relevé et pénalisé dans un certain nombre de copies de même que tout autre choix que *would be* pour la traduction de **serait. si nous faisons...** est bien l'expression d'un souhait formulé par Jacqueline et rapporté par le narrateur. Par conséquent, il était nécessaire d'employer le prétérit modal (*if we met*) ou ajouter un

auxiliaire de modalité (*if we could meet*). Un léger ré-agencement pouvait également être envisagé pour arriver à des productions recevables comme *for us to meet*.

Segment 4	<i>Mais dès qu'elle avait prononcé ces mots elle secouait la tête, se ravisait.</i>
Solutions recevables	<p>But as soon as/the minute she (had) said/uttered those/these/the words,</p> <p>she shook/she would shake/she would be shaking her head, changing her mind/having changed her mind/and change(d) her mind.</p> <p>But <u>hardly/barely</u> had she said/uttered/would she have said/uttered those/the words <u>when/</u></p> <p>But <u>no sooner</u> had she said/uttered/would she have said/uttered those/the words <u>than</u></p> <p>she shook/she would shake/she would be shaking her head, changing her mind/having changed her mind/and change(d) her mind</p>

Lexique : pour la traduction de **dès qu'elle avait prononcé**, **just after saying* est une légère sous-traduction. **pronounced* (relevé dans la plupart des copies) est un faux ami ici car ce verbe en anglais véhicule l'idée soit de produire des sons d'une manière particulière soit de dire quelque chose de façon plutôt formelle ou officielle. **nodded her head* a été assez souvent relevé et pénalisé car il s'agit d'un contresens. En effet, c'est un mouvement de la tête qui signifie l'acquiescement. **said no with her head* est un calque lourd qui donne lieu à un non-sens. Pour **se ravisait**, une modulation s'imposait. En plus du choix proposé parmi les solutions recevables ci-dessus, il y a *to think better of it* et *to decide otherwise*. **she backed down* et **she went back on her decision* sont des sur-traductions que nous avons relevées dans les copies et légèrement pénalisées.

Grammaire/Syntaxe : pour les trois verbes du segment, conjugués au plus-que-parfait pour le premier et à l'imparfait pour les deux suivants, nous avons accepté des formes verbales simples et d'autres avec l'ajout d'un aspect ou d'un modal. En effet, pour **elle avait prononcé**, un lien temporel explicite est déjà établi sémantiquement par **dès que** et reproduit exactement en anglais par *as soon as*. Par conséquent, il était tout à fait envisageable de conjuguer le verbe au prétérit simple en anglais (*she said*). La plupart des candidats ont choisi le Past Perfect, ce qui était tout à fait recevable. Pour la traduction des verbes conjugués à l'imparfait, l'ajout de l'aspect BE + -ING seul est à exclure (**she was shaking*, **she was changing*). En revanche, l'ajout du modal would dit « fréquentatif » (*she would shake*) est tout à fait recevable car il renforce l'idée d'itération qui est véhiculée plus haut en segment 2 par **longtemps** et le verbe conjugué à l'imparfait, **parlait**. La combinaison would « fréquentatif » + BE +-ING est tout aussi recevable (*she would be shaking*). Dans quelques rares copies, nous avons relevé des erreurs de grammaire élémentaire: **she shaked*, **she would shook*. Les candidats ayant choisi *hardly*, *barely* ou *no sooner* devaient s'assurer d'effectuer l'inversion sujet-auxiliaire en début de phrase et faire le bon choix pour la reprise (*when* pour les deux premiers et *than* pour le troisième).

Segment 5	<i>Est-ce que ce serait si bien ?</i>
Solutions recevables	<p>Would it be that/so good/nice/great?/</p> <p>Would it/that be such a good/nice/great idea/thing/</p> <p>Would it/that be so good/nice/great an idea/a thing?</p>

Segment 6	<i>Est-ce que vous auriez des choses à vous dire ?</i>
Solutions recevables	Would you have anything/(any) things to say to each other/one another/ Would you have anything/(any) things to talk about?
Segment 7	<i>Sans doute pas. C'est trop tôt.</i>
Solutions recevables	Probably not. It's/It is too early.

Lexique : ces trois segments très courts ne posaient a priori aucun problème d'ordre lexical. Le candidat devait cependant veiller à être cohérent dans son choix de traduction de **bien**. En effet, si plus haut (segment 3) il a choisi *good*, il devait garder le même choix ici. Pour **sans doute**, nous avons relevé les faux-sens suivants : **certainly, *definitely, *maybe, *perhaps*.

Grammaire/Syntaxe : les segments 5 et 6 sont des phrases interrogatives. Dans la quasi-totalité des copies, l'inversion sujet-auxiliaire a été dûment effectuée. Dans un certain nombre de copies, **si** (segment 5) n'a tout simplement pas été traduit, ce qui constitue une omission grave. Certains candidats ont traduit **C'est trop tôt** (segment 7) par **It was too early*. Cette grave erreur de temps grammatical dénote une mauvaise compréhension du texte. Dans ce passage, nous sommes quelque part entre discours direct et discours indirect libre. En effet, le narrateur rapporte les propos tenus par Jacqueline. Par un procédé subtil, il se retire momentanément et c'est bien la voix de Jacqueline que le lecteur est censé entendre ici. Par conséquent, le prétérit (**was*) est un contresens.

Ponctuation : certains candidats ont très bien perçu ce procédé narratif et ont jugé utile d'ajouter des guillemets. C'est un choix intelligent qui a été accepté.

Segment 8	<i>Cet été d'agonie, elle a jugé qu'il n'était plus trop tôt et m'a conseillé de l'appeler.</i>
Solutions recevables	During/In That agonising/agony-filled/anguish-filled / excruciating/harrowing/torturous/tormenting summer/ that summer of agony/anguish/torment/ that agony of a summer, she decided/deemed (that) it was no longer too early/ she decided/deemed (that) it was not/wasn't too early anymore and advised me to/and told me I should/and suggested/recommended (that) I (should) call/(tele)phone/ring him/give him a call.

Lexique : dans la proposition de corrigé donnée à la fin du rapport, nous avons retenu un choix résultant d'une simple transposition Nom → Adjectif pour la traduction de **d'agonie**, *agonising*. De nombreux candidats ont eu le même bon réflexe. En revanche, la traduction de **jugé** a donné lieu à de très nombreux faux-sens (**judged*) ou à des sous-traductions (**thought, *believed, *considered*).

Grammaire/Syntaxe : il était nécessaire d'étoffer légèrement la traduction en insérant une préposition en tête de phrase. En l'absence d'une préposition (*during* ou *in*), le lecteur comprend, certes très provisoirement, que **Cet été d'agonie** est le sujet de la phrase, ce qui n'est nullement le cas. L'été en question est très clairement loin dans le temps, d'où le choix de *that* et non pas **this* au début du segment. Nous avons relevé des groupes nominaux défailants (**that summer's agony, *that agony's summer*) qui

donnent lieu à des faux-sens voire à des non-sens. Les deux verbes conjugués au passé composé en français ont été parfaitement bien rendus par des prétérits simples en anglais (*she decided, she advised*). Certains candidats ont traduit **n'était plus** comme si c'était « n'était pas » (**was not*).

Segment 9	<i>Deux jours plus tard sonnait à la porte de notre appartement, rue de l'Ecole-de-Médecine, un garçon un peu plus âgé que moi</i>
Solutions recevables	<p>Two days later, the doorbell of our flat/apartment on/in Rue de l'Ecole-de-Médecine was rung by/would be rung by/was being rung by/was to be rung by a fellow/man/chap/guy (,) (who was) a little (bit)/slightly older than me</p> <p>Two days later, there was/would be a ring at the door/ somebody/someone rang/was ringing/would be ringing the doorbell of our flat/apartment on/in Rue de l'Ecole-de-Médecine.</p> <p>(It was) A fellow/man/chap/guy (,) (who was) a little (bit)/slightly older than me</p>

Lexique : dans un certain nombre de copies, **sonnait** a été rendu par **knock*, ce qui constitue une modulation injustifiée et donne lieu à un faux-sens. Le mot *apartment* a souvent été mal orthographié (**apartment, *apartement*) et un grand nombre de candidats ont proposé une traduction plus ou moins complète de **rue de l'Ecole-de-Médecine** : **l'Ecole-de-Médecine Street, *Medical School Street, *Medicine School Street*. Or, toutes ces productions sont erronées car on ne doit jamais traduire le nom d'une rue. La seule modification qui s'impose dans le passage du français vers l'anglais est d'écrire « rue » avec un « R » majuscule. C'est une règle qui est rappelée dans tous les ouvrages consacrés à la méthodologie du thème. La quasi-totalité des candidats ont traduit **garçon** par **boy*. C'est un faux-sens car le mot en anglais désigne véritablement un enfant. A l'époque évoquée dans le texte, le personnage en question était certes plus jeune, mais, avec ses cheveux roux « tirant sur le blanc », il est évident qu'il s'agit d'un adulte. Comme solutions recevables, nous avons retenu *fellow, chap, guy* et *(young) man*.

Grammaire/Syntaxe : ce segment correspond au début de la phrase la plus longue et la plus complexe sur le plan syntaxique. Dans le texte en français, le sujet de la phrase (**un garçon**) arrive très tardivement. Dans notre proposition de corrigé, nous avons cherché à reproduire cette structure le plus fidèlement possible pour créer le même effet de suspense voulu dans le texte en français. Pour y parvenir, il nous a fallu procéder à une modulation voix active → voix passive car il n'était nullement envisageable de calquer directement sur la syntaxe du texte de départ en plaçant le verbe avant son sujet. Cette modulation obligatoire n'a pas toujours été effectuée, ce qui a donné lieu à des productions erronées comme ** Two days later was ringing ... a fellow*. Dans le même souci de créer des attentes chez le lecteur tout en respectant les règles de la syntaxe, il était possible de scinder la phrase en deux et de procéder à un léger étoffement. Ainsi, dans la première phrase, un sujet grammatical (*somebody* ou *someone*) pouvait être inséré devant le verbe avec des précisions sur son identité données dans la phrase suivante. De nombreux candidats ont ré-agencé la phrase de façon plus ou moins importante en plaçant le sujet au début, avant son verbe, donc. Ces choix entraînaient forcément une légère perte de sens, mais ont été acceptés si la syntaxe était cohérente.

Segment 10	, <i>les yeux bleus, les cheveux roux tirant sur le blanc</i>
Solutions recevables	, with blue eyes/blue-eyed and (with) greying red/ginger hair/ and (with) (pale) red/ginger hair that/which was greying/ that/which was turning/becoming grey/gray/white

Lexique : la seule difficulté lexicale ici était la traduction de **tirant sur**. Nous avons relevé des sous-traductions (**almost, *nearly*) et des sur-traductions (**verging on*) ainsi que quelques très rares solutions fantaisistes (**pulling on*). Certains candidats ont effectué une transposition N → Adj pour traduire **les yeux bleus**, ce qui a donné lieu à une solution tout à fait recevable, *blue-eyed*.

Grammaire/Syntaxe : si le candidat a choisi de traduire **yeux bleus** par *blue eyes*, un léger étoffement s'imposait en début de segment. En effet, l'ajout de *with* était nécessaire pour relier la fin du segment précédent et le début de celui-ci. Dans certaines copies, de graves erreurs de détermination ont été relevées (**the blue eyes, *the red hair*) de même que des faux-sens particulièrement regrettables, **red hairs*. En effet, **hairs* signifie « poils » et non pas **cheveux**.

Segment 11	– <i>ils sont tout à fait blancs aujourd'hui, Hervé vient d'avoir soixante ans.</i>
Solutions recevables	–/./. it/It is now completely/totally grey/gray/white ./since/as Hervé (has) just turned sixty (years old).

Lexique : aucune difficulté lexicale ici a priori. Seuls quelques très rares candidats n'ont pas effectué la modulation élémentaire nécessaire pour la traduction de **d'avoir soixante ans**, ce qui a donné lieu à des erreurs lexicales graves (**has just had sixty*). Nous avons relevé un certain nombre d'adverbes mal orthographiés (**totally, *completly, *absolutly*) qui dénotent un manque de rigueur regrettable. Pour la traduction de **blancs**, nous avons accepté *white, grey* (GB) et *gray* (US). Il était tout à fait possible d'étoffer la traduction en ajoutant *since* ou *as* pour souligner le lien logique entre les deux parties du segment.

Grammaire/Syntaxe : le choix du pronom **they* pour la reprise de *hair* a été relevé et lourdement pénalisé. Le Present Perfect a été utilisé à bon escient par la quasi-totalité des candidats pour traduire **vient d'avoir**. Nous avons également accepté le prétérit simple (*Hervé just turned sixty*) car en anglais nord-américain la portée du prétérit simple est plus large et englobe la valeur du Present Perfect (une analyse détaillée de ce point précis est proposée dans le rapport portant sur les exercices de réflexion linguistique). En toute logique, les candidats qui ont choisi le prétérit simple ici devaient proposer *gray* et non *grey* dans le co-texte gauche.

Ponctuation : en début de segment, le candidat pouvait choisir entre un tiret, deux-points et un point suivi d'une nouvelle phrase. En effet, le sens du texte était parfaitement respecté quel que soit le choix opéré.

Segment 12	<i>Le genre d'homme qui a longtemps l'air d'un petit garçon, tôt celui d'un vieillard, et jamais vraiment d'un adulte.</i>
Solutions recevables	(He is) The/That type/kind/sort of man who/that for a long time/up to a certain age looks like/continues to look like/still looks like/has the look of/continues to have the look of/still has the look of a little/wee/young/small boy (about him), early/soon like/that of an old-timer/ like/that of an old-timer at an early/a young age (,) and never really like/that of an adult/a grown-up/ and never really looks grown-up.

Lexique : traduire **air** par **air* ne donne pas entièrement satisfaction. En effet, le sens n'est pas tout à fait le même dans les deux langues. En anglais, cela correspond plus à une impression globale, plus subjective, alors que l'idée véhiculée en français est plus celle d'une ressemblance physique, d'où notre premier choix, *looks like*, qui résulte d'une simple transposition N → V. Pour traduire **longtemps**, il était possible de transposer tout en étoffant pour arriver à de bonnes productions comme *up to a certain age*. Si nous proposons *old-timer* pour traduire **vieillard**, c'est pour éviter la répétition maladroite de *man*. La plupart des candidats n'ont pas réussi à surmonter ce petit obstacle et ont été légèrement pénalisés.

Grammaire/Syntaxe : alors que l'ellipse en début de segment pouvait parfaitement être reproduite dans la traduction, la syntaxe de cette phrase, tout comme celle de la phrase suivante, pouvait être légèrement modifiée par le rétablissement à sa place du sujet. En effet, dans de nombreuses copies *He is the type of man...* a été proposé et dûment accepté. En revanche, **He was the type of man...* est un grave contresens car, aux yeux du narrateur, Hervé fait et fera (jusqu'à sa mort) toujours partie de cette catégorie d'hommes qui se caractérisent et se caractériseront toujours ainsi. Pour cette même raison, **a... l'air** devait impérativement être rendu par un verbe conjugué au présent simple. Une analyse détaillée de ce point précis est proposée dans le rapport portant sur les exercices de réflexion linguistique.

Segment 13	<i>Le genre d'homme qui au premier abord ne fait pas spécialement impression</i>
Solutions recevables	(He is) The/That type/kind/sort of man who/that doesn't/does not make much of a first impression/ doesn't/does not make a strong first impression/ doesn't/does not make much of an impression initially/at first sight/ doesn't/does not really impress you the first time you meet him

Lexique : pour la traduction de **genre**, certains candidats ont inutilement et maladroitement fait un choix différent de celui fait dans le segment précédent. Très clairement, la répétition ici est un choix stylistique qui devait être respecté dans la traduction. Dans quelques très rares copies, **fait... impression** a été rendu par **do... an impression*, ce qui est une grave erreur lexicale. De nombreuses possibilités

s'offraient aux candidats pour la traduction de **au premier abord** comme, par exemple, *the first time you meet him*, qui résulte d'une transposition N → V.

Grammaire/Syntaxe : pour les mêmes raisons avancées ci-dessus en segment 12, le seul temps grammatical recevable ici est le présent simple. De graves erreurs dues à des calques syntaxiques non-recevables ont été relevées dans quelques copies (**does not make especially (an) impression*).

Segment 14	: <i>passe-muraille, sans éclat apparent.</i>
Solutions recevables	:/- unremarkable/ordinary/unexceptional/unassuming/inconspicuous/banal/humdrum/run-of-the-mill, no/without any visible/outward/obvious sparkle/ with a lacklustre appearance/air (about him)/ nothing flashy (about him).

Lexique : la traduction de **passe-muraille** a donné lieu à de très nombreuses propositions – presque autant que le nombre de candidats. Rares sont celles qui ont réellement donné satisfaction. Une modulation s'imposait car la langue anglaise n'offre pas d'image semblable. **wallflower* a été proposé dans un certain nombre de copies. C'est un choix qui a le mérite de garder une partie de l'image. Cependant, cette volonté (tout à fait louable, par ailleurs) de traduire en reproduisant le sémantisme de la langue de départ dans la langue cible débouche ici sur une trahison du sens. En effet, « to be a wallflower » signifie « faire tapisserie », ce qui n'est pas tout à fait le sens voulu. Faute de mieux, les choix que nous avons retenus aplatissent quelque peu l'image, mais ils sont en adéquation avec l'idée exprimée en français. Pour la traduction de **éclat**, les candidats ont eu le mérite de rester dans le champ lexical de la lumière, mais de nombreuses propositions ont été inexactes ou fausses (**glow, *shine, *brightness*).

Ponctuation : deux-points ou tiret au choix au début du segment. Les deux sont recevables.

Segment 15	<i>Nous avons commencé à parler – c'est-à-dire que j'ai commencé à parler,</i>
Solutions recevables	We started/began talking/to talk – or rather/or really/that is to say/actually/in fact/to be precise I started/began talking/to talk,
Segment 16	<i>de moi et de la crise que je traversais.</i>
Solutions recevables	about myself/me and the crisis (that/which) I was going through/in the middle of.

Lexique : ces deux segments ne présentaient aucune difficulté lexicale a priori. Quelques sur-traductions de **parler** ont été relevées : **to chat, *to strike up a conversation*. Traduire **c'est-à-dire** par **more precisely* est maladroit et résulte d'un calque discutabile. En anglais, *to be precise* est plus convaincant. Dans un certain nombre de copies, le mot français **crise** s'est retrouvé tel quel dans la traduction en anglais, ce qui constitue un barbarisme. Pour traduire **traversais**, une modulation s'imposait. En effet, le calque **crossing* n'est pas recevable car la valeur métaphorique du verbe en français n'est pas réciprocquée en anglais. De nombreux candidats ont identifié cette difficulté et ont

dûment modulé. Cependant, les propositions manquaient souvent de précision : **I was facing* et **I was confronted with* sont de légères sur-traductions alors que **I was living* est un non-sens résultant d'un calque lexical non-admis.

Grammaire/Syntaxe : le verbe « commencer », conjugué à deux reprises en français au passé composé, a été parfaitement rendu en anglais avec l'emploi d'un prétérit simple (*We started, I started*). La meilleure traduction de **moi** est *myself*. Nous avons également accepté *me*, même si en faisant ce dernier choix nous prenons des libertés avec les règles de grammaire. Nous pouvons le défendre en mettant en avant l'idée selon laquelle le narrateur prend ses distances par rapport à sa crise personnelle pour en faire un sujet de conversation avec Hervé.

Segment 17	<i>J'étais volubile, fiévreux, confus, ricanant.</i>
Solutions recevables	I was talkative/chatty/forthcoming/voluble, feverish/febrile/agitated/restless/worked up/highly strung, muddled/confused/in a state of confusion/confusing/unclear/embarrassed/awkward/ill-at-ease/uneasy/uncomfortable (,) and giggly/ laughing/giggling/sniggering nervously/stupidly/uncomfortably/uneasily/awkwardly.
Segment 18	<i>Je fumais cigarette sur cigarette.</i>
Solutions recevables	I chain-smoked/was chain-smoking/ I smoked/was smoking one cigarette after another/the other/cigarette after cigarette.

Lexique : le segment 17 était une invitation lancée au candidat de puiser dans ses réserves de vocabulaire pour trouver le mot juste à chaque fois. De préférence, il devait trouver quatre adjectifs en anglais pour traduire les quatre adjectifs en français et ainsi respecter l'architecture épurée de la phrase dans la langue de départ. Ce segment a été globalement réussi même si nous avons relevé un certain nombre de barbarismes : **volubile*, **volubilous*, **feverous*, **ricaning*. Dans certaines copies, le sens littéral de l'adjectif **fiévreux** a été rendu (**I had a fever*, **I had a temperature*), ce qui n'est pas le sens voulu. L'adjectif **confus** étant polysémique, et n'ayant aucune indication claire en contexte quant à sa vraie signification, nous avons accepté *confused*, *confusing* et *embarrassed*, entre autres solutions. En général, les candidats ont proposé un mélange d'adjectifs et de structures verbales pour la traduction du segment 17.

Grammaire/Syntaxe : pour **Je fumais**, la forme simple du prétérit et l'ajout de BE + -ING au passé étaient recevables. Dans ce compte rendu qui est donné de la première rencontre entre le narrateur et Hervé, il est tout aussi possible de voir une suite d'actions révolues racontées de façon distanciée (choix du prétérit simple) que la reconstitution mentale, dynamique et engagée, d'une scène qui, en quelque sorte, est revécue intérieurement (choix de l'aspect BE + -ING). **I used to smoke* est un grave faux-sens. **cigarette on cigarette* est un calque particulièrement malheureux qui donne lieu à un non-sens alors que **a cigarette after another* présente une grave erreur de détermination. Dans cette structure, le numéral

one s'impose (*one cigarette after another*). Le mot parfaitement transparent **cigarette** a très souvent été mal orthographié (**cigaret*).

Ponctuation : dans la traduction, la ponctuation du segment 17 pouvait être calquée sur celle du texte de départ. Il était également possible d'enlever la dernière virgule et de la remplacer par *and*. Ou alors, on pouvait ajouter *and* devant le dernier adjectif de la série tout en gardant la dernière virgule (la virgule dite « d'Oxford »).

Segment 19	<i>Avant même de commencer une phrase</i>
Solutions recevables	Even before/Before even starting/beginning/ Before I even started/began/ Before I had even started/begun/ Before I even had started/begun a sentence
Segment 20	<i>, je la corrigeais, la nuançais, prévenais qu'elle serait inexacte</i>
Solutions recevables	, I corrected it/I would correct it/I was correcting it/I would be correcting it, qualified it/modified it/would qualify it/would modify it/was qualifying it/was modifying it/would be qualifying it/would be modifying it, warned/would warn/was warning/would be warning/ let him know/would let him know/was letting him know/would be letting him know (that) it would be/was going to be inexact/inaccurate/wrong

Lexique : de nombreux candidats ont traduit **phrase** par **phrase*. Or, ce dernier est quasi-systématiquement un faux ami. Il n'y a guère que dans le domaine de la musique que le sens de ce mot est identique dans les deux langues. En anglais, ce mot veut généralement dire « une expression » ou « une locution ». Dans le même ordre d'idées, traduire **nuançais** par **to nuance* est discutable. En tant que nom (« a nuance »), le calque direct est admis. En revanche, en tant que verbe (« to nuance »), son champ d'application en anglais est nettement plus restreint qu'en français, se limitant souvent à des champs lexicaux spécifiques comme ceux de la musique et la peinture. Il y a aussi un problème de changement injustifié de registre. En effet, alors que **nuançais** relève d'un registre standard en français, **to nuance* est très clairement d'un niveau soutenu en anglais.

Grammaire/Syntaxe : dans quelques rares copies, nous avons relevé **Before even to start*, ce qui constitue une erreur grammaticale grave. Pour traduire les trois verbes conjugués à l'imparfait dans le segment 20, nous avons accepté le prétérit simple et l'ajout de l'aspect BE + -ING, et ce pour les mêmes raisons que celles avancées plus haut en segment 18. Nous avons également accepté l'ajout du *would* dit « fréquentatif » associé, éventuellement, à l'aspect BE + -ING. Ces derniers choix renforcent la notion d'itération qui est déjà véhiculée sémantiquement par l'expression **cigarette sur cigarette** associée à un verbe conjugué à l'imparfait (**Je fumais**). Quelques graves erreurs ont été relevées dans le choix du pronom pour traduire **la** et **elle** (**she*), mais cela concernait très peu de copies.

Ponctuation : l'absence de virgule au début du segment 20 a été pénalisée.

Segment 21	<i>, que ce que j'avais à dire était en fait beaucoup plus vaste et plus complexe.</i>
Solutions recevables	and that/, that what I had to say actually/in fact/really had much/far greater scope and (greater) complexity/ was actually/in fact/really much/far more extensive/more vast/broader/vaster and (more) complex/complicated.

Lexique : la traduction de **ce que j'avais à dire** a donné lieu à quelques rares sur-traductions (**what was on my mind*) ou faux-sens (**what I meant to say*). De même, **vaste** a souvent été mal rendu en raison de choix d'adjectifs en anglais qui n'ont pas la même portée métaphorique (**gigantic*, **enormous*). Dans un nombre assez important de copies, **beaucoup** n'a tout simplement pas été traduit, ce qui constitue une omission grave.

Grammaire/Syntaxe : chez certains candidats, il y a manifestement une confusion entre *say* et *tell*. Nous avons également relevé des erreurs comme **more vaster* et **more broader*.

Segment 22	<i>Hervé, lui, parlait peu et sans crainte.</i>
Solutions recevables	As for Hervé,/For his part, Hervé/Hervé, for his part, (he) said/spoke/was saying/was speaking little and fearlessly/confidently/ (he) did not/didn't say much/a lot/was not/wasn't saying much/a lot and spoke/was speaking confidently. As for Hervé, the little/what little he said was said confidently.

Lexique : dans le corrigé proposé à la fin du rapport, nous avons retenu *didn't say much* pour traduire **parlait peu**. C'est un choix qui résulte d'une simple modulation. De nombreux candidats ont mal compris la portée de **sans crainte**. Il s'agit très clairement d'un syntagme adverbial qui est associé au verbe **parlait**. Par conséquent, c'est bien la façon dont parlait Hervé qui est qualifiée de **sans crainte** et non pas Hervé lui-même. C'est pourquoi des productions comme **Hervé was fearless* et **Hervé was confident* sont erronées.

Grammaire/Syntaxe : c'est bien la gestion de l'incise (, **lui**,) qui a posé le plus de problèmes aux candidats. Le calque syntaxique était à exclure (**Hervé, he*, **Hervé him*, **Hervé, himself*,). **Hervé himself* (sans virgules, donc) est moins problématique, mais reste néanmoins un faux-sens car cela veut dire « Hervé lui-même » alors que l'incise ici a une valeur contrastive qui souligne la distinction qui est faite entre le narrateur et Hervé. Dans certaines copies, nous avons relevé des solutions comme **On the other hand, Hervé* et **On the contrary, Hervé*. Manifestement, ces candidats ont bien identifié le problème et leurs productions présentent des qualités, mais ces choix ont été légèrement pénalisés car ce sont des sur-traductions. Dans quelques rares copies, nous avons relevé de graves erreurs comme **Hervé spoke few* et **Hervé spoke a few*. Dans ce segment encore, nous avons accepté des verbes conjugués au prétérit simple et aussi l'ajout de l'aspect BE + -ING (voir segment 18).

Ponctuation : au tout début de ce court segment, il fallait faire très attention à bien insérer la ou les virgules au(x) bon(s) endroit(s).

Segment 23	<i>J'ai appris par la suite à connaître son humour</i>
Solutions recevables	<p>Later (on),/I later/subsequently</p> <p>(I) became/got (to be) familiar with/</p> <p>(I) got to know</p> <p>his (sense of) humour</p>
Segment 24	<i>, mais ce qui m'a dérouté lors de notre première rencontre, c'est son absence totale d'ironie.</i>
Solutions recevables	<p>, but what disconcerted me/surprised me/puzzled me/baffled me/took me by surprise/threw me off balance</p> <p>the first time we met/</p> <p>during/on our first meeting/encounter</p> <p>was his total/complete/sheer lack/absence of irony/</p> <p>was (the fact) that he had no irony what(so)ever/at all/</p> <p>was (the fact) that he completely lacked irony/</p> <p>was (the fact) that he was completely devoid of irony/</p> <p>was how utterly/completely/totally devoid of irony he was.</p>

Lexique : le recours au calque lexical pour traduire **appris ... à connaître** a donné lieu à des productions non-recevables. En effet, **learnt/learned to know* ne fait tout simplement pas sens en anglais. **par la suite** a été traduit simplement et efficacement par *later*, soit en tête de phrase soit inséré entre le sujet et le premier verbe. Pour **humour**, nous avons accepté *humour* et *sense of humour* (*humor* [orthographe US] est également recevable à condition que l'ensemble de la traduction soit cohérent. Voir segment 11). La traduction de **dérouté** a donné lieu à un certain nombre de sur-traductions (**shocked*, **upset*) et de sous-traductions (**struck*). Pour traduire **lors de notre première rencontre**, de nombreux candidats ont eu recours à une transposition N → V qui était simple et efficace (*when we first met*). Les possibilités de transposer étaient multiples en fin de phrase. En effet, **son absence totale d'ironie** pouvait être traduit par *that he had no irony whatsoever* (N + Adj + N → V + N = Adv) ou bien *he was completely devoid of irony* (N + Adj + N → V + Adv + Adj + N).

Grammaire/Syntaxe : les deux verbes conjugués au passé composé en français (**J'ai appris** et **ce qui m'a dérouté**) ont été parfaitement rendus avec l'emploi du prétérit simple en anglais. L'erreur la plus souvent commise était dans la traduction de **c'est** en fin de phrase. En effet, **it is* et **it was* ont été relevés dans de nombreuses copies alors que ces choix résultent de calques syntaxiques non-recevables. Une analyse détaillée de ce point précis est proposée dans le rapport portant sur les exercices de réflexion linguistique.

Proposition de corrigé

Jacqueline gave me another present, in the early summer of 1990. For a long time, she had been talking to me about her other godson, saying that it would be good if we met some day. But as soon as she said those words, she shook her head, changing her mind. Would it be that good? Would you have anything to say to each other? Probably not. It's too early.

During that agonising summer, she decided that it was no longer too early and advised me to call him. Two days later, the doorbell of our flat on Rue de l'Ecole-de-Médecine was rung by a fellow, who was a little bit older than me, with blue eyes and greying red hair – it is now completely grey since Hervé has just turned sixty. He is the type of man who for a long time looks like a little boy, like an old-timer at an early age and never really like an adult. The type of man who doesn't make much of a first impression: unremarkable, without any outward sparkle. We started talking – or rather I started talking, about myself and the crisis I was going through. I was talkative, worked up, muddled, giggly. I was chain-smoking. Even before starting a sentence, I corrected it, qualified it, warned him that it would be inexact and that what I had to say was actually far more extensive and complex. As for Hervé, he didn't say much and spoke confidently. Later, I got to know his humour, but what disconcerted me the first time we met was his total lack of irony.

Conclusion

Nous espérons que les candidats au CAPES externe d'anglais de cette session trouveront dans ce rapport des enseignements utiles. Naturellement, ceux qui se présenteront au concours ultérieurement sont également invités à le consulter en vue de leur préparation.

Au risque d'énoncer une banalité, maîtriser une langue, c'est connaître et respecter ses règles de fonctionnement. Dans la pratique de la traduction, cette vérité prend tout son sens. Rappelons également une autre vérité tout aussi évidente : aucun texte ne peut être traduit s'il n'est pas parfaitement compris au préalable, jusqu'à dans ses subtilités les plus fines. Un bon traducteur est d'abord un bon lecteur qui mobilise ses savoirs et savoir-faire au service du sens du message.

Cette année encore, nous avons eu le plaisir de lire de nombreuses traductions tout à fait honorables. Certes, en tant que correcteurs, nous nous trouvons souvent face à des productions qui présentent des problèmes linguistiques. Mais notre regard est d'abord porté sur les bons choix, les solutions judicieuses, les propositions qui donnent satisfaction, les points forts. Notre jugement peut être nuancé par la suite selon les éventuels défauts.

Située quelque part entre art et artisanat, la traduction est une activité dont le produit est, en quelque sorte, la manifestation des relations que nous entretenons avec les langues dont nous disposons. Ces relations sont personnelles, profondes, intimes. Elles doivent être entretenues par le biais d'un fort engagement intellectuel et émotionnel, avec sérieux et, osons le mot, amour.

Peter GREANEY

2.2.2 – Exercice de version

Analyse du paratexte

Le texte proposé cette année est un extrait de *Changing Places*, roman de David Lodge, publié en 1975 et qui ouvre la trilogie du Campus Novel. Suivront *Small World* en 1984 et *Nice Work* en 1988. Critique et satire acerbe du monde universitaire au début des années soixante-dix et de la société au sens large de cette période, cette œuvre pointe du doigt mesquineries et jalousies au sein d'un univers clos, faisant aussi large place, et de façon humoristique, à la thématique de l'ostracisme et à la rivalité entre Britanniques et Américains pour donner une version toute particulière de la « relation spéciale ».

Morris, célèbre universitaire américain spécialiste de Jane Austen a, pour une durée de six mois, échangé son poste de l'université américaine de Euphoria avec un collègue britannique officiant à l'université de Rumridge dans le nord de l'Angleterre. L'extrait est tiré du chapitre intitulé 'Settling',

narrant l'installation de Morris dans ses fonctions provisoires au sein d'un environnement tout nouveau pour lui et quelque peu déstabilisant.

Les candidats pouvaient s'aider du titre du roman pour prendre en compte les notions d'échange et de changement, capitales dans la découverte par le personnage d'un nouvel univers. Cette analyse situationnelle permettait de repérer les contrastes de comportements opposant le personnage focalisateur et ses condisciples britanniques par le biais de marqueurs grammaticaux ou sémantiques tels les pronoms personnels, adjectifs possessifs mais également les lieux tels le couloir (métaphorique du passage et de l'évitement), les bureaux, le cloisonnement (par le biais des portes qui se ferment).

Analyse des stratégies narratives de l'extrait

Le narrateur extra-diégétique fait entrer le lecteur dans les pensées du personnage principal, et la narration adopte ainsi le point de vue du nouveau venu, dont les perceptions sont centrées non seulement sur la vue mais également sur l'ouïe (*he heard them passing*), car il ne peut qu'entrapercevoir ses collègues.

Il analyse ainsi le comportement de ses condisciples et opère les déductions nécessaires pour adapter sa propre attitude.

Le comique de situation est largement utilisé, soulignant le ridicule, comme le traduisent les verbes de mouvement évoquant la précipitation (*bolting into*) ou les stratégies coercitives imaginées par Morris (*dragging them into his office*).

Le narrateur utilise la thématique des masques et des faux-semblants en usant de didascalies successives qui mettent en exergue la dimension théâtrale du passage (*tossing smile, without breaking step or conversation*).

Le tout campe un bal parodique de rituels sociaux et démasque mesquinerie et ostracisme. L'ironie se donne aussi à lire dans l'interprétation du langage gestuel et l'usage d'adjectifs modalisants (*long but not deep, perfunctory*). Morris est tantôt spectateur-victime comme en témoigne l'abondante terminologie négative (*any, not, without, no*), tantôt meneur, qui se projette en piètre metteur en scène manipulateur (*would have to take the initiative, by ambushing*). Ses tentatives, purs produits de son imagination, se soldent par un échec avant même leur mise en application, et la syntaxe de la phrase (*just when he had decided, they began to acknowledge*) suggère qu'on lui coupe l'herbe sous le pied.

La phrase clôturant l'extrait en constitue le point d'orgue, semblable à l'analyse finale d'un échec : un professeur américain de renom est totalement ignoré par ses congénères britanniques.

Le jury insiste auprès des futurs candidats sur la nécessité de faire **une lecture analytique et approfondie de l'extrait avant de tenter de le traduire**. Saisir le sens et les enjeux littéraires du passage est, en effet, une condition essentielle pour aboutir à une traduction adaptée et cohérente du passage.

Texte à traduire

As the beginning of term approached, the Departmental corridor lost its tomb-like silence, its air of human desertion. The faculty began to trickle back to their posts. From behind his desk he heard them passing in the corridor, greeting each other, laughing and opening and shutting their doors. But when he ventured into the corridor himself they seemed to avoid him, bolting into their offices just as he emerged from his own, or else they looked straight through him as if he were the man who serviced the central heating. Just when he had decided that he would have to take the initiative by ambushing his British colleagues as they passed his door at coffee-time and dragging them into his office, they began to acknowledge his presence in a way which suggested long but not deep familiarity, tossing him a

perfunctory smile as they passed, or nodding their heads, without breaking step or their own conversations. This new behaviour implied that they all knew perfectly well who he was, thus making any attempt at self-introduction on his part superfluous, while at the same time it offered no purchase for extending acquaintance. Morris began to think that he was going to pass through the Rummidge English Department without anyone actually speaking to him.

David Lodge, *Changing Places*, 1975

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

Les enjeux de l'exercice de traduction

Le jury se félicite d'avoir pu lire bon nombre de copies témoignant d'une compréhension fine du texte ainsi que d'une maîtrise satisfaisante des techniques de traduction. Cependant, la correction de cette épreuve a permis de dégager un certain nombre d'achoppements récurrents, points importants dans l'apprentissage et la maîtrise de l'exercice, que nous tenterons d'analyser afin de constituer autant de repères et d'aides aux futurs candidats. Certains sont d'ordre général, tandis que d'autres sont plus directement liés aux observations effectuées lors de la session 2018.

Il convient de rappeler que la version est un exercice pour lequel la maîtrise du français est tout aussi importante que celle de l'anglais. Il ne s'agit en aucun cas pour les candidats francophones de faire preuve d'un excès de confiance dans la maîtrise de leur langue maternelle, mais de continuer de lire des ouvrages de littérature française de toute époque.

Cette épreuve, tout aussi exigeante que le thème, requiert une excellente maîtrise de la grammaire, de la conjugaison, de la syntaxe et du lexique dans toutes ses nuances.

Lexique et syntaxe

Le lexique et son acquisition font bien évidemment partie intégrante de l'exercice de version qui repose sur une connaissance approfondie du vocabulaire anglais. Le texte proposé cette année ne comportait pas de difficulté particulière en la matière et par le biais du contexte, suite à l'analyse du passage, beaucoup de mots étaient aisément inférables : de nombreux candidats ont ainsi proposé d'heureuses trouvailles pour *perfunctory smile* traduit par « de pure forme » ou « de circonstance », « de convenance », ou encore « de façade », en percevant qu'il s'agissait d'un commentaire du personnage principal sur le comportement de ses collègues.

Par ailleurs, le jury invite les candidats à user de bon sens, ce qui aurait évité à certains de traduire *central heating* par « surchauffe », soit un non-sens, alors que la proposition relative qui précédait *the man who serviced* ne pouvait être qu'éclairante si elle avait été considérée au préalable.

Cette maîtrise attendue du lexique doit s'accompagner d'une aptitude à identifier le registre de langue utilisé par l'auteur et de le rendre de la façon la plus appropriée. Dans ce cas précis, le registre était courant mais globalement relevé et de bonne facture : les mots familiers comme « type » pour *man* ou « rigoler » pour *laugh* étaient donc à proscrire, tout comme le recours à des mots anglais tel que « staff ».

Il est par ailleurs, et c'est un point crucial, absolument nécessaire de maîtriser les temps, modes et aspects ainsi que leurs correspondances, tant dans la langue **cible que dans la langue source** : les erreurs de repérage d'aspect ont été particulièrement à déplorer cette année, notamment concernant le

prétérit simple rendu, selon le cas, soit par un passé simple soit par un imparfait (« **quand il s'aventura, ils semblèrent* » au lieu de « *quand il s'aventurait, ils semblaient* »). Une analyse précise du texte doit amener à prendre en compte la manière dont le procès est envisagé, à savoir soit ponctuel ou informatif, soit dans sa durée ou sa valeur descriptive.

Le jury a d'autre part été stupéfait de constater que de nombreuses copies témoignaient d'une maîtrise approximative des conjugaisons, en particulier du passé simple : « **le couloir perda* » ou encore « **le couloir perdis* » pour « *le couloir perdit* ». On ne saurait trop conseiller aux candidats de **se replonger dans leur grammaire du français** afin d'y réviser le passé simple des trois groupes, sachant que les terminaisons en -a et -èrent sont propres au premier groupe. Les candidats ont également confondu les modes indicatif et subjonctif en écrivant « sans que quiconque ne lui **adressa* la parole » au lieu de « ne lui adressât ». Cette incapacité à faire la différence entre passé simple et subjonctif imparfait a été sanctionnée. Il convient de rappeler aussi que l'accent circonflexe (« **il vînt à penser* ») indique un décrochage modal (imparfait du subjonctif) en lieu et place du passé simple (« il en vint ») et que la conjonction « après que » est suivie du mode indicatif (** juste après qu'il ait décidé*).

Les erreurs d'orthographe lexicale ont été trop nombreuses : **superflux, son*post, de sa*par, le corridore* ; le nombre de consonnes dans des mots de vocabulaire courant appelle également quelques vérifications : **chaufage, *atrapa, * en prennant, *acouraient*. Les correcteurs souhaitent aussi souligner des erreurs d'ordre grammatical **absolument inadmissibles à ce niveau** : « **s'embrèrent* », « quand il **c'est* aventuré ».

Les difficultés d'ordre syntaxique étaient ponctuelles mais le repérage de la structure causative dans *making any attempt ...superfluous* et la phrase la plus longue de l'extrait *Just when he had decidedtheir own conversations* ont pu constituer des obstacles, entraînant non-sens ou contresens. Le jury rappelle aux candidats qu'il est crucial de faire l'analyse logique des segments constituant le texte et de respecter les règles de ponctuation, notamment l'usage de la virgule. En effet, cet élément de ponctuation peut être stylistique, certes, mais est intimement corrélé grammaticalement à la correction syntaxique et à la compréhension du texte.

Voici quelques remarques concernant des erreurs sur les règles de ponctuations relevées dans les copies de la session 2018 :

Effacer ou déplacer la virgule juxtaposante qui associe les segments (*lost its tomb-like silence, its air of human desertion*) en traduisant par « **perdit son air silencieux* » gommait le sens de la juxtaposition qui opère une accumulation d'images différentes, et par là même altérait la signification globale du segment.

Supprimer la virgule qui permet de coordonner des groupes nominaux ou verbaux dans, par exemple *he heard them passing in the corridor, greeting each other, laughing* et la remplacer par une autre conjonction effaçait le parallélisme de structure et entraînait des contresens (« il les entendait traverser le couloir **alors* qu'ils se saluaient, riaient »).

Techniques de traduction

Il serait trompeur de considérer que l'épreuve de traduction requiert moins de préparation que celle de composition. Le jury rappelle que la version n'est pas un simple passage de l'anglais au français mais nécessite, bien au contraire, la possession d'outils spécifiques que le candidat doit avoir acquis dans sa formation universitaire globale.

Certains candidats ont ainsi démontré la maîtrise de ces pratiques en faisant usage de la transposition (changement de catégorie grammaticale) : un verbe devenant un nom (*as they passed* traduit par « au passage »), ou l'inverse, un nom devenant un verbe (*at self-introduction* traduit par « pour se présenter ») ; mais aussi de la modulation (un changement de point de vue) qui permet de traduire *not*

deep par « superficiel » ; ou bien encore de l'équivalence, lorsque le même groupe verbal ou nominal est exprimé par des moyens lexicaux ou structuraux différents (*trickle back to their posts*, où le sémantisme de *trickle* est rendu par « au compte-gouttes »).

Relecture

L'une des qualités premières du traducteur est la rigueur, et à cette attention permanente doivent s'ajouter **plusieurs relectures**.

La première relecture peut permettre de vérifier si l'ensemble du texte-cible est cohérent par rapport au texte-source. Ce travail s'avère très utile pour vérifier la logique du texte et afin d'éviter les passages parfois absurdes qu'une traduction mot à mot peut engendrer. Une seconde relecture consacrée aux formes verbales est de plus indispensable, en raison de nombreuses erreurs relevées dans ce domaine (choix des temps et concordance, aspect et conjugaisons). On invitera également le candidat à porter une attention particulière au respect des accords en genre et en nombre, notamment concernant, cette année, l'accord de l'attribut et du sujet. Enfin, une troisième lecture doit permettre de supprimer les erreurs d'orthographe, de ponctuation, ainsi que les oublis de mots (l'adverbe *actually* ou l'adjectif *own*) ou bien encore de segments entiers, fort dommageables pour la copie.

Une vérification attentive aurait ainsi évité aux candidats de laisser des propositions multiples de traduction (*tendre/opérer une embuscade) qui sont **irrecevables** au concours, et ont été bien **trop nombreuses** cette année. La traduction consiste à **faire un choix**, et s'abstenir relève de l'omission, fortement pénalisée.

Analyse des unités de traduction

Afin de faciliter l'analyse et la présentation des possibilités de traduction, le texte source a été divisé en 25 unités. Dans un souci de clarté, l'exposé des possibilités de traduction ne vise pas l'exhaustivité, mais est structuré de manière à commenter les principaux enjeux et difficultés inhérents à chacun des segments qui le composent. De même, cet exposé ne rend pas compte de tous les types d'erreurs rencontrées dans les propositions de traduction des candidats.

1. "*As the beginning of term approached,*"

Si la tonalité recherchée et le registre soutenu du texte source permettaient d'exclure le passé composé, l'imparfait devait être choisi pour traduire ce premier segment car il s'agissait d'un procès non achevé, voire descriptif. Il était par ailleurs judicieux de faire apparaître la notion de rentrée, vu le sens global du segment mais le mot « semestre » était tout à fait acceptable. Par ailleurs, même si le nom « mandat » peut être l'une des acceptions de *term*, elle était inacceptable dans ce cas précis, au regard du contexte.

[A mesure que la rentrée approchait,]

2. "*the Departmental corridor lost its tomb-like silence,*"

En revanche, ce segment impliquait le choix du passé simple, temps du récit par excellence, et qui souvent renvoie à des actions ponctuelles. La comparaison avec le procès d'aspect duratif *approached* du précédent segment (inclus dans une proposition circonstancielle temporelle à valeur descriptive et où pointait la perception du personnage focalisateur) aurait permis aux candidats de repérer, par mise en contraste, le caractère informatif de la forme au prétérit *lost*. Il s'agit là d'une situation nouvelle, confirmée par la forme au prétérit simple *began* (segment 4). Le sémantisme du verbe marque la fin d'un procès et

met en exergue le caractère ponctuel qui conduit au choix du passé simple.

La transcription de l'adjectif composé *tomb-like* a posé quelques problèmes ; effectivement, seule une équivalence de sémantisme pouvait rendre le véritable sens, soit par similarité étymologique (« sépulcral ») soit grâce à l'expression « d'outre-tombe », « de tombe » relevant de la sous-traduction.

[le couloir du Département perdit son silence d'outre-tombe]

3. “*its air of human desertion*”

La traduction de ce groupe nominal nécessitait le recours à la technique de transposition et certains candidats ont eu ce réflexe approprié : le nom *desertion* pouvant être rendu par un participe passé : « abandonné » ou « déserté », ou bien encore « délaissé », l'adjectif *human* devenant un complément de nom : « des hommes » ou « par les hommes ». Le calque « *désertion » était bien sûr irrecevable.

[son air de lieu abandonné des hommes.]

4. “*The faculty began to trickle back to their posts.*”

Le choix du prétérit s'imposait ici encore, en raison de l'aspect ponctuel doublé du sémantisme du verbe inchoatif *begin*.

La métonymie *the faculty* ne pouvait être calquée et certains candidats l'ont judicieusement rendue par « les enseignants » ou « les universitaires ». Il s'avérait pertinent de traduire le segment verbal *trickle back to their posts* par le biais de la technique de double transposition ou chassé-croisé : les postpositions *back to* devenant verbe (« réintégrer leur poste »), en raison de leur sémantisme ; le verbe *trickle*, quant à lui, devait être transposé soit en syntagme prépositionnel de manière (« *au compte-gouttes* ») pour traduire la notion de filet d'eau qu'il dénotait, soit en adverbe (« peu à peu », « progressivement »). Il s'agissait en l'occurrence de ne pas confondre sens concret et métaphorique et la formulation « ruisseler vers leurs postes » équivalait évidemment à un non-sens.

Remarque sur « leur poste » ou « leurs postes » (le singulier et le pluriel ont été acceptés par le jury) : selon Maurice Grevisse, lorsque chacun des possesseurs ne possède qu'un seul objet, on emploie :

- le singulier si l'on considère le type ou l'exemplaire plutôt que la collection (« Les ingénieurs ont leur carrière en vue »).

- le pluriel si l'on envisage la pluralité, la variété ou l'ensemble (« Les commerçants ont fermé leurs boutiques ». Voir Maurice Grevisse et André Goosse, *Le Bon Usage* [1936], Bruxelles : De Boeck, p. 789).

[Les enseignants commencèrent à réintégrer leur poste au compte-gouttes.]

5. “*From behind his desk he heard them passing in the corridor,*”

Ce segment présentait plusieurs difficultés. La juxtaposition des prépositions appelait une explicitation, voire un étoffement en français en rétablissant par exemple le participe passé de position : « assis derrière son bureau ». En revanche, les candidats ayant proposé la traduction « depuis son bureau » ont introduit une ambiguïté sur le terme en confondant *desk* avec *office*.

La réflexion devait également porter sur l'aspect inachevé du procès et sa valeur descriptive qui imposaient le choix de l'imparfait en français : « il les entendait passer ».

[Assis à son bureau, il les entendait passer dans le couloir,]

6. **“greeting each other, laughing and opening and shutting their doors.”**

Il convenait ici de respecter la cohérence de traduction des formes verbales complément de heard en choisissant soit une succession d’infinitifs : « se saluer, rire, ouvrir et refermer leur porte » soit, si le segment précédent était rendu par « qui passaient », en poursuivant par « se saluaient, riaient etc ». Le calque syntaxique « et ouvrant et fermant » était inacceptable, et la régularité avec laquelle le jury a été confronté à ce choix confirme l’idée que de trop nombreux candidats se contentent de traduire au fil de la plume, calquant mécaniquement la syntaxe française sur la syntaxe anglaise, autorisant l’emploi de telles aberrations syntaxiques que tout lecteur régulier de littérature française sait être erroné. Le jury a également relevé des erreurs de détermination, certains candidats ayant traduit « les portes » au lieu de « leur porte ». Cette erreur était aisément évitable si les candidats analysaient, au préalable, l’ostracisme dont Morris était victime.

D’autre part, si l’on applique la règle d’usage sur l’accord de l’adjectif possessif mentionnée plus haut, deux possibilités s’offrent au traducteur : le singulier, ou bien le pluriel, si l’on considère qu’il s’agit de l’ensemble des portes qui se claquent, conformément au sens général du passage où Morris est seul contre tous.

[se saluer, rire, ouvrir et refermer leur porte.]

7. **“But when he ventured into the corridor himself they seemed to avoid him,”**

Le choix de l’imparfait s’imposait de nouveau en raison de l’emploi du prétérit dans sa valeur d’imperfectif, ici pour évoquer une action répétée : le marqueur temporel *when* intimait, dans ce cas, une possible notion de réitération. *Himself* a, d’autre part, souvent été omis alors qu’il convenait seulement de le thématiser (« lorsque c’était lui qui s’aventurait dans le couloir ») afin de rendre la similitude forcée entre les attitudes de Morris et de ses collègues. Certains candidats ont proposé d’astucieuses équivalences comme « à son tour ». En revanche, de nombreuses copies n’ont pas pris en compte la concomitance des deux procès *ventured* et *seemed*, ce qui a donné lieu à des traductions entravant le sens : « *quand il s’aventura, ils semblèrent » ou « *quand il s’aventura, ils semblaient ».

[Mais lorsque c’était lui qui s’y risquait à son tour, ils semblaient l’éviter,]

8. **“bolting into their offices ”**

De nombreux candidats ont démontré leur maîtrise des techniques de traduction en ayant recours à la double transposition ou chassé-croisé, ce qui a entraîné de pertinentes traductions : « en rentrant précipitamment dans leur bureau » ou encore « se ruant dans leur bureau » ou « filant à pas précipités dans leur bureau ». En revanche, force est de constater que certains n’ont pas pris en compte le sémantisme de *into* ni de *bolt* (*make a sudden run or escape*), ce qui a donné lieu à des contresens, *bolting* devenant « s’enfermant » ou « se cloîtrant ». Concernant la règle d’usage sur le choix entre « leur » ou « leurs », le singulier renvoyant à l’exemplaire était ici plus pertinent, d’autant qu’il soulignait une volonté d’isolement par rapport à l’intrus.

[se ruant dans leur bureau]

9. **“just as he emerged from his own,”**

Ce segment ne présentait pas de réelles difficultés. Il s’agissait ici d’éviter le calque sur l’adverbe de temps *just* en le transposant en « au moment même » ou « à l’instant précis » tout en respectant de nouveau la simultanéité du procès avec les actions précédentes (*ventured* et *seemed*).

[à l'instant précis où il émergeait du sien ;]

10. **“or else they looked straight through him”**

Le choix de l'imparfait s'imposait, compte tenu de la valeur descriptive du syntagme verbal. Certaines équivalences trouvées par les candidats comme « ils l'ignoraient complètement », « ils faisaient semblant de ne pas le voir », ou « ils ne lui prêtaient pas attention » constituaient des interprétations approximatives qui gommaient le sens en omettant la notion de regard. Les expressions « leur regard le transperçait » ou « ils le regardaient fixement » relevaient du contre-sens puisqu'il fallait rendre l'idée qu'il était transparent à leurs yeux. Enfin, toute traduction littérale comme « ils regardaient à travers lui » ou « regardant droit à travers lui » aboutissaient inévitablement à des non-sens. Le choix de « leur » au singulier était là encore préférable car l'élément possédé « regard » relevait de l'exemplaire.

[sinon, leur regard glissait sur lui]

11. **“as if he were the man who serviced the central heating.”**

Bon nombre de candidats ont repéré la marque de décrochage par rapport au réel opérée par le prétérit modal *were*. Le plus-que-parfait à valeur non temporelle pouvait parfaitement rendre, dans ce cas, l'irréel du passé auquel le plus-que-parfait modal français correspond exactement. D'autre part, la traduction de la périphrase introduite par le relatif *who* a donné lieu à des contresens sur *central heating*, transcrit, à la grande surprise du jury, par « *surchauffe ». Il était par ailleurs irrecevable de traduire *man* par « type », vocabulaire familier en contradiction avec le registre formel de l'extrait.

[comme s'il avait été l'agent d'entretien du chauffage central.]

12. **“Just when he had decided that he would have to take the initiative”**

Remanier la syntaxe de manière excessive sans que des considérations stylistiques ne justifient vraiment ces agencements constitue une entreprise risquée, pouvant entraîner des contresens. Dans ce cas précis, il était possible de respecter en partie la syntaxe du texte source en débutant la phrase par « à peine eut-il décidé », ce qui rendait, au plus près, la notion de passé immédiat introduite par *just*. Traduire par « juste quand il avait décidé » n'était en revanche ni plus ni moins qu'un calque qui va bien au-delà de la maladresse et témoigne encore une fois de la précipitation à traduire sans réflexion préalable mentionnée plus haut. Par ailleurs, certains candidats ont traduit le syntagme verbal *would have to take* par « *devait prendre » en lieu et place de « devrait prendre », sans repérer le -ED de translation, et opérer la concordance des temps liée au style indirect que le verbe introducteur *had decided* signalait.

Le jury a également déploré le fait que bon nombre de candidats ignorent la nécessité d'utiliser le **mode indicatif** à la suite de la conjonction « **après que** » : « après qu'il eut décidé » (passé antérieur) et non « *après qu'il eût décidé ».

[A peine eut-il décidé qu'il devrait prendre l'initiative]

13. **“by ambushing his British colleagues”**

Il s'agissait ici de conserver la métaphore guerrière qui fait écho aux stratégies fantasmées de Morris en traduisant par « tendre une embuscade », ce que bon nombre de candidats ont compris. Il convenait également de rendre la notion de moyen, exprimée par *by* : or, beaucoup de candidats ont éludé la préposition en traduisant « prendre l'initiative de », ce qui effaçait l'insistance sur le moyen coercitif choisi par le personnage principal.

Le jury a été fort surpris de constater les confusions inconcevables entre English et British, les candidats ayant proposé l'adjectif « anglais » au lieu de « britanniques », en oubliant également les règles orthographiques divergentes et **élémentaires** entre les deux langues : en anglais les majuscules aux adjectifs de nationalité sont de rigueur alors que c'est le contraire en français.

[en tendant une embuscade à ses collègues britanniques]

14. “as they passed his door at coffee-time”

Ce segment constituait la suite des pensées rapportées de Morris mais de nombreux candidats n'ont pas reconnu le prétérit de translation et, par conséquent, n'ont pas respecté la concordance des temps dans le style indirect : au sein d'une circonstancielle de temps, seuls le présent et le prétérit de translation sont utilisés en anglais, là où le français emploie respectivement futur et conditionnel. Traduire par « *au moment où ils passaient » au lieu de « au moment où ils passeraient » ne respectait pas cette règle car le conditionnel transpose le futur du discours direct en français.

Il convient par ailleurs de rappeler que l'expression « *passer la porte » signifie « sortir », ce qui constitue un non-sens dans ce cas précis.

[quand ils passeraient devant sa porte à la pause-café]

15. “and dragging them into his office,”

Il fallait, dans ce segment, respecter la coordination effectuée par la conjonction *and* qui relie *by ambushing his British colleagues* au segment mentionné ci-dessus et rendre ainsi le procédé de la seconde tactique potentielle imaginée par Morris. Les candidats ont aussi souvent effacé le sens de *into* quand ils n'ont pas mentionné la notion de « faire entrer dans ». C'est donc « jusque dans son bureau » qui s'avérait la traduction la plus appropriée.

[et en les traînant jusque dans son bureau,]

16. “they began to acknowledge his presence”

Ce segment interrogeait de nouveau l'aspect du procès et donc le choix entre imparfait et passé simple. Dans ce cas il était indubitable qu'il s'agissait d'une valeur spécifique, confirmée par le verbe inchoatif *began* qui exprime une entrée dans l'évènement et l'utilisation du passé simple s'imposait : « commencèrent », « se mirent à » convenaient indifféremment. Il était également adéquat de prendre en compte la syntaxe de la phrase dans son entier : on pouvait traduire par « c'est alors que », si le segment précédent commençait par « il décida ». D'un point de vue lexical, le sémantisme de *acknowledge*, dans ce contexte, excluait des traductions comme « remarquer », « appréhender » ou « saluer » mais correspondait à l'acception d'« admettre », signifiant qu'ils manifestaient la prise de conscience de sa présence.

[qu'ils se mirent à admettre sa présence,]

17. “in a way which suggested long but not deep familiarity,”

Les correcteurs ont relevé de nombreux ajouts abusifs dans ce segment : *long* a ainsi été traduit par « *qui en disait long » ou encore « *qui en voulait dire beaucoup » alors qu'il suffisait d'explicitier l'adjectif à connotation temporelle en proposant « de longue date » par exemple. En revanche de nombreux candidats ont eu astucieusement recours à la technique de modulation pour traduire *not deep* par l'adjectif

« superficielle ».

[d'une manière qui évoquait une familiarité de longue date, mais superficielle]

18. “tossing him a perfunctory smile as they passed, ”

Les difficultés de ce segment résidaient dans le choix d'un lexique adéquat. Ainsi, l'idée de « lancer vivement » contenue dans le sens figuratif de *toss* trouvait sa correspondance française dans « décocher un sourire ». Le contexte global de l'extrait a par ailleurs amené les candidats à percevoir l'hypocrisie et la superficialité suggérées par l'adjectif *perfunctory* et à proposer d'excellentes traductions comme « de pure forme », « de convenance », « de circonstance ». D'un point de vue syntaxique, il était possible de remplacer les participes présents par des verbes conjugués à l'imparfait en ponctuant par deux points, signifiant une explication, car les segments précédents constituaient une très longue phrase. (« ils lui décochaient un sourire de circonstance... »). Par ailleurs, de nombreux candidats ont eu recours à la transposition « au passage », qui allégeait la phrase.

[ils lui décochaient au passage un sourire de convenance,]

19. “or nodding their heads, ”

Certains candidats n'ont pas su procéder aux effacements nécessaires en restant prisonniers des structures syntaxiques d'origine. Ainsi le segment ci-dessus a été traduit par « *hochant leurs têtes », calque aboutissant à un non-sens : l'anglais mentionne normalement les parties du corps en faisant précéder le nom d'un possessif, alors qu'en français l'on procède à une dépersonnalisation par permutation des déterminants. Le possessif est ainsi remplacé par un déterminant : « hochant *la* tête » ; dans ce cas la transposition au singulier était également nécessaire. Il était cependant préférable d'opter pour « ou lui faisant un signe de tête », expression plus idiomatique respectant le texte de départ.

[ou lui faisaient un signe de la tête]

20. “without breaking step or their own conversations.”

Certains candidats ont tenté, de façon parfois heureuse, de rendre le zeugme, en conservant le verbe « interrompre » en facteur commun aux deux compléments d'objet : « sans interrompre pour autant leur marche ou leur conversation personnelle ». D'autres ont omis de traduire *own*, pour éviter sans doute le calque, alors qu'il suffisait de le rendre par une équivalence telle que l'adjectif « personnelle ». Par ailleurs, traduire *their*, adjectif possessif, par « les », article défini, revenait à une erreur de détermination qui altérait le sens car le narrateur soulignait ainsi qu'il s'agissait des conversations de ses collègues. De plus, le choix de « déambulation » pour *step* relevait de la sur-translation.

[sans interrompre pour autant ni leur marche ni leur conversation personnelle.]

21. “This new behaviour implied that they all knew perfectly well who he was,”

Ce segment n'a pas posé de réels problèmes aux candidats, qui ont trouvé de nombreux synonymes acceptables pour *implied* en traduisant par « signifiait » ou « voulait dire » et ont opté pour des modulations comme l'adjectif « inhabituel » pour rendre *new* bien que l'épithète « nouveau » pût être conservé. Dans tous les cas, il convenait d'éviter en français le pléonasme « parfaitement bien » grâce à l'adverbe « pertinemment » par exemple.

[Ce comportement nouveau impliquait qu'ils savaient tous pertinemment qui il était,]

22. “thus making any attempt at self-introduction on his part superfluous, ”

La structure causative *make any attempt superfluous* n'a parfois pas été repérée et un certain nombre de candidats n'ont pas respecté l'accord entre le nom « tentative » et l'attribut qui le qualifiait : le jury a ainsi relevé des erreurs d'orthographe grammaticale telles que « *superflu » ou « *superflux » au lieu de « superflue » ; des synonymes tels que « vaine », « caduque » pouvant convenir également. Il se révélait judicieux de rendre l'adverbe *thus* par une relative anaphorique : « ce qui rendait ». En revanche, l'utilisation du mot de liaison « ainsi » appelait obligatoirement un changement de ponctuation. La technique de transposition pour *at self-introduction* a été largement utilisée, qui consistait à remplacer le nom par un verbe pronominal « se présenter ».

[ce qui rendait vaine toute tentative de sa part pour se présenter,]

23. “while at the same time it offered no purchase for extending acquaintance. ”

Les candidats devaient ici éviter de confondre les sens propre et figuré du nom *purchase* car le mot « achat » relevait du contresens ; de même traduire l'épithète *extending* par de « *multiples » altérait le sens d'extension qualitative tandis que traduire par « développée » relevait d'une maladresse d'expression : « faire plus ample connaissance » s'avérait l'équivalence française la plus proche.

[tout en n'offrant aucune opportunité de faire plus ample connaissance.]

24. “Morris began to think that he was going to pass through the Rummidge English Department”

Dans ce segment, il convenait de repérer l'utilisation du prétérit pour exprimer une action ponctuelle, ce que confirmait la valeur inchoative du verbe *begin* et donc de traduire par « Morris en vint à penser ». Quant à l'expression *was going to pass*, il était logique d'utiliser l'imparfait de concordance car il s'agissait d'un discours indirect, produit des réflexions de Morris. Certains candidats y ont vu un caractère quasi inéluctable et y ont adjoint des adverbes tels que « sûrement » qui soulignait les déductions quelque peu ironiques du personnage, ce qui était acceptable. Traduire *pass through* par « *passer à travers » revenait, en revanche, au calque et à confondre sens propre et figuré.

[Morris en vint à penser qu'il allait faire un passage dans le Département d'Anglais de l'Université de Rummidge]

25. “without anyone actually speaking to him. ”

Actually, qui n'a pas été correctement traduit, voire a été omis dans un certain nombre de copies, fait partie de ces adverbes faux-amis devant être maîtrisés par tout angliciste. Le jury conseille donc aux candidats, avant de se lancer dans des listes de vocabulaires exhaustives, de s'assurer qu'ils connaissent tous les connecteurs et mots de liaisons usuels. Les correcteurs ont accepté l'emploi du subjonctif présent « sans que quiconque ne lui parle vraiment ». Mais si, pour respecter la concordance des temps dans un contexte passé et le registre du texte, les candidats choisissaient l'imparfait du subjonctif, il fallait en donner la forme correcte, à savoir « sans que quiconque ne lui parlât » : l'oubli de l'accent circonflexe correspondait à l'utilisation du passé simple de l'indicatif et a été, en conséquence, sanctionné.

[sans que quiconque ne lui adressât vraiment la parole.]

Proposition de traduction

A mesure que la rentrée approchait, le couloir du Département perdit son silence sépulcral, son air de lieu abandonné des hommes. Les enseignants commencèrent à réintégrer leur poste au compte-gouttes. Assis à son bureau, il les entendait passer dans le couloir, se saluer, rire, ouvrir et refermer leur porte. Mais lorsque c'était lui qui s'y risquait à son tour, ils semblaient l'éviter, se ruant dans leur bureau à l'instant précis où il émergeait du sien ; sinon, leur regard glissait sur lui comme s'il avait été l'agent d'entretien du chauffage central. A peine eut-il décidé qu'il devrait prendre l'initiative en tendant une embuscade à ses collègues britanniques quand ils passeraient devant sa porte à la pause-café et en les traînant jusque dans son bureau, qu'ils se mirent à admettre sa présence, d'une manière qui évoquait une familiarité de longue date, mais superficielle : ils lui décochaient au passage un sourire de convenance, ou lui faisaient un signe de la tête sans interrompre pour autant ni leur marche ni leur conversation personnelle. Ce comportement nouveau impliquait qu'ils savaient tous pertinemment qui il était, ce qui rendait vaine toute tentative de sa part pour se présenter, tout en n'offrant aucune opportunité de faire plus ample connaissance. Morris en vint à penser qu'il allait faire un passage dans le Département d'Anglais de l'Université de Rummidge sans que quiconque ne lui adressât vraiment la parole.

Marielle SOLER

2.2.3 – Exercice de réflexion linguistique

Préambule

L'Exercice de Réflexion Linguistique (ERL désormais) de la session 2018 du CAPES externe d'anglais s'est inscrit dans le cadre des épreuves mises en place en 2014. Cette sous-épreuve de l'épreuve de traduction permet de juger les connaissances des candidats dans les deux langues, et d'évaluer le recul qu'ont les candidats sur le français et l'anglais, et de là leur aptitude à faire entrer en discussion, de façon pédagogique et claire, ces deux langues, de manière à pouvoir enseigner l'une en s'appuyant sur l'autre.

L'épreuve de traduction est une épreuve exigeante, dans la mesure où il est demandé aux candidats, en l'espace de cinq heures, de traduire deux textes de longueur égale (version et thème), et de rédiger une réponse problématisée, organisée et illustrée dans l'Exercice de Réflexion Linguistique. Bien qu'il n'y ait pas de règle en la matière, il est conseillé de consacrer au moins 1h30 à l'épreuve d'ERL (réflexion au brouillon et rédaction). Afin d'éviter les erreurs grossières, il est également vivement conseillé aux candidats de se ménager un temps de relecture.

L'exercice portait cette année à la fois sur le thème et la version, après trois sessions (de 2015 à 2017) où seule la version avait été retenue pour l'exercice. Ce choix pour la session 2018 rappelle aux futurs candidats que rien n'est fixé définitivement, et que les textes réglementaires prévoient de faire porter l'exercice sur la version uniquement ou sur le thème uniquement, ou bien de le répartir entre le thème et la version, comme cette année. Aussi les futurs candidats devront-ils continuer à se préparer aux deux exercices pour les prochaines sessions du CAPES externe d'anglais.

Le domaine étudié était le groupe verbal dans les deux exercices : le prétérit simple, en version, et le présent de l'indicatif, en thème. Il s'agissait donc d'un sujet classique, qui ne présentait pas de difficulté majeure. Le jury a d'ailleurs eu le plaisir d'évaluer de bonnes copies, voire de très bonnes copies d'ERL qui étaient riches, fines et précises, et ne manque pas d'adresser toutes ses félicitations aux candidats. Un nombre assez important de copies étaient moins optimales, sans être toutefois indigentes ou complètement erronées ; elles se sont souvent vu attribuer des notes moyennes, mais qui s'avèrent précieuses dans les épreuves d'admissibilité d'un concours où le candidat doit mettre toutes les chances de son côté. Il convient de faire remarquer que la partie concernant la langue française (en version, lors

de la justification des choix de traduction, et en thème, dans les premières étapes de l'exercice) a souvent été sacrifiée ou insuffisamment traitée. Même si le jury est parfaitement conscient que le candidat n'a pas eu nécessairement l'occasion de réfléchir en profondeur sur le système de la langue française, on est en droit d'attendre des futurs enseignants qu'ils puissent rendre explicites les difficultés grammaticales de l'anglais et les divergences ou similitudes par rapport au français.

Hélas, les correcteurs ont eu aussi souvent l'occasion de déplorer l'absence de préparation d'un grand nombre de candidats pour cette partie de l'épreuve de traduction : beaucoup trop encore ne connaissent pas ou n'ont pas compris la nature de cette partie et ses modalités. Dans un nombre important de copies, les différentes étapes de l'exercice sont méconnues, la présentation est très brouillonne (cf. méthode de l'exercice *infra*). Il convient aussi de noter que les remarques impressionnistes et approximatives (par exemple, « le prétérit indique une action passée »), les mélanges de terminologie (par exemple, « présent simple », relevant du système de la langue anglaise pour « présent de l'indicatif », relevant du système de la langue française), ou la terminologie non maîtrisée (« préposition » pour « conjonction ») ne sauraient être admis dans un concours de ce niveau. Enfin, beaucoup trop souvent, la langue utilisée laisse à désirer, fait difficilement admissible de la part de futurs enseignants. Ces manquements sont d'autant plus impardonnables qu'ils peuvent tous être évités, grâce à un travail constant, pendant la durée de la préparation au concours et par la lecture assidue d'ouvrages (cf. bibliographie) et la consultation des rapports du jury des sessions antérieures. Les bonnes copies ou même les copies plus moyennes sont la preuve qu'un candidat bien entraîné à cet exercice pouvait aisément montrer ses capacités à analyser le fonctionnement de l'anglais et du français.

Dans la section suivante, le présent rapport revient sur la méthodologie de l'épreuve d'ERL. Cette section doit être complétée par la lecture attentive des rapports des sessions antérieures, notamment le rapport du jury 2014, qui traite également de l'ERL portant sur un texte de thème.

Méthodologie de l'épreuve d'ERL

L'Exercice de Réflexion Linguistique suppose une démarche cohérente qui s'apparente à une démonstration. Elle demande de la rigueur tant dans l'expression que dans l'exposition des faits, mais aussi des connaissances en grammaire et en linguistique, en anglais et en français, ainsi que du bon sens.

Les candidats sont invités tout d'abord à bien lire la consigne qui, en grande partie, renseigne sur la démarche à adopter. Les consignes d'ERL en thème et en version diffèrent sensiblement toutefois. Pour l'ERL en thème, il faut bien prendre en compte la question posée qui oriente très explicitement le candidat vers un point précis. Ainsi la traduction du « présent de l'indicatif » cette année, par exemple, apparaissait-elle dans la consigne. En ce qui concerne l'ERL en version, les marqueurs communs aux segments soulignés ne sont pas explicitement annoncés. C'est le candidat qui doit repérer les éléments de convergence entre les faits de langue à traiter.

La méthode exposée dans les lignes qui suivent est un exemple donné parmi tant d'autres. Il ne s'agit pas d'un plan-type dont on ne pourrait pas s'éloigner. Il va de soi qu'il existe des variantes plus ou moins grandes dans le choix des titres des parties et sous-parties, ainsi que dans l'ordre de présentation de certaines sous-parties. Le jury en est parfaitement conscient et sait faire preuve de souplesse.

ERL portant sur un texte de version

Le texte encadré ci-après explique en détail la marche à suivre. Pour la clarté du propos, nous nous appuyons ici sur le groupe verbal, et plus particulièrement sur le cas du prétérit simple, retenu cette année pour l'exercice. Il est entendu que la spécificité des phénomènes étudiés (notamment selon qu'ils relèvent

du domaine nominal ou verbal ou de l'énoncé complexe) déclenche des questionnements parfois différents. La démarche d'ensemble reste cependant la même dans tous les cas.

Première étape : description des segments

- Le candidat doit décrire la forme soulignée.
- Le candidat doit décrire l'environnement immédiat de la forme soulignée : dans le cas d'une forme verbale soulignée, comme cette année, il est attendu de repérer au minimum le sujet et les compléments éventuels.
- Le candidat peut choisir de replacer le segment dans un ensemble syntaxique plus large s'il estime que ces remarques sont pertinentes pour la suite : type de proposition, orientation des énoncés (actif/passif), types et formes de phrases, etc.

Deuxième étape (très rapide) : identification des marqueurs communs et spécifiques

Troisième étape : valeur(s) fondamentale(s) du ou des marqueur(s)

Le candidat rappelle le fonctionnement en langue du ou des marqueur(s) identifié(s). Il se situe donc au niveau théorique, en amont de l'analyse en contexte. Des exemples (c'est-à-dire des énoncés supplémentaires à ceux qu'on analyse) pour illustrer son propos sont vivement conseillés.

Quatrième étape : analyse des segments en contexte

- Le candidat peut décider d'annoncer, d'entrée de jeu, la valeur sélectionnée en contexte.
- Cette valeur doit faire l'objet d'une *explication*. Le verbe « expliquer » signifie, conformément à son étymologie, « déployer », « déplier », « dérouler » ou encore « rendre plus clair ». Cette sous-étape ne saurait être confondue avec la suivante.
- Le candidat *justifie* ensuite le choix de cette valeur i) en s'appuyant sur le cotexte et le contexte situationnel, et ii) en proposant une ou plusieurs manipulation(s) commentée(s).

Cinquième étape : justification des choix de traduction

- Le candidat fournit la traduction retenue et la décrit (« le segment 3 est traduit par un imparfait de l'indicatif »). S'il l'estime pertinent, il peut aussi dégager les procédés de traduction à l'œuvre dans le passage de l'anglais au français (transposition, étoffement, etc.).
- Le candidat justifie son choix de traduction et peut, le cas échéant, expliquer pourquoi une autre solution de traduction n'a pas été retenue.

ERL portant sur un texte de thème

Le texte encadré ci-après explique en détail la marche à suivre. Pour la clarté du propos, nous nous appuyons ici sur le groupe verbal, et plus particulièrement sur le cas du présent de l'indicatif, retenu cette année pour l'exercice. Il est entendu que la spécificité des phénomènes étudiés (notamment selon qu'ils relèvent du domaine nominal ou verbal ou de l'énoncé complexe) déclenche des questionnements parfois différents. La démarche d'ensemble reste cependant la même dans tous les cas.

Première étape : description des segments

- Le candidat doit décrire la forme soulignée.
- Le candidat doit décrire l'environnement immédiat de la forme soulignée : dans le cas d'une forme verbale soulignée, comme cette année, il est attendu de repérer au minimum le sujet et les compléments éventuels.
- Le candidat peut choisir de replacer le segment dans un ensemble syntaxique plus large s'il estime que ces remarques sont pertinentes pour la suite : type de proposition, orientation des énoncés (actif/passif), types et formes de phrases, etc.

Deuxième étape : présentation des possibilités de traduction et des conditions d'emploi

- On attend du candidat qu'il fasse quelques remarques sur le point de départ retenu (le présent de l'indicatif cette année).
- Le candidat énumère les possibilités de traduction.
- Le candidat rappelle les valeurs fondamentales des possibilités de traduction qu'il vient d'énumérer, avec des exemples, c'est-à-dire des énoncés supplémentaires à ceux qu'il va analyser.

Troisième étape : justification des choix de traduction

- Le candidat décrit la traduction retenue (« le segment 3 est traduit par un présent simple »). S'il l'estime pertinent, le candidat peut aussi dégager les procédés de traduction à l'œuvre dans le passage de l'anglais au français (transposition, étoffement, etc.).
- Le candidat justifie son choix de traduction et peut, le cas échéant, expliquer pourquoi une autre solution de traduction n'a pas été retenue.

Principaux défauts à éviter et recommandations

Les paragraphes suivants recensent les erreurs les plus fréquemment rencontrées dans les copies. Il convient donc d'en prendre conscience, afin de pouvoir les éliminer.

Démarche générale

- Le travail d'ERL, en version et en thème, commence toujours par une phase descriptive. On ne peut en faire l'économie.
- Dans la partie descriptive, le candidat doit se souvenir qu'il se situe sur le plan morphosyntaxique. Il n'est donc pas question de fournir, à ce stade, les valeurs assignées aux différents segments, ce qui relève de l'analyse. En d'autres termes, le candidat doit s'en tenir au visible des formes. Il n'y pas d'interprétation de ces formes.
- Chaque segment mérite un développement en soi, indépendant des autres segments. Si le candidat a trois segments à analyser, trois paragraphes *distincts* doivent apparaître pour chaque segment. Une erreur grave consiste à conduire l'étude de deux segments, voire de trois segments, en un seul et même paragraphe.
- Les exemples et schémas éventuels viennent *en complément* d'une explication grammaticale ; ils ne sauraient remplacer une explication.
- Il faut éviter les digressions. Le jury évalue notamment les capacités du candidat à se limiter à une explication pertinente concernant le fait de langue en question. Les copies qui s'étalent sur plusieurs pages et qui se perdent dans de longues explications, souvent assez confuses, peinent souvent à

convaincre les correcteurs. Enfin, les préambules aux analyses (« ce texte écrit par... à la 1^{ère} personne... traite de... »), ainsi que les conclusions, bien qu'ayant le mérite de résumer les points forts de la démonstration, n'ont pas lieu d'être dans ce type d'exercice.

- Il faut bannir les analyses psychologiques des personnages ou uniquement stylistiques en lieu et place d'analyses linguistiques.

Règles de présentation

- La copie doit être présentée de manière aérée, avec des retraits en début de paragraphe, des sauts de lignes entre les différentes parties. Le candidat peut également noter les titres et sous-titres en tête de chaque partie ou sous-partie, afin de marquer clairement les étapes de son raisonnement. Ceci n'est en rien obligatoire.
- Les réponses doivent être entièrement rédigées. Il faut proscrire les sigles ou raccourcis (« tps » pour « temps », « seg. » pour « segment », par exemple). Lorsque cela simplifie la présentation, on peut avoir recours à quelques abréviations conventionnelles, par exemple « SN » (syntagme nominal) ou « GN » (groupe nominal). Il vaut mieux en utiliser relativement peu cependant. Notons que la première mention d'une abréviation donne normalement l'intitulé complet suivi de l'abréviation.
- Il est vivement recommandé au candidat de rappeler la traduction retenue dans la dernière partie « justification des choix de traduction », en version et en thème, en veillant à l'insérer en contexte. Le jury lui en saura gré.
- Les éléments soulignés doivent l'être à la règle. Les longs traits tirés sans règle sont perçus, à juste titre, comme un signe de négligence.
- Les notes de bas de page et autres formes de renvoi sont à proscrire.

Règles d'orthographe

- Veillez, entre autres, à bien orthographier les mots suivants : *occurrence*, *voix passive*, *forme affirmative* (*affirmatif), *auxiliaire*, *un syntagme nominal/adjectival*... (*nominale/adjectivale).
- Les candidats doivent savoir que les noms de langues et les adjectifs de nationalité ne prennent pas de majuscule en français, contrairement à l'anglais. On aura : *le français*, *l'anglais*, *la langue française*, *la langue anglaise*, *les locuteurs français*, mais *in French*, *in English*, *the French language*, *French speakers*.
- La ponctuation n'est pas facultative. Les mots en mention doivent être mis entre guillemets. Par exemple : dans le segment 1, le verbe « begin » est au prétérit simple.

Métalangue grammaticale

- Le manque de précision ou, à l'inverse, le vocabulaire abusivement technique ou jargonnant, surtout s'il est insuffisamment maîtrisé, risquent d'entraîner des incompréhensions, des non-sens ou des ambiguïtés. Pour autant, « précision » n'est pas toujours synonyme de « terminologie compliquée ». Par exemple, l'étiquette « prétérit » est générale : elle englobe le prétérit simple et le prétérit en *be+ing*. Dans l'ERL en version, il était question de « prétérit *simple* ». Il fallait le préciser.
- Aucune école théorique n'est privilégiée dans le concours de recrutement du CAPES. Si la terminologie spécifique à une école doit être rapidement explicitée (par exemple, « nom compact », « frontière »), les termes « transparents » ou d'usage plus courant ne font pas forcément l'objet d'une explicitation (par exemple, « rupture » pour le prétérit ou « relation prédicative »).

- Il existe de nombreuses variantes terminologiques et le jury en est pleinement conscient. Ainsi, sans souhaiter entrer ici dans des débats terminologiques et conceptuels, ont été acceptées les étiquettes suivantes (liste non exhaustive) : proposition subordonnée circonstancielle / adverbiale ; aspect zéro / aspect simple / aspect global ; prétérit non temporel / prétérit non chronologique / prétérit modal ; prétérit de concordance des temps / prétérit d'ajustement syntaxique / prétérit de translation ; *past perfect* / *pluperfect*, etc. De la même manière, le jury a accepté les différentes manières de rendre compte des valeurs du marqueur –ED qui, selon les candidats, signale la rupture (de repérage) / le décrochage / le décalage / la déconnexion / l'éloignement, la distance par rapport au moment de l'énonciation, etc.

Description des segments

- Le jury déplore la méconnaissance, dans de trop nombreux cas, des catégories grammaticales et des fonctions syntaxiques. Les erreurs de nature les plus fréquemment constatées cette année concernent la distinction entre :

- « adverbe », « préposition » et « conjonction »,
- « déterminant » et « pronom »,
- « auxiliaire » et « verbe copule »,
- « proposition subordonnée relative », « proposition subordonnée nominale » et « proposition subordonnée adverbiale ».

Rappelons également que certains mots peuvent avoir une nature différente selon les contextes (*that*, par exemple, peut être déterminant démonstratif, pronom démonstratif, conjonction de subordination, pronom relatif, adverbe).

En ce qui concerne la fonction, il convient de bien distinguer le « complément d'objet » (« John ate the apple ») de l'« attribut du sujet », qui suit des verbes copules comme *be*, ou d'autres verbes d'état comme « become », « appear »... (« the apple is rotten »).

En conséquence, le jury invite instamment les futurs candidats à revoir les catégories grammaticales fondamentales et les fonctions syntaxiques (*cf.* bibliographie).

- La description est une étape essentielle qui détermine en grande partie l'analyse qui suit. Elle doit être menée avec le plus grand soin. Ainsi, un assez grand nombre de candidats ont décomposé, dès la description, la périphrase « be going to » et décrété qu'il s'agissait d'un prétérit en *be+-ing*. Cette erreur, due à l'ignorance ou à l'inattention, s'est avérée très gênante, et l'analyse subséquente de cette forme était alors irrémédiablement vouée à l'échec.

- La description des segments soulignés et de leur contexte linguistique peut être rédigée intégralement, mais le jury a également apprécié les réponses non entièrement rédigées, à condition que la présentation soit impeccable (*cf.* proposition de corrigé pour des exemples).

Valeurs fondamentales

- Cette partie, dans l'ERL en thème et en version, est l'occasion pour le candidat de réinvestir intelligemment des connaissances théoriques sur tel ou tel point. Elle ne doit pas faire l'objet cependant de développements trop longs ni d'exposés de type cours.

Par exemple, dans l'ERL portant sur le thème, une traduction possible du présent de l'indicatif était le *present perfect* simple ou en *be+-ing*, suivi le plus souvent d'un circonstant de temps. Un long développement sur le *present perfect* dans son ensemble (parfait d'expérience, valeur résultative, etc.) frisait le hors-sujet, dans la mesure où le français emploie généralement le passé composé pour traduire

la plupart de ces emplois (« she's washed the car » : « elle a lavé la voiture » ; « I've already eaten snails » : « j'ai déjà mangé des escargots »).

- Encore une fois, le jury a accepté les variantes dans les manières de présenter les faits. Il en va ainsi des emplois du prétérit simple. D'aucuns considèrent qu'une tripartition est plus réaliste (i. prétérit temporel, ii. prétérit de translation et iii. prétérit non temporel), alors que d'autres préfèrent une bipartition i. prétérit temporel, dont prétérit de translation et ii. prétérit non temporel. Ces variations, que le jury tolère parfaitement, ne sauraient inquiéter les candidats à l'avenir.

Valeurs en contexte

- S'il peut parfois être intéressant et fructueux de discuter de la pluralité de certaines interprétations, il est toutefois demandé au candidat de se prononcer pour une réponse précise, en fin de démonstration ou bien dès le début. Les réponses indécises sont tout naturellement impossibles à évaluer.

- Une manipulation n'est jamais gratuite. Elle permet de déboucher sur une mise au jour du sens du ou des marqueurs à l'étude. Ainsi, le fait de remplacer le verbe « begin » dans « he began to think » (segment 3, dans l'ERL de version) par le verbe « start », « he started to think » n'apporte rien à l'analyse, le travail portant sur le prétérit simple.

- Les manipulations doivent être accompagnées d'une brève explication. Le candidat a tout intérêt à se poser les questions suivantes : pourquoi l'énonciateur / narrateur n'a-t-il pas retenu telle ou telle forme en théorie possible ? En quoi le sens global, dans le contexte précis du texte à étudier, s'en trouverait-il modifié ?

- C'est pourquoi les manipulations doivent être idéalement intégrées au corps de l'analyse, puisqu'elles sont suscitées par l'analyse elle-même et font partie de l'argumentation menée par le candidat.

- Une manipulation peut prendre plusieurs formes :

- la substitution (par exemple, remplacer un modal par un autre modal : « will » / « shall »),
- la suppression (par exemple, suppression du marqueur de négation « not »),
- l'adjonction d'éléments (par exemple, ajout d'un marqueur d'aspect),
- le déplacement (par exemple, antéposition d'un élément),
- le changement de niveaux d'énoncés (passage au discours direct ou indirect),
- la glose (une forme de paraphrase), etc.

Attention : dans le cas de la substitution, il est conseillé de faire appel à des formes concurrentes ou très proches : un énoncé qui contient le modal « must » d'obligation appelle souvent une manipulation avec la périphrase modale « have to ». Remplacer « must » par « can », par exemple, afin d'éclairer la valeur d'obligation de « must », ne paraît pas au premier abord pertinent.

- Pour rappel, l'astérisque signale que l'énoncé manipulé n'est pas grammatical, qu'il est hors système (par exemple, **Lucy is smart and a student*). Le point d'interrogation signale que la pertinence de l'énoncé est problématique, notamment par rapport au texte à étudier. Les candidats n'étant pas toujours certains de leurs jugements d'acceptabilité, on ne peut que leur conseiller, dans la rédaction, d'avoir recours aux précautions oratoires qui s'imposent : « il semblerait que l'énoncé manipulé ne soit pas acceptable dans ce contexte », « au premier abord, on peut penser que... ».

Justification des choix de traduction :

- La traduction retenue dans l'ERL doit être exactement la même que celle qui a été retenue dans les deux exercices de traduction.
- Eviter les développements sur un point non étroitement lié à la question étudiée. Par exemple, quelle qu'ait pu être sa pertinence, un développement sur « en venir » plutôt que « commencer », dans le segment 3 de l'ERL en thème, n'a pas été pris en compte par le jury.

Propositions de corrigés

Les propositions de corrigés qui suivent doivent être éclairantes pour leur valeur d'illustration et de modèle. Elles proposent surtout des éléments de réflexion pour un traitement *possible* des deux Exercices de Réflexion Linguistique de la session 2018. Il ne s'agit donc absolument pas d'un corrigé exhaustif et rédigé *in extenso*, mais d'un ensemble de pistes envisageables. Ce sont également des fins didactiques qui motivent le choix de conserver, dans les corrigés ci-dessous, les titres des différentes parties, sous-parties, voire des sous-sous-parties. L'objectif est de mettre en évidence toutes les étapes du raisonnement, ce que le candidat n'est nullement tenu de reproduire à l'identique le jour du concours.

ERL portant sur le texte de version

Description des segments

Segment 1. « as if he **were** the man who serviced the central heating ».

- L'élément souligné, « were », est une copule au prétérit simple.
- « He » : pronom personnel, sujet de « be » + « be » : copule + « the man who serviced the central heating » : syntagme nominal, attribut du sujet « he ».
- Ce segment apparaît dans une subordonnée adverbiale de comparaison (ou de comparaison et de condition) introduite par la conjonction complexe « as if ».

Segment 2. « as they **passed** his door at coffee-time ».

- L'élément souligné, « passed », est un verbe lexical au prétérit simple.
- « They » : pronom personnel, sujet de « pass » + « passed » : verbe lexical + « his door » : syntagme nominal, COD de « pass ».
- Ce segment apparaît dans une subordonnée adverbiale de temps introduite par la conjonction de subordination « as ».

Segment 3. « Morris **began** to think... ».

- L'élément souligné, « began », est un verbe au prétérit simple.
- « Morris » : nom propre, sujet de « begin » + « begin » : verbe lexical au prétérit simple + [facultativement : « to think » : verbe lexical à l'infinitif avec « to », COD de « begin »].

Segment 4. « ... think that he **was going to** pass through the Rummidge English Department... ».

- L'élément souligné, « was going to », est la périphrase « be going to », au prétérit simple (« was »).
- « He » : pronom personnel, sujet de « was » + « was going to » : périphrase « be going to » + « pass » : verbe lexical à la base verbale.
- Ce segment apparaît dans une subordonnée nominale en « that », COD de « think ».

Identification des marqueurs communs et spécifiques

- Le morphème -ED du temps grammatical passé.
- Plus précisément ici, nous avons affaire à quatre formes au prétérit simple (produit de la combinaison du temps grammatical passé, -ED, et de l'aspect zéro).

Valeurs fondamentales de ces marqueurs

- La valeur fondamentale du marqueur -ED est d'exprimer un décrochage par rapport au moment de l'énonciation. Ce décrochage peut être d'ordre temporel (le procès est situé dans le révolu), d'ordre non temporel (décrochage par rapport au réel), ou par rapport à l'énonciateur d'origine (concordance des temps).
- Aspect zéro : l'aspect zéro permet un point de vue global sur le procès ; l'énonciateur le perçoit dans sa totalité.
- Le prétérit simple, qui est la combinaison du temps grammatical passé et de l'aspect zéro, peut donc avoir différentes valeurs :
 - Prétérit temporel : faits passés, dans le récit : valeur spécifique (*she opened the door, looked around and saw the dead body*), ou générique (*he smoked a lot when he was younger*).
 - Prétérit de translation : le discours indirect est repéré par rapport à celui qui prend en charge les paroles prononcées : *he said that he loved her*.
 - Prétérit non temporel : rupture par rapport à l'assertion ou prétérit de politesse (*I wanted to ask you something...*), expression de l'irréel (*I wish I had a bigger car*), etc.

Analyse des segments en contexte

Segment 1. « as if he **were** the man who serviced the central heating... ».

• Valeur sélectionnée en contexte et explication :

- Prétérit non temporel (décrochage par rapport au réel).

• Explication de la valeur sélectionnée :

- Le prétérit non temporel est ici la marque du caractère contrefactuel de la subordonnée. Celle-ci présuppose : « he is / was *not* the man who services / serviced the central heating ». C'est donc la valeur contraire de la relation prédicative < he – be the man > qui est validée.

• Justifications envisageables :

- Il tombe sous le sens que « were the man who... » ne renvoie pas à une période révolue. Nous avons par ailleurs une indication morphologique qui permet d'interpréter la valeur du prétérit dans cet énoncé : la forme « were » à la troisième personne du singulier.

- La conjonction « as if » agit comme un déclencheur.
- A été bonifié dans les copies : « as » est un marqueur d'identification (et donc signe de comparaison), et « if » est un marqueur d'hypothèse. On peut donc dire que la conjonction « as if » marque l'équivalence hypothétique / exprime une comparaison virtuelle.
- Manipulation pertinente : « as if he was the man ». La forme « was » aurait été syntaxiquement possible dans cette subordonnée. La différence entre ces deux formes de prétérit modal (« was » et « were ») tient principalement au niveau de langue.
- A été bonifié dans les copies : selon certains auteurs, « were » (par rapport à « was ») renforcerait la rupture par rapport au réel / la forme en « were » serait plus virtualisante que la forme en « was ».
- Autre manipulation pertinente : « as if he had been the man ». *Pluperfect* modal / à valeur non temporelle. Irréel du passé.

Segment 2. « as they **passed** his door at coffee-time ».

● **Valeur sélectionnée en contexte :**

- Prétérit de translation.

● **Explication de la valeur sélectionnée et justifications envisageables :**

- La subordonnée adverbiale (2) introduite par la conjonction « as » s'insère dans un ensemble plus large qui est une nominale en « that » (1), COD de « decide » : « just when he had decided [that he would have to take the initiative by ambushing his British colleagues [as they passed his door at coffee time]₂]₁ ».
- Le verbe « decide » fonctionne à la manière d'un verbe introducteur du discours indirect : la nominale rapporte au prétérit un propos qui a pu être initialement énoncé au présent par l'énonciateur d'origine, à savoir le référent du sujet « he » : *he (had) decided (the following thing): 'I will have to take the initiative by ambushing my British colleagues as they pass my door at coffee time'*.
- On reconnaît là un présent simple dans une subordonnée de temps qui devient un prétérit simple au discours indirect. Le prétérit de la subordonnée adverbiale (*passed*) montre précisément cet état de dépendance de la relation < they – pass his door >, vis-à-vis de « he had decided ».
- L'utilisation du présent simple dans une subordonnée de temps, introduite par *when, as soon as, while...* est obligatoire. D'où une manipulation possible avec « would », qui produit un énoncé agrammatical : « *as they would pass his door... ».

Segment 3. « Morris **began** to think... ».

● **Valeur sélectionnée en contexte :**

- Prétérit temporel, qui renvoie à du spécifique.

● **Explication de la valeur sélectionnée :**

- Aucun adverbe ne permet de dater ce moment. L'événement est donc compris comme correspondant à un moment passé (appartenant à T-1) par rapport au moment de l'énonciation (T0), autrement dit le moment de la narration.
- Ici, avec le prétérit simple, l'énonciateur présente l'entrée (« began » est un verbe dit « inchoatif ») dans un événement (« think »), qu'il se contente de mentionner de la manière la plus neutre possible (aspect zéro). L'énonciateur ne s'intéresse pas au déroulement du procès.

● **Justifications envisageables :**

- Manipulation envisageable : le verbe « begin » est compatible avec l'aspect *be+-ing*, « Morris was beginning to think ». Cependant, le recours à « be+-ing » marque une opération supplémentaire : on dépasse alors la simple nomination du procès « began », rôle dévolu au prétérit simple dont la fonction essentielle est de nommer, sans les analyser ou les commenter, les événements coupés de T0. Le prétérit en *be+-ing*, dans sa valeur aspectuelle, marque une vision interne à un procès en cours. Une traduction serait alors « Morris commençait à penser », avec l'imparfait de l'indicatif.

Segment 4. « ... think that he **was going to** pass... ».

● **Valeur sélectionnée en contexte :**

Prétérit de translation.

● **Explication de la valeur sélectionnée :**

- Le segment « that he was going to pass... » est une subordonnée (nominale) enchâssée dans la proposition matrice « he began to think (something) ». Il s'agit donc d'un prétérit de translation (décrochage par rapport à l'énonciateur d'origine) placé sous la domination de « he began to think ».

- Si le discours indirect peut être du discours *stricto sensu* (ce sont des *paroles* qu'on rapporte), il peut également consister en pensées, sentiments et opinions (cf. « decide », segment 2). C'est bien ici le cas avec « think ».

- *NB* : de brèves remarques sur les valeurs de la périphrase « be going to » pouvaient être ajoutées, mais elles n'étaient pas attendues.

● **Justifications envisageables :**

- Manipulation possible : en revenant à du discours direct, on obtiendrait : *he thought: 'I'm going to pass...'*.

- Autre manipulation moins pertinente, mais acceptée par le jury : « was going to » > « would » (ne change rien à la problématique essentielle du prétérit de translation, mais a des répercussions sur les choix de traduction).

Justification des choix de traduction

Segment 1. « comme s'il était l'agent d'entretien du chauffage central ».

● **Description de la traduction retenue :**

- Emploi de l'imparfait de l'indicatif.

- Pas de réaménagement de la phrase de départ. On a même affaire à une conjonction complexe « comme si », très proche formellement et sémantiquement de la conjonction « as if ».

● **Justifications envisageables :**

- Imparfait à valeur non temporelle (ou imparfait modal) (cf. *si j'étais riche, je partirais...*), qui marque, comme en anglais, le décrochage par rapport au réel.

- Discussion d'autres solutions envisageables :

- *comme s'il avait été l'agent...* Utilisation d'un plus-que-parfait non temporel, qui traduit l'irréel du passé.

- *comme s'il eût été* : plus-que-parfait du subjonctif. Avec le subjonctif, l'énonciateur ne se prononce pas sur la validation de la relation prédicative qu'il laisse comme suspendue entre virtualité et

réalisation. On est donc proche du prétérit modal en anglais. La traduction peut être cependant considérée comme trop recherchée pour un texte de ce type.

Segment 2. « quand ceux-ci **passeraient** devant sa porte à la pause-café ».

● **Description de la traduction retenue :**

- Traduction par un conditionnel présent.
- Pas de réaménagement significatif de la phrase.

● **Justifications envisageables :**

- Comme dit précédemment, le présent simple et le prétérit de translation s'emploient dans les subordonnées de temps en anglais, là où le français emploie respectivement le futur et le conditionnel. C'est ce qui explique dans cette phrase le conditionnel, qui transpose le futur du discours direct.
- A été bonifié dans les copies : d'un point de vue morphologique, le conditionnel associe la désinence -r- du futur aux terminaisons de l'imparfait de l'indicatif, -ais, -ait, etc.

Segment 3. « Morris **commença** à penser ».

● **Description de la traduction retenue :**

- Le prétérit simple est ici traduit par un passé simple.
- La traduction respecte l'ordre des mots de la phrase initiale et contient un verbe aspectuel similaire à « begin » : « commencer à ».

● **Justifications envisageables :**

- Comme l'imparfait, le passé simple renvoie au passé. C'est le temps de base du récit. Il permet souvent de parler d'actions ponctuelles, qui peuvent se succéder.
- A été bonifié dans les copies : avec le passé simple, le procès est saisi dans sa globalité / est vu de l'extérieur / est vu comme une totalité finie.

Segment 4. « il commença à penser qu'il **allait** faire un passage dans... ».

● **Description de la traduction retenue :**

- Imparfait de l'indicatif ; imparfait de concordance.
- Maintien de la périphrase « be going to » anglaise en français « aller faire qch » (malgré de fines différences de sens entre les deux).

● **Justifications envisageables :**

- Contrainte linguistique : le français emploie traditionnellement l'imparfait de concordance dans le discours indirect lorsqu'il transpose un présent de discours direct.
- Traduction par un conditionnel présent non retenue, mais envisagée (avec justification) : « il en vint à penser qu'il ferait un passage... ».

ERL portant sur le texte de thème

Description des segments

Segment 1. « Hervé **vient d'avoir** soixante ans ».

- Le premier élément souligné est un verbe du troisième groupe, « venir » conjugué au présent de l'indicatif.
- « Hervé » : nom propre, sujet de « venir » + « vient » : verbe « venir » + « d' » : préposition + « avoir » : verbe lexical à l'infinitif...

Segment 2. « Le genre d'homme qui **a longtemps l'air** d'un petit garçon ».

- Le premier élément souligné est le verbe « avoir » conjugué au présent de l'indicatif.
- « Le genre d'homme » : syntagme nominal + « qui » : pronom relatif, sujet de « avoir » + « a » : verbe lexical « avoir » au présent de l'indicatif + « longtemps » : adverbe de temps + « l'air de » : fait partie de la locution « avoir l'air de », verbe attributif + « un petit garçon » : syntagme nominal, attribut du sujet « le genre d'homme / qui ».
- Ce segment apparaît dans une subordonnée relative déterminative à antécédent nominal « le genre d'homme ».

Segment 3. « Ce qui m'a dérouté..., **c'est** son absence totale d'ironie ».

- Le verbe qui figure dans le segment souligné est la copule « être » conjuguée au présent de l'indicatif.
- « C' » : pronom démonstratif sous forme élidée, sujet de « être » + « est » : copule + « son absence totale d'ironie » : syntagme nominal.
- Ont été bonifiées dans les copies les remarques suivantes : structure pseudo-clivée / présence d'une virgule avant « c'est ».

Présentation des possibilités de traduction et des conditions d'emploi

• Exemples de remarques *possibles* sur le présent (temps) de l'indicatif (mode) :

Les temps et les modes sont une spécificité du système verbal du français et ne concernent pas le système de l'anglais, ce qui oblige à recourir à d'autres formes et/ou marqueurs. Le système verbal de l'anglais fonctionne avec des temps grammaticaux, des formes aspectuelles et des formes modales (auxiliaires modaux...).

ET/OU

L'indicatif en français : c'est le mode du réel / de l'actualisation du procès. On l'emploie pour exprimer une action réalisée ou dont l'accomplissement est certain.

ET/OU

Le présent de l'indicatif : il a pour point de référence le moment où parle l'énonciateur. Il peut exprimer un présent coïncidant avec l'instant de l'énonciation (*écoute, les oiseaux chantent*) ou pas (*les chats aiment les souris*). C'est aussi un temps ouvert sur le passé et l'avenir. Il peut donc s'élargir pour englober des portions de passé (présent de narration) et du futur (*il part demain*).

• **Enumération des possibilités de traduction du présent de l'indicatif :**

1) Présent simple (temps grammatical « présent » + aspect zéro).

Ex. Elle va à l'école tous les jours : *she goes to school every day.*

2) Présent en *be+-ing* (temps grammatical « présent » + aspect *be+-ing*).

Ex. De quoi parles-tu ? : *what are you talking about?*

3) *Present perfect* simple avec un circonstant de temps (*for/since*) ou avec un adverbe comme « just » (temps grammatical « présent » + aspect *have+-en*).

Ex. Elle habite à Londres depuis vingt ans : *she's lived in London for twenty years.*

Ex. Je suis désolé, il vient de sortir : *I'm sorry, he's just stepped out.*

4) Prétérit simple (temps grammatical « passé » + aspect zéro).

Ex. Elle met son manteau, prend son sac à main et dit : « je dois partir » : *she put on her coat, grabbed her purse and said: 'I have to go'.*

*NB : la consigne précise « au moins trois possibilités de traduction ». Nous en proposons quatre. Le présent de l'indicatif peut également se traduire par le present perfect en *be+-ing*, comme dans *she's been living in London for twenty years* ou à l'aide de l'auxiliaire modal « will » (caractérisation du référent du sujet grammatical : *cats will scratch when they're afraid*). Ces six solutions n'épuisent pas les différentes possibilités de traduction du présent de l'indicatif en anglais.*

• **Valeurs fondamentales des possibilités de traduction :**

Les trois premières possibilités de traduction du présent de l'indicatif sont unies par l'utilisation du temps grammatical présent qui signale que la relation prédicative est posée comme vraie au moment de l'énonciation.

Présent simple : cette forme marque l'absence de repérage par rapport à la situation d'énonciation. Le présent simple peut renvoyer à du générique (habitude, vérité générale, caractérisation du sujet) ou à du spécifique (instructions, énoncés performatifs, renvoi à l'avenir...).

Présent en *be+-ing* : cette forme est toujours repérée par rapport à une situation, la situation d'énonciation. Le présent en *be+-ing* peut prendre des valeurs différentes (qui coexistent souvent) : interprétation aspectuelle, valeur modale, valeur de reprise anaphorique...

Present perfect simple : indique que le procès est présenté comme antérieur à la situation d'énonciation, tout en étant rattaché au présent de l'énonciation. Accompagné d'un circonstant de temps, généralement introduit par « for » ou « since », il signale la « continuité événementielle » et se traduit par le présent de l'indicatif en français (*he's lived here for a while* : il habite ici depuis quelque temps). Accompagné de l'adverbe « just », il exprime un passé récent.

La quatrième possibilité de traduction du présent de l'indicatif est à l'aide du prétérit simple, que l'on peut trouver pour traduire le présent de narration et le présent historique, bien plus fréquents en français qu'en anglais et/ou qui peut s'employer avec l'adverbe « just » pour parler du passé récent (« venir de »), surtout en anglais américain.

Justification des choix de traduction

Segment 1. « Hervé **has just turned** sixty ».

● **Traduction sélectionnée en contexte :**

- Le français emploie une périphrase « venir de faire quelque chose », pour indiquer le passé récent.
- L'anglais a recours, quant à lui, au *present perfect* simple, accompagné de l'adverbe « just ».
- A été bonifié dans les copies : « venir de » est une périphrase aspectuo-temporelle. Elle indique, en effet, l'expression d'un passé proche (« temporelle »), et l'action est saisie alors que son terme final a eu lieu il y a peu de temps (« aspectuelle »).
- A été bonifié dans les copies : en français, la périphrase « venir de faire quelque chose » sépare très clairement le rôle grammatical, dévolu à « venir », du rôle lexical, dévolu au verbe à l'infinitif. L'anglais est beaucoup plus synthétique.

● **Justifications envisageables :**

- Le procès « turn sixty » a bien eu lieu (-EN), mais l'énonciateur en employant un temps du présent (« have ») n'admet pas la rupture entre le procès passé et le moment de l'énonciation.
- L'adverbe « just », qui évoque l'exactitude, la précision (*cf. just a little more, please / just on the stroke of midnight*), marque la proximité temporelle entre le présent de l'énonciation et le procès « turn 60 ».
- Manipulation possible : le prétérit simple, à valeur temporelle, avec « just » est également envisageable. Cet usage est souvent considéré comme davantage américain. Ici, c'est seulement l'adverbe « just » qui marque la proximité temporelle entre le présent de l'énonciation et le procès « turn 60 » situé dans le passé.

Segment 2. « the kind of man who for a long time **looks like** a little boy ».

● **Traduction sélectionnée en contexte :**

- Le segment 2 est traduit par un présent simple,
- Ce présent simple renvoie à du générique et/ou c'est un énoncé de propriété intrinsèque du référent du sujet grammatical.

● **Justifications envisageables :**

- Le présent a une valeur générique, ce qui signifie que la relation prédicative < the kind of man – look like a little boy > n'est pas uniquement valable au moment de l'énonciation. En effet, le présent simple présente l'aspect zéro, c'est-à-dire l'absence de repérage par rapport à la situation d'énonciation.
- Le verbe « look like sb/sth » désigne un procès doté d'une certaine stabilité, s'approchant d'un état. Notons également que la séquence « SN look like SN » est une construction attributive, ce qui nous guide aussi vers une interprétation de type propriété intrinsèque du sujet grammatical. En d'autres termes, l'énonciateur attribue au référent du sujet une propriété permanente qui ne dépend aucunement de la situation présente.
- La permanence est également apportée par le syntagme nominal « le genre d'homme » : « genre » a une valeur indéfinie, comme « sorte », « espèce ».
- Manipulation possible : une traduction par un présent en *be+ing* « who's looking like » ne serait pas recevable, pour les raisons qui viennent d'être données. Cela vient du fait que les états n'impliquent pas d'évolution dans le temps. Employer « be+ing » ici aurait alors peut-être impliqué que la propriété d'« avoir longtemps l'air... » était temporaire, limitée dans le temps.

Segment 3. « what surprised me the first time we met **was** his complete lack of irony ».

● **Traduction sélectionnée en contexte :**

- On optera pour un prétérit simple à valeur temporelle.

- La traduction conserve la structure du texte de départ : « what surprised me... was his... », c'est-à-dire « constituant nominal (relative nominale) + *be* (verbe) + constituant nominal ».

● **Justifications envisageables :**

- Dans le texte en français, la relative est au passé composé et « c'est » est au présent de l'indicatif, mais les mêmes choix de temps ne peuvent être effectués en anglais. En effet, la relative en anglais est au prétérit (« surprised / took me by surprise... »), et par cohérence, le verbe « be » doit être aussi au prétérit.

- Cependant, contrairement au français, le pronom démonstratif « c' », qui est un pronom clitique sujet du verbe « être », n'est pas traduit en anglais. On devra noter également l'absence de virgule dans la traduction anglaise.

- Manipulation envisageable : la clivée en « it », « it was his complete lack of irony that surprised me... » respecte, elle aussi, strictement les règles d'ajustement au niveau des temps (*it was / that surprised me*).

Conclusion

Il doit être rappelé, en guise de conclusion, que nous conseillons vivement aux candidats de lire et relire ce rapport sur l'Exercice de Réflexion Linguistique et d'apprendre, peut-être par cœur, la démarche préconisée. Comme on l'a déjà souligné, l'exercice mobilise des connaissances multiples (sur les domaines verbal, nominal, de la syntaxe et de l'énoncé complexe) et requiert une pratique régulière. En conséquence, pour la session 2019 du CAPES externe d'anglais, le jury encourage les futurs candidats à renforcer leur pratique méthodologique, à améliorer leur niveau linguistique et à consolider leurs acquis grammaticaux dans les deux langues.

Qu'il soit de nouveau précisé que le jury a eu le plaisir de lire de bonnes copies ou des copies plus moyennes qui témoignaient toutes d'une préparation rigoureuse et sérieuse. L'ERL n'est donc pas une épreuve insurmontable, à condition de s'en donner les moyens.

Vincent HUGOU

Bibliographie indicative

En vue de réussir cette épreuve, et encore davantage pour les candidats isolés, il est vivement recommandé de lire quelques ouvrages théoriques, qui proposent d'ailleurs souvent des exercices d'entraînement. La liste proposée ci-après ne prétend pas toutefois à l'exhaustivité.

Grammaires de référence de l'anglais en langue anglaise :

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

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

Ouvrages sur l'anglais et à orientation linguistique :

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

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

Cotte, P. (1996). *L'Explication grammaticale des textes anglais*, 2^{ème} édition. Paris : Presses Universitaires de France.

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

Larreya, P. & Rivière, C. [1991] 2010. *Grammaire explicative de l'anglais*, 4^{ème} édition. Paris : Longman France.

Mignot, E. (2016). *Linguistique anglaise*. Paris : Armand Colin.

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

Ouvrages de préparation aux concours :

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

Delmas, C. *et al.* (1987). *Faits de langue en anglais*. Paris : Didier Érudition.

Delorme, B. & Pennec, B. (2015). *L'Entraînement à la réflexion linguistique pour le concours du CAPES d'anglais*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Dufaye, L. & Khalifa, J.-C. (2006). *L'Epreuve de grammaire à l'agrégation d'anglais*. Paris : Ellipses.

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

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

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

Jamet, D. (2014). *La Linguistique aux concours : méthodologie et problématiques*. Paris : Ellipses.

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

Quivy, M. (2015). *Réussir l'épreuve de traduction au CAPES d'anglais. Entraînement au commentaire linguistique*. Paris : Ellipses.

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

Simonin, O., Dupont, J. & Pickford, S. (2011). *Traduction et analyse linguistique. Capes d'anglais*. Paris : Ophrys.

Syntaxe :

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

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

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

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

Langue française :

Eluerd, R. (2014). *Grammaire descriptive de la langue française*. Paris : Armand Colin.

Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

Pour une approche linguistique de la traduction :

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

3 – LANGUE

Le jury souhaite rappeler que la qualité de l'expression (correction grammaticale, précision lexicale, phonologie, communication) tient une part importante dans l'évaluation des candidats, à l'écrit comme à l'oral, en français comme en anglais.

Si l'on ne peut nier l'importance du contenu de l'analyse, celle-ci ne sera efficace que dans le cadre d'une communication claire et d'une langue précise. De nombreux candidats semblent exclusivement absorbés par l'analyse des documents et l'articulation de leur propos, souvent au détriment de la communication et de la qualité de l'expression.

Les candidats doivent garder à l'esprit que le concours recrute de futurs enseignants qui se doivent d'incarner des qualités linguistiques qui pourront servir de modèle à leurs élèves.

Ainsi, il nous semble essentiel que les candidats pratiquent très régulièrement la langue anglaise afin d'éviter des erreurs élémentaires qui nuisent souvent à la clarté de l'exposé. Lire la presse, écouter la radio, regarder des films ou des séries, échanger avec des locuteurs natifs doivent faire partie intégrante d'une bonne préparation au concours. Ces activités doivent, pour être efficaces, s'accompagner d'une pratique réflexive de la langue.

Au-delà de la correction et de la précision linguistiques, nous tenons à insister sur l'importance d'une communication efficace. Celle-ci passe notamment par un débit et un volume adaptés, un contact oculaire régulier et une posture adéquate, qualités qui sont également indispensables à la pratique de l'enseignant de langue. Un entraînement régulier dans les conditions du concours permettra une aisance dans la communication et une meilleure maîtrise des modalités et du déroulement de chaque épreuve.

Les futurs candidats trouveront dans les différents tableaux synoptiques suivants des conseils pratiques et une vue d'ensemble des erreurs les plus récurrentes que les membres du jury ont encore pu constater cette année. Le présent rapport ne vise donc pas l'exhaustivité, ni ne prétend remplacer des cours de linguistique ou de phonologie, mais propose des fiches pratiques auxquelles les candidats pourront se référer tout au long de leur préparation. Celles-ci constituent des outils complémentaires aux rapports détaillés rédigés par [Pierre Fournier en 2016](#) (pp. 76 à 94) et par [Charles Bonnot et Mickaël Popelard en 2017](#) (pp 71 à 80) , dont la lecture nous paraît indispensable.

3.1 - Anglais

Qualité / richesse / précision de l'expression / lexique

Nature	Exemples (Un astérisque marque un énoncé non-recevable.)
Précision et nuances lexicales Le lexique utilisé par les candidats est trop souvent élémentaire et ne permet pas d'articuler une pensée fine. Il est donc recommandé d'être capable	- Éviter <i>good, bad, funny, thing, interesting, very, big... scary → frightening, threatening, dreadful, eery... funny → humorous, comedic, witty, comic(al), whimsical... interesting → meaningful, significant, worth mentioning</i>

<p>de varier le vocabulaire employé afin de qualifier précisément les objets, les styles, les sentiments ou encore les atmosphères.</p>	<p>- Éviter les hyperonymes</p> <p><i>This film was <u>made</u> → released, shot...</i></p> <p><i>picture/image → engraving, drawing, cartoon, caricature, watercolour...</i></p> <p>- Maîtrise du lexique de l'analyse :</p> <p><i>qualify = nuancer ; stake = enjeu ; literary device = figure de style</i></p>
<p>Maîtrise de la terminologie de l'analyse sémiotique</p> <p>Une analyse précise et pertinente nécessite des repérages clairement identifiés, ce qui implique notamment une maîtrise de la typologie et de la terminologie stylistique.</p>	<p>Caractérisation précise des repérages stylistiques.</p> <p><i>metaphor (in absentia) ≠ comparison ; simile</i></p> <p><i>ekphrasis ≠ hypotyposis</i></p> <p><i>synecdoque ≠ metonymy</i></p> <p><i>allegory ≠ personification ; prosopopoeia</i></p>
<p>Calques lexicaux</p> <p>On ne peut que regretter le fait que de nombreux calques lexicaux viennent grever l'expression, notamment pour des termes courants ou propres à l'analyse textuelle, iconographique ou filmique. Nous rappelons aux candidats qu'un dictionnaire unilingue est à leur disposition et leur recommandons d'en faire usage.</p>	<p><i>a support ≠ un support</i> <i>*society of consumption → consumer society</i></p> <p><i>*a travelling shot → a tracking shot</i> <i>*the text speaks about / talks about... → deals with / the main issue of the text is...</i></p> <p><i>ancient ≠ former, previous ou old</i> <i>?We can ask ourselves => We can wonder</i></p> <p><i>a plan ≠ an outline</i></p> <p><i>a feather ≠ a quill</i></p> <p><i>demonstrate ≠ manifest</i></p> <p><i>encircled ≠ surrounded</i></p>
<p>Introduction des repérages</p> <p>Les expressions telles que "we can see X" ou "we have Y" sont maladroites et mènent souvent à des présentations descriptives et narratives.</p>	<p>Éviter <i>we can see, we have, X is very present, we can say...</i></p> <p>Préférer les tournures existentielles (<i>There is/are</i>) ou des formules du type :</p> <p><i>We can see a metaphor line 10 => The author resorts to...</i></p> <p><i>We can see that both writers raise a question=> Both writers raise a question...</i></p> <p><i>We can notice => It is to be noticed / What's at stake here...</i></p>
<p>Confusions effet/cause</p> <p>Trop de candidats confondent le participe passé et le gérondif, ce qui mène souvent à de regrettables contresens. D'autres</p>	<p><i>shocked ≠ shocking</i></p> <p><i>interesting ≠ interested</i></p> <p><i>oppressive ≠ oppressed</i></p>

confusions du même ordre viennent également entraver l'accès au sens.	
<p>Expression au service de la méthodologie</p> <p>Fond et forme étant indissociables, certaines expressions toutes faites tendent à mener à des vérités générales ou à des faiblesses analytiques.</p>	<p>- Introduction : éviter les poncifs généralisants et peu pertinents</p> <p><i>Ever since streets were invented, mankind has used them to demonstrate.</i></p> <p><i>Identity is an important topic in literature.</i></p> <p><i>For centuries, people have evolved in a changing world.</i></p> <p>- Transitions : <i>which leads me to my second part</i> ne doit être utilisé que s'il y a effectivement un lien direct avec ce qui vient d'être dit. Une transition habile ne nécessitera pas ce genre d'artifice.</p> <p>Conclusion : <i>As I've just said...</i> ne permet qu'un simple résumé du plan et ne constitue pas une conclusion.</p>
<p>Confusion lexicale</p> <p>Attention à différence entre des mots orthographiquement proches, mais dont le sens est radicalement différent</p>	<p><i>economic ≠ economical</i></p> <p><i>skeptic/sceptic ≠ septic</i></p> <p><i>genre ≠ gender</i></p> <p><i>historic ≠ historical</i></p>

Grammaire / syntaxe

Nature	Exemples
<p>Syntaxe des interrogatives indirectes</p> <p>Cette année encore, de nombreux candidats ne se sont pas montrés capables de formuler correctement les subordonnées interrogatives indirectes : elles suivent l'ordre canonique Sujet + Verbe, sans inversion ni ajout d'auxiliaire.</p>	<p><i>What effect does the use of this metaphor convey? → We can wonder <u>what effect the use of this metaphor conveys</u>.</i></p> <p><i>*We can wonder to what extent do these documents qualify the notion of...</i></p>
<p>Aspects utilisés à mauvais escient</p> <p>Attention à l'utilisation abusive de l'aspect BE V-ING et au calque de l'aspect HAVE V-EN sur le passé composé.</p>	<p><i>*The painting is representing a tree.</i></p> <p><i>*He has written the book in 1954.</i></p>

<p>Détermination fautive</p> <p>La détermination est un élément essentiel de tout groupe nominal. Parmi les erreurs récurrentes, notons que la détermination des indénombrables pose également problème (l'usage de partitifs peut être obligatoire).</p>	<p>* <i>the document A</i>, * <i>the doctor Darwin</i> (déterminant Ø de rigueur)</p> <p>* <i>Each boys and girls / every documents</i> (<i>each</i> et <i>every</i> sont suivis du singulier)</p> <p>* <i>an information</i>, * <i>an advice</i></p>
<p>“-s” parasites ou absents</p> <p>Au-delà des erreurs élémentaires d'accords (pluriel) et de conjugaison (3^e personne du singulier), des “-s” parasites apparaissent dans certaines prestations et nuisent à l'intelligibilité.</p>	<p>Domaine nominal : *<i>the childrens</i> / *<i>one of the element_</i> / *<i>the different_s ways</i> / *<i>multiple point_ of view_s</i> / *<i>a 59-year_s old man</i> / *<i>a mean_</i> / *<i>a serie_</i> / *<i>Ken'_s Loach's film</i></p> <p>Domaine verbal : *<i>it reveal_</i> / *<i>he end_ ups</i> / *<i>it would mean_s</i> / *<i>it'_s means</i></p>
<p>Syntaxe</p> <p>La place des adverbes a souvent posé problème : à titre d'exemple, <i>as well</i>, comme <i>too</i>, ne s'emploient qu'en fin de proposition, contrairement à <i>also</i> utilisable avant le verbe (formes simples), après le premier auxiliaire (formes complexes) ou après BE. De même, la non-maîtrise de l'ordre et de la nature des compléments ou des circonstants produit des ruptures syntaxiques non-recevables.</p>	<p>* <i>It can be as well interpreted...</i></p> <p>* <i>The author emphasises very much the idea that...</i></p> <p>* <i>The architect gave to the room the aspect of a temple.</i></p> <p>* <i>She will direct with other people this movie</i></p> <p>* <i>We can see on the door it's written...</i></p>
<p>Cas particuliers des calques syntaxiques</p> <p>Une langue idiomatique passe notamment par l'utilisation de structures propres à l'anglais (comme le génitif par exemple) et le rejet de structures calquées sur le français (reprises anaphoriques notamment).</p>	<p>?<i>Line 10, it's written that...</i></p> <p>Reprises anaphoriques / doubles sujets</p> <p>* <i>The truth, it is that...</i> * <i>The character, he says...</i></p> <p>Structures génitives</p> <p><i>the aim of the author</i> → <i>the author's aim</i></p> <p><i>the painting of Goya</i> ≠ <i>Goya's painting</i></p>
<p>Prépositions</p> <p>L'usage des prépositions est lui aussi souvent calqué sur le français par méconnaissance des collocations.</p>	<p>* <i>take part to</i> (→ <i>in</i>) / * <i>identify to</i> (→ <i>with</i>) / * <i>at the background</i> (→ <i>in</i>) / * <i>on the picture</i> (→ <i>in</i>)/*<i>extract of</i> (→ <i>from</i>) / *<i>the sequel of</i> (→ <i>to</i>)/* <i>obey to</i> (→ Ø) / *<i>hope</i> Ø (→ <i>for</i>)</p>

<p>Relatifs</p> <p>Veiller particulièrement à la distinction animé/inanimé, ainsi qu'à l'usage du déterminant relatif <i>whose</i>.</p>	<p>* <i>the narrator which...</i> * <i>the document who...</i> * <i>the author, which aim is</i></p>
<p>Déterminants possessifs, pronoms réfléchis</p> <p>Il demeure trop de confusions de pronoms ou de déterminants possessifs de troisième personne du singulier, notamment entre le masculin et le féminin.</p> <p>Il convient également d'utiliser à bon escient les pronoms réfléchis, quand il y a coréférence entre le sujet et un complément, faute de quoi le référent change.</p>	<p>*<i>she... his hands</i></p> <p>*<i>each character has <u>its</u> own point of view</i></p> <p><i>The author wrote about him ≠ The author wrote about himself.</i></p>
<p>Orthographe, usage des majuscules (en CLE)</p> <p>L'orthographe de mots courants n'est parfois pas maîtrisée et mène à des faux-sens et à des erreurs de prononciation à l'oral. On attend également d'un enseignant d'anglais qu'il maîtrise l'usage des majuscules.</p>	<p>*<i>litterature</i>, *<i>writting</i>, *<i>developpment</i>, <i>scared#scarred</i></p> <p>*<i>the french government</i>, *<i>in july 1982</i>, *<i>on thursday</i></p>

Prononciation /phonologie

Nature	Exemples
<p>Cette année encore, le jury a eu à déplorer de nombreuses erreurs liées à des déplacements d'accent qui montrent une méconnaissance des règles élémentaires d'accentuation. En voici quelques exemples.</p>	
<p>Terminaisons fortes, accentuation sur la dernière syllabe :</p> <p><-ee(r)>, <-aa(r)>, <-oo>, <-ese>, <-ette>, <-ique>, <-esque>, <-ate> dans les disyllabiques, <-ise/-ize> dans les disyllabiques <-y> dans les disyllabiques.</p>	<p>2018 : /'eɪtɪn/ voire /'eɪtɪ/ chez certains au lieu de /eɪ'ti:n/ <i>picturesque</i> / ,pɪktʃə'resk/ <i>unique</i> / ju:'ni:k/ (Exception notable : <i>commit<u>tee</u></i> /kə'mɪti/))</p>
<p>Terminaisons fortes, accentuations sur l'avant-dernière syllabe :</p> <p><i>Extended -ion rule</i> (attention à <-uou>) <-e/iscence>, <-ish> dans les verbes, <ic(al)/ics>.</p>	<p>constitution : doit être réalisé 2010 et non pas 0100 <i>ambiguous</i> : /æm'brɪdʒjuəs/ <i>Reminiscence</i> : / ,remɪ'nɪsnɪs/ <i>Diminish</i> : /dɪ'mɪnɪʃ/</p>

	<p><i>Critical</i> : /'krɪtɪkəl/</p> <p>Exceptions : <i>Arabic</i>, <i>aRITHmetic</i> (nom seulement), <i>Catholic</i>, <i>POlitics</i> (mais <i>poLtical</i>), <i>LUnatic</i>, <i>HEretic</i>, <i>ARsenic</i>, <i>RHEtoric</i> (mais <i>rheTOrical</i>)</p>
<p>Terminaisons fortes, accentuations sur l'antépénultième :</p> <p><-ate> dans les mots de 3 syllabes et plus, <-ise>/<-ize>, <-efy>/<-ify>, <-ety>/<-ity> <-itud/t/e>, <-graphy>, <-logy>, <-meter>, <-nomy>.</p>	<p><i>opportunity</i> doit être réalisé 20100 et non pas 01000</p> <p><i>demonstrate</i> : /'demənstreɪt/</p> <p><i>specify</i> : /'spesɪfaɪ/</p> <p><i>constitute</i> : /'kɒnstɪtju:t/</p> <p><i>economy</i> : /ɪ'kɒnəmi/</p> <p><i>biology</i> : /baɪ'ɒlədʒi/</p>
<p>Certains déplacements d'accents peuvent en outre mener à des phonèmes mal réalisés.</p>	<p><i>Britain</i> : /brɪ'teɪn/ au lieu de /'brɪtən/, <i>Africa</i> prononcé /ə'fraɪkəl/ ou /əfrɪ'kæ/</p> <p><i>analysis</i> : /ə'næləsɪs/ devient pour certains /,æne'ləɪzɪs/</p>
<p>En tant qu'elle est porteuse de sens, la prosodie contribue à une communication efficace. Il conviendra par exemple de n'accentuer que les mots lexicaux, et de réduire les mots grammaticaux qui ont une forme faible. Rappelons que HAVE auxiliaire doit être réduit, alors qu'il ne peut l'être dans son usage lexical.</p>	
<p>Segmentation de la chaîne parlée</p> <p>Une langue fluide s'appuie sur des phénomènes de coarticulation (élisions, assimilations progressives ou régressives, /r/ ou /w/ de liaison...).</p>	<p>- /d/ + /j/ = /dʒ/ → <i>Would you mind?</i> /wədʒə'maɪnd/</p> <p>- /t/ + /m/, /p/ ou /b/ → /t/ s'assimile en /p/ → /ðæt'mæn/ → /ðæp'mæn/</p> <p>- /v/ + /k/ ou /t/ → /v/ s'assimile /f/ → /'hæf təl/</p> <p>- <i>They bring about</i> : /'ðeɪ brɪŋ ə'baʊt/</p>
<p>Réduction vocalique</p> <p>Une bonne réalisation du schéma accentuel s'accompagne nécessairement de réductions vocaliques appropriées. Ainsi, <i>gorilla</i> et <i>guerilla</i> sont des homophones.</p>	<p><i>America</i> : /ə'merɪkəl/ prononcé /æ'merɪkæl/</p> <p><i>of</i> = /əv/</p> <p><i>attack</i> : /ə'tæk/ prononcé /æ'tæk/</p>
<p>/h/ parasites et /h/ non réalisés (ou réalisés sur les exceptions : <i>heir</i>, <i>hour</i>, <i>honest</i>, <i>honour</i> et leurs dérivés).</p>	<p><i>art</i> : /'ɑ:t/ prononcé /'hɑ:t/</p> <p><i>history</i> : /'hɪstri/ prononcé /'ɪstri/</p>

<p><-ng> non nasalisés</p>	<p><i>playing</i> : /'pleɪŋg/ au lieu de /'pleɪŋ/</p> <p><i>wrong</i> : /'rɒŋg/ au lieu de /'rɒŋ/</p>
<p>Intonation montante en fin de phrase</p> <p>L'intonation est porteuse de sens. Ainsi, une intonation systématiquement montante nuit à l'intelligibilité du propos et crée du suspens ou une impression de manque de certitude ou de conviction.</p>	<p><i>Document B is a √ poem</i> prononcé <i>Document B is a ↗ poem</i>.</p>

3.2 - Français

Qualité, richesse et précision de l'expression et du lexique

Nature	Exemples
<p>Mots parasites</p> <p>Ces "gaps-fillers" français ne sont pas porteurs de sens et viennent parasiter l'expression. Ils sont donc à proscrire.</p>	<p><i>euh, du coup, ben, bon, voilà, en fait...</i></p>
<p>Relâchements dans le registre de langue</p> <p>Le registre de langue utilisé doit être adapté à une épreuve orale d'un concours de recrutement et montrer la capacité d'un futur enseignant à adapter son niveau de langue.</p>	<p><i>pas mal de, c'est ok, ça aurait été sympa de, ça ne fera pas tilt, erreurs bateaux, il y a moyen de faire...</i></p>
<p>Expressions vagues ou maladroites</p> <p>Ces expressions manquent de précision et revêtent souvent le caractère de déclarations d'intention, sans que ne soit précisée la mise en œuvre.</p>	<p><i>Faire un point sur, je les ferai travailler sur, le niveau est plutôt bon, je les aiderai à, on est sur du B2, je vais partir sur une analyse des productions, je leur introduirai une fiche de civilisation...</i></p>
<p>Calques qui aboutissent parfois à des barbarismes</p> <p>Tout angliciste se doit d'éviter les imports non-lexicalisés et de distinguer clairement le lexique propre à chaque langue.</p>	<p><i>Investiguer, inconventionnel, se mettre dans les chaussures de X, ça fait sens, comme j'ai mentionné, elle occure...</i></p>

<p>Genre grammatical</p> <p>Il est attendu de la part d'un futur enseignant qu'il maîtrise le genre grammatical des noms en français.</p>	<p><i>une espèce de problème (et non un), un astérisque (et non une), un oxymore (et non une)</i></p>
<p>Abréviations à proscrire</p> <p>Bien qu'elles soient tout à fait acceptables dans la langue courante, il est recommandé d'éviter l'emploi des abréviations dans le cadre d'un oral de concours.</p>	<p><i>le prof, le doc A, en labo de langue, en salle info...</i></p>
<p>Pléonasme</p> <p>Ces tournures redondantes ne sont pas acceptables lorsqu'elles n'ajoutent rien à la force ou au style du propos.</p>	<p><i>Moi, ce que je pense personnellement...</i></p> <p><i>Au jour d'aujourd'hui</i></p> <p><i>Une heure de temps</i></p> <p><i>Comme par exemple...</i></p> <p><i>Préparer à l'avance</i></p>
<p>Tournures euphémiques</p> <p>L'utilisation récurrente d'euphémismes parasites tels que « petit » ou « un peu » tend à atténuer inutilement le sens du propos et trahit souvent des incertitudes quant à la pertinence de ce qui est énoncé.</p>	<p><i>Petites activités, petit exercice, la compétence est un peu faible...</i></p>
<p>Manque de précision dans l'utilisation des pronoms et déterminants démonstratifs</p> <p>Il faut s'assurer que la référence est précise afin d'éviter un propos vague ou confus.</p>	<p><i>On voit cela dans, c'est peu recommandé, des problèmes comme ça, toutes ces erreurs-là, comme ils disent...</i></p>

Grammaire / syntaxe

<p>Le jury tient à rappeler que la correction grammaticale du français, en version et en ERL à l'écrit et en EED et en EMSP à l'oral, joue un rôle significatif dans l'évaluation des candidats. Les erreurs d'accord et de conjugaison, les ruptures de construction syntaxique et les maladroites d'expression restent malheureusement trop nombreuses. Une bonne maîtrise de la langue française est pourtant indispensable à l'exercice du métier d'enseignant de langue. Le tableau ci-dessous dresse une liste non-exhaustive des erreurs les plus courantes.</p>	
Nature	Exemples
<p>Mode verbal (Indicatif / subjonctif et futur /conditionnel)</p>	<p><i>*Après que l'enseignant ait montré, ...</i></p> <p><i>*Bien qu'il est en B2, ...</i></p>

	<i>*Je ferais l'analyse de...</i>
Problèmes d'accord	<p>Domaine nominal : <i>*deux travaux d'élèves</i></p> <p>Domaine verbal : <i>*la consigne que j'ai écrit, *ce que sous-entend ses paroles, *l'idée est compris , *la phrase est tronqué...</i></p>
Construction fautive	<i>*Malgré qu'il fasse des erreurs, *en langue de français, *palier à des erreurs...</i>
Double sujet et reprise anaphorique à la française	<p><i>Les élèves, ils vont faire...</i></p> <p><i>Ce que je veux dire, c'est que...</i></p>
Double négation	<i>*Aucune de ces erreurs n'est pas grave, *Ce n'est pas souvent que ce n'est pas possible</i>
Erreurs dans les compléments antéposés Ne pas confondre <i>les</i> (COD) et <i>leur</i> (COI).	<i>*Le professeur doit les faire aimer la langue.</i>
Rupture de construction syntaxique	<p><i>*On peut leur demander quel mot qui revient,</i></p> <p><i>*C'est pas souvent il fait ça</i></p> <p><i>*Notre interrogation que nous pouvons avoir</i></p> <p><i>*Il a mis en valeur que...</i></p>
Orthographe	<p><i>*ocurrence, *prétérite, *auxilière</i></p> <p>Les accents ne sont ni décoratifs ni facultatifs :</p> <p><i>* La phrase est écrite à l'imparfait.</i></p>

Prononciation

Nature	Exemples
<p>Contractions/ élisions</p> <p>Ces phénomènes phonologiques participent d'un relâchement dans le registre de langue et peuvent parfois être entendus comme des erreurs de grammaire.</p>	<p><i>L'heure qu'est très précise</i> au lieu de <i>l'heure qui est très précise,</i></p> <p><i>Il faut qui fassent</i> au lieu de <i>il faut qu'ils fassent,</i></p> <p><i>Y'a des erreurs</i> au lieu de <i>il y a des erreurs,</i></p>

	<p><i>Ø faut que au lieu de il faut que,</i></p> <p><i>Cela peut permette au lieu de cela peut permettre, Esposition au lieu d'exposition,</i></p> <p><i>Parce que prononcé pass' que,</i></p> <p><i>Il y a pas pour il n'y a pas.</i></p>
<p>Liaisons fautives</p> <p>Ces erreurs de prononciation, du fait d'une hypercorrection ou d'une euphonie, sont symptomatiques d'une maîtrise fragile de la langue.</p>	<p><i>Le document pourra-t-être lu,</i></p> <p><i>C'est une remarque mal-t-à propos,</i></p> <p><i>Ils étaient-z-amis.</i></p>
<p>Intonation monocorde</p> <p>Une bonne amplitude intonative permet une meilleure expressivité et une communication plus convaincante.</p>	<p>→ <i>Le dossier comprend → trois documents.</i> (intonation plate, manque d'expressivité)</p> <p><i>Le ↗ dossier ↗ comprend ↗ trois documents</i> (intonation montante en fin de phrase, incertitude)</p> <p><i>Le ↗ dossier comprend ↘ trois documents</i> (intonation montante / descendante, correcte)</p>

Communication

<p>Débit</p> <p>Le débit doit être maîtrisé tout au long de la présentation. Un débit trop rapide mène les candidats à commettre des erreurs de grammaire et de prononciation et ne permet pas aux membres du jury de prendre des notes précises. Un débit trop lent trahit souvent un manque de dynamisme ou un contenu pauvre et ne permet pas de soutenir l'attention et l'intérêt du jury. Il est conseillé de ralentir quelque peu le débit au moment de l'annonce de la problématique et du plan afin de faciliter la prise de notes par les membres du jury. En revanche, il n'est pas nécessaire de répéter la problématique comme certains candidats le font. Les candidats qui choisissent de rédiger leur introduction doivent adopter un débit adapté pour la lecture, sans oublier de regarder les membres du jury auxquels ils s'adressent. En cas de manque de temps en fin d'exposé, il est préférable de synthétiser ses idées plutôt que d'accélérer le rythme.</p>
<p>Volume</p> <p>Une communication efficace passe par un volume adapté, au lieu de quoi la compréhension s'en trouve altérée. Les candidats qui ne parlent pas assez fort donnent également souvent l'impression d'un manque d'assurance.</p>

Contact oculaire

Il est important que les candidats regardent les membres du jury auxquels ils s'adressent et s'efforcent de distribuer le regard vers les deux ou trois personnes qui composent la commission. C'est une question de correction, de posture et d'efficacité dans la communication. À ce titre, il est nécessaire que les candidats parviennent à se détacher de leurs notes. Lorsque celles-ci sont trop rédigées, le/la candidat(e) tend à lire sa présentation, ce qui altère la qualité de la communication et mène souvent à un débit trop rapide et une intonation plate.

Familiarités

Les membres du jury regrettent que certains candidats se rendent coupables, souvent inconsciemment, de regrettables familiarités. Il est conseillé aux candidats de simplement saluer les membres du jury en arrivant dans la salle d'examen, sans leur serrer la main ou se livrer à des commentaires inappropriés. En quittant la salle, des expressions simples comme « au revoir » ou « bonne fin de journée » sont tout à fait recevables, mais des formulations telles que « bon courage » peuvent être mal perçues. Il devrait être évident que des questions telles que « est-ce que ça s'est bien passé ? » ou « voudriez-vous m'avoir pour collègue l'an prochain ? », entendues cette année, ne sont pas acceptables dans le cadre d'un oral de concours de recrutement. Pendant la prestation, il est également maladroit de rire, de parler de son expérience personnelle ou d'imiter les élèves.

Posture corporelle

Le corps et les gestes étant porteurs de sens, il est recommandé d'éviter autant que possible de croiser les bras, d'avoir les mains sous la table. L'utilisation de l'index et du majeur pour mimer des guillemets est également à proscrire.

Entretien

Les membres du jury tiennent de nouveau à souligner que les questions posées cherchent à aider le/la candidat(e) à affiner son analyse, et non à le/la mettre en difficulté. S'il est tout à fait possible de prendre quelques secondes afin de réfléchir avant de prendre la parole, les réponses doivent être courtes et synthétiques. Trop de candidats se perdent dans des digressions peu pertinentes qui empêchent les membres du jury de poser davantage de questions. Des débuts de réponses tels que "*As I have already said*" laissent entendre que les membres du jury n'ont pas écouté l'exposé et annoncent une répétition d'éléments déjà énoncés là où le jury attend des approfondissements. Il n'est pas non plus acceptable de lever les yeux au ciel ou de hausser les sourcils, ce qui semble remettre en cause la pertinence de la question posée. À l'inverse, les membres du jury n'ont pas besoin qu'on les félicite de la qualité de leurs questions (« très bonne question ! »). De même, les candidats doivent éviter de juger eux-mêmes leur prestation ou de s'excuser de leur performance. Bien qu'il soit tout à fait acceptable de demander aux membres du jury de répéter la question posée, il faut éviter de demander si la réponse donnée est celle attendue.

Guirec LE BIHAN et Pierre-Antoine PELLERIN

4 – EPREUVES ORALES D'ADMISSION

4.1 – Epreuve d'entretien à partir d'un dossier (EED)

4.1.1 - Rappel du cadre réglementaire.

L'épreuve porte:

- *d'une part, sur un document de compréhension fourni par le jury, document audio ou vidéo authentique en langue étrangère en lien avec l'une des notions des programmes de lycée et de collège ;*
- *d'autre part, sur un dossier fourni par le jury portant sur la même notion des programmes et composé de productions d'élèves (écrites **et/ou** 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'excèdent pas chacun trois minutes.

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

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

Dans la conduite de sa réflexion sur la seconde partie, le candidat peut, s'il le juge pertinent, faire référence au document présenté et analysé en première partie. Ce n'est cependant pas une exigence de l'épreuve. Comme il est indiqué dans la note de présentation de l'épreuve mise en ligne en septembre 2013 sur le site du Ministère de l'Education nationale, il a été décidé que « dans chacune des deux parties de l'épreuve, l'exposé du candidat n'excédera pas quinze minutes ».

Remarques générales

Cette épreuve comporte donc deux parties distinctes, en anglais et en français, qui permettront aux candidats de démontrer leurs capacités d'analyse, de synthèse et d'organisation au cours d'un exposé rigoureux. Une solide préparation permettra d'acquérir les outils académiques, rhétoriques et didactiques indispensables à une prestation de qualité.

La durée de préparation de cette épreuve (deux heures) est une donnée importante. Les deux parties de l'épreuve devront faire l'objet d'un traitement équilibré, ce qui implique une gestion rigoureuse du temps de préparation pour éviter de proposer des prestations qui ne seraient pas homogènes. Un entraînement régulier en temps limité est donc fortement recommandé pour s'approprier pleinement cette donnée.

Rappelons également que l'entretien qui suit les présentations du candidat a pour objectif de valoriser sa prestation, en pointant des éléments qui méritent d'être développés ou approfondis, en demandant des précisions sur certaines parties de la démonstration ou bien, le cas échéant, en réorientant l'analyse si certains aspects du ou des document(s) ont été mal perçus. Quelles que soient les questions posées par le jury, le candidat aura intérêt à s'emparer des pistes proposées de manière positive, comme une véritable opportunité de préciser sa pensée et de parfaire son analyse. Aussi, plutôt que de montrer des signes de découragement, des regards stupéfaits ou des attitudes perplexes, le candidat gagnera à adopter une posture attentive, souple et réactive.

Le jury se réjouit d'avoir pu assister cette année encore à d'excellentes prestations, résultant d'une bonne gestion du temps de préparation et de présentation, ainsi que du recours judicieux à un bagage scientifique solide.

4.1.2 - Première partie en anglais

Les attentes

Lors de cette première partie, les candidats sont invités à présenter, mais surtout à analyser, un document audio ou vidéo en lien avec une notion ou une thématique des programmes de collège ou de lycée, comme il est très clairement stipulé dans la consigne de l'épreuve.

Aussi une connaissance préalable de ces notions ou thématiques, et des enjeux qu'elles recouvrent, est-elle indispensable à la réalisation de l'exercice. Pour ce faire, les candidats pourront se tourner vers le site partenaire du ministère de l'Education Nationale – <http://eduscol.education.fr> – où ils trouveront non seulement la liste de ces notions ou thématiques dans les programmes officiels, mais également des déclinaisons possibles, notamment culturelles, qui leur permettront de mieux cerner leur richesse. Celles-ci sont formulées en français car communes à l'ensemble des langues vivantes enseignées au collège et au lycée. Plutôt que de traduire de manière univoque les termes de ces notions pour l'exposé en anglais, une véritable réflexion sur la polysémie des termes, en lien avec le document à étudier, mènera à une problématique plus riche et donc à un plan plus dynamique.

Ainsi, un des documents proposés aux candidats cette année (EED 14) était un extrait d'un entretien radiophonique accordé par J.K. Rowling à la chaîne BBC Radio 4 en 1999. Le journaliste l'interroge d'abord sur la rencontre, dans son premier livre (*Harry Potter and the Philosopher's Stone*), entre '*magic, fantasy*' d'une part et '*real, ordinary*' d'autre part. Elle répond qu'il lui est difficile de commenter ces livres car ils restent pour elle '*[her] private little world*', alors qu'elle se trouve avec des gens '*whose heads are also populated with these characters*'. L'entretien portera ensuite sur la valeur morale véhiculée par l'ouvrage. Si l'auteur reconnaît qu'il y en a une, elle indique cependant que '*it is not a conscious thing, it tends to evolve*'. L'entretien se poursuit par l'évocation d'une éventuelle adaptation de son œuvre pour la télévision. Elle se dit chanceuse car '*quite a lot of people have wanted to change Harry into a different medium*'. Le journaliste lui demande alors si elle aura la possibilité de s'assurer qu'il s'agira bien du '*real Harry*'.

La thématique retenue pour ce dossier était « l'imaginaire », l'une des six thématiques du programme de Littérature Etrangère en Langue Etrangère (LELE) du cycle terminal. Les différentes parties de l'entretien mises en exergue ci-dessus sont autant de pistes potentielles qui permettront d'explorer « l'imaginaire » dans toutes les acceptions du mot, tout comme les connotations différentes, voire contrastées, du terme permettront d'étoffer la grille de lecture du document sonore.

Ainsi, s'il semble assez évident que le personnage de Harry est le fruit de l'imagination (*imagination*) de J.K. Rowling, encore faut-il avoir conscience de la double acception de ce nom : fait-on référence ici

à l'imagination en tant que « capacité à imaginer » (l'acte créatif donc) ou bien à l'image mentale inscrite dans son esprit (son « *secret little world* ») ? Or les personnages « peuplent la tête » du lecteur, selon les mots de l'auteur, c'est à dire qu'ils résident tout autant dans l'imaginaire du lecteur que dans le sien, mais s'agit-il par conséquent strictement des mêmes personnages ? Quel degré de contrôle possède l'auteur sur l'imaginaire du lecteur ? Les meilleures prestations se sont également appuyées sur les deux adjectifs qui peuvent résulter de la traduction de « l'imaginaire » français : « *imaginary* » ('*not real, produced in someone's mind, existing only in imagination*' selon le *Longman Dictionary of Contemporary English*) et '*imaginative*' ('*that shows use of the imagination*' ou bien '*good at inventing imaginary things or artistic forms*' selon la même source). Par conséquent, s'il apparaît qu'il puisse exister un « *real Harry* » sur le plan diégétique, il continue d'appartenir à « *the imaginative world* » créé par J.K. Rowling mais restera « *an imaginary character* » permettant par conséquent son « changement » en fonction du médium où il apparaîtra. Enfin, la contrainte de l'imaginaire (par un producteur, par le médium) permettait de questionner habilement le lien entre fiction et réalité, tel que soumis par le journaliste au début de l'entretien.

C'est donc bien de l'articulation entre la notion ou thématique retenue et le contenu du support audio ou vidéo dont il est question dans cette première partie de l'épreuve. Les candidats qui ont proposé un exposé brillant tout en s'affranchissant de la notion n'ont pu obtenir d'excellentes notes à cet exercice. L'entretien a parfois permis de corriger en partie cette erreur d'appréciation, mais le jury tient à rappeler qu'une lecture attentive de la consigne, simple et assez courte, permettra de ne pas tomber dans cet écueil.

Analyse et exploitation du document

On l'aura compris, l'objectif de cette épreuve n'est pas une simple restitution du contenu du document comme cela est demandé aux élèves de terminale, par exemple. Le jury est néanmoins satisfait de constater que de moins en moins de candidats considèrent le document qui leur est soumis comme un simple script qu'ils paraphrasent devant les examinateurs. Le support est parfaitement connu de ces derniers, qui attendent du candidat qu'il puisse démontrer ses qualités critiques et sa capacité à en proposer une analyse structurée et approfondie en lien avec la notion ou thématique retenue.

Cela suppose tout d'abord une lecture attentive de toutes les composantes du document et de ce qui en fait sa spécificité. Ce document est authentique et peut être de tout ordre (bande-annonce, entretien, extrait de film, documentaire, reportage, discours, etc.). Dès lors, plusieurs questions émergent : D'où provient-il ? Qui en est l'auteur ? Par quel média a-t-il été diffusé ? Quel est son but affiché (informatif, promotionnel, distrayant, propagandiste, etc.), cela correspond-il à son but réel ? Comment l'effet recherché est-il produit (procédés sémiotiques, polysémie des mots, des images, montage, habillage sonore, ...), etc. Tout élément pertinent, implicite ou explicite, devra être repéré et analysé pour servir une démonstration argumentée, qui prendra appui sur ces éléments.

Si le jury n'a pas d'attente formelle en termes d'organisation du discours, celui-ci devra néanmoins être structuré et suffisamment bien construit pour être suivi sans difficulté. Comme évoqué plus haut, le candidat cherchera à questionner le lien entre le support et la notion. Cela lui permettra de faire apparaître l'ensemble des problèmes soulevés par la juxtaposition de ces deux éléments. Ces problèmes, ou questions, cette tension qui apparaît entre les différentes composantes du dossier, correspondent à ce que nous appelons communément « problématique ». Rappelons que ce mot n'existe pas en anglais dans son acception substantivée, mais on pourra sans difficulté y faire référence par une simple périphrase, voire par un nom qui relève du même champ sémantique. Cette problématique n'a pas nécessairement à être formulée de manière interrogative, dès lors que les enjeux qu'elle soulève, et dont il sera question dans l'exposé, apparaissent clairement. L'objectif de la démonstration est bien d'analyser ces enjeux, en proposant des angles d'analyse différents (les deux ou trois parties de l'exposé) qui

aboutiront logiquement, dans la conclusion du propos, à formuler une réponse riche et souvent nuancée à la problématique identifiée. Le jury a une nouvelle fois apprécié les plans dynamiques, au sein desquels les différentes parties s'enchaînaient de manière logique et cohérente au service d'une véritable démonstration, et n'a pu que regretter les plans statiques, ou « catalogues », où des commentaires ou analyses sans logique interne étaient simplement juxtaposés.

Les connaissances

Si un futur professeur d'anglais se doit de posséder une culture suffisante du monde anglophone pour percevoir les enjeux d'un support et ne pas faire de contre-sens sur la portée d'un document, il n'est cependant pas attendu des candidats une culture encyclopédique ou un degré extrême de spécialisation en littérature ou civilisation. Ils trouveront d'ailleurs en salle de préparation un précis culturel (GRELLET, Françoise. *A cultural guide : Précis culturel des pays du monde anglophone*. Paris : Nathan, 2008) auquel ils pourront se référer le cas échéant.

Ces connaissances devront néanmoins comprendre les repères incontournables de l'histoire du monde anglophone, les éléments de civilisation majeurs des différentes aires géographiques qui s'y rattachent, ainsi que les auteurs et les œuvres qui ont marqué cette histoire. Au cours de la session 2018, les candidats ont pu être confrontés à une interview de Chris Ofili, artiste britannique contemporain (EED 2) ou à celle de Ken Loach (EED 4). Si le jury ne s'attendait pas nécessairement à ce que les candidats connaissent le premier, l'ignorance du second était plus problématique car révélatrice d'une absence de curiosité minimale sur la société britannique. L'œuvre de Ken Loach appartient certes au cinéma dit « engagé » en ce qu'elle s'attache à dépeindre cette société, notamment sa classe populaire, d'un point de vue politiquement orienté, mais celui-ci appartient également à la culture populaire et ses deux palmes d'or à Cannes, entre autres, n'ont pu échapper à un angliciste au fait de son époque. La littérature postcoloniale était représentée par Chimamanda Ngozie Adichie (EED 12), alors que le dossier EED 14 comportait un clip promotionnel basé sur *Wallace and Gromit*. L'apparition de Marilyn Monroe dans *Some like it Hot* a été repérée par de nombreux candidats (EED 16), tandis qu'une scène extraite du film *A Room with a View* de James Ivory permettait de faire référence au *Grand Tour* tout autant qu'à E.M. Forster (auteur du livre qui a inspiré le film). Des connaissances minimales sur l'esclavage aux Etats-Unis permettait de traiter convenablement le reportage consacré à *12 Years a Slave* (EED 20), tout comme des repères historiques précis sur la naissance de cette nation éclairaient favorablement le documentaire sur sa Déclaration d'Indépendance (EED 13). Tous les candidats savaient qui est J.K. Rowling (EED 14), tandis que la révolte des étudiants latino-américains à Los Angeles en 1968 (EED 11) s'avérait moins connue.

C'est bien de connaissances dont il est question ici. Il convient donc de rappeler que des propos relevant de lieux communs non étayés, voire véhiculant des stéréotypes tout à fait contestables sur le plan éthique, n'ont pas leur place dans ce concours. Ainsi, un candidat qui s'était étonné de voir un député Britannique conservateur noir car « the black community usually defends social concerns » (sic) a été fermement invité à préciser son propos.

Le jury se félicite que très peu de candidats aient utilisé du support qui leur était proposé pour se livrer à un cours magistral mettant en valeur l'étendue de leurs connaissances. En effet, ce sont bien les connaissances du candidat qui vont lui permettre de se livrer à une analyse fine et aboutie du document, et non le document qui doit servir de déclencheur à un exposé universitaire.

Enfin, l'entretien a pour vocation de permettre au candidat d'affiner son analyse. Par conséquent, des termes littéraires ou des références culturelles ou historiques distillés lors de l'exposé mais mal maîtrisés par le candidat lui permettront difficilement de bonifier sa prestation.

Conseils pratiques et méthodologiques

L'organisation des notes est une donnée non-négligeable pour la réussite de cette épreuve. Une préparation sérieuse permet au candidat de trouver le moyen le plus efficace, pour lui, à la fois d'opérer ses repérages sur le document à analyser et de mettre en forme son exposé (rôle de chaque feuille de brouillon, organisation spatiale des informations sur ces feuilles, numérotation claire des feuilles, qui évite de donner une désagréable impression d'improvisation, etc.). Si établir le script du document s'avère peu judicieux, quelques citations-clés peuvent illustrer favorablement la démonstration. Il convient donc tout à la fois de noter ces citations, mais également tous les repérages formels qui ont participé à l'analyse du support. Bien organisés, ces repérages servent au candidat de point d'appui lors de la phase d'entretien notamment.

Les meilleures prestations ont révélé la maîtrise par le candidat des outils de base, scientifiques, sémiotiques et linguistiques, nécessaires à la réalisation de l'épreuve. Outre les connaissances évoquées plus haut, le repérage de procédés filmiques aussi transparents qu'un plan filmé en plongé ou contre-plongée, une caméra subjective ou un zoom avant ou arrière, par exemple, permettront de percevoir le but recherché et donc de pouvoir l'analyser. Les analyses « de surface » (*I can see..., there is..., there are...*) devront laisser place à des repérages de points de vue, de mises en abyme, d'hyper-textualité, exprimés dans une langue riche et précise. Deux candidats traitant le même support (la protestation des étudiants latino-américains à Los Angeles en 1968, en lien avec la notion « espaces et échanges ») ont exprimé sensiblement la même idée. Le premier en déclarant « *they wanted change, so they decided to go out* » et le deuxième « *to them, leaving their site of learning and crossing the threshold of their school to go to the street, that will become a site of education for the community, was of paramount importance to build their own identity.* » L'un est indéniablement plus convaincant que l'autre.

Enfin, si les repérages effectués doivent être au service de l'analyse, le débit de parole, la justesse du lexique et la densité du propos doivent permettre quant à eux d'utiliser de manière optimale les quinze minutes maximum que doit durer l'exposé du candidat.

4.1.3 - Seconde partie en français

Les attentes

Une lecture attentive de la consigne de cette épreuve permettra aux candidats de bien apprécier ce qui est attendu : l'analyse de deux productions d'élèves mises en regard, en diagnostiquant les acquis et les besoins linguistiques, culturels et pragmatiques mobilisés au service du sens. Cette analyse devra impérativement être conduite dans le contexte formé par les documents de cadrage et la notion ou problématique retenue pour le dossier. Ce diagnostic donnera lieu à l'élaboration de pistes d'actions pédagogiques qui permettront de consolider les acquis des élèves et de remédier aux éventuelles difficultés.

Le dossier est donc composé de trois éléments d'égale importance : la notion ou thématique retenue, les deux productions d'élèves et enfin les trois ou quatre documents de cadrage.

Les éléments constitutifs du dossier

La notion

Identique pour les deux parties de l'épreuve, elle permettra ici de contextualiser les productions en interrogeant notamment la compétence culturelle travaillée au cours de la séquence.

Les productions d'élèves

Ces productions sont authentiques et peuvent être de toute nature : production orale en continu (POC) de la part d'un élève ou juxtaposition de plusieurs POC pour former une seule production, production orale en interaction (POI) entre 2 élèves ou plus, production écrite (PE) produite par un seul élève ou par un groupe d'élèves. De plus, ces travaux peuvent être synchroniques (avoir été produits par les deux élèves ou les deux groupes d'élèves en même temps) ou diachroniques (avoir été produits par le même élève ou le même groupe d'élèves à des moments différents). Ils peuvent ne pas concerner la même activité langagière et prendre la forme de documents écrits, de documents sonores, de vidéo, et peuvent être illustrés. Toutes les combinaisons sont possibles.

Les documents de cadrage

Au nombre de trois au quatre, ils constituent le « cadre » dans lequel l'analyse des productions d'élèves devra s'effectuer. Cette notion est centrale et sera développée plus bas.

Le premier de ces documents renseigne sur la situation d'enseignement : classe et section des élèves, informations sur l'établissement, sur ses spécificités, sur les projets qui y sont menés, etc. Il donne également des informations sur les productions d'élèves, leurs conditions de réalisation, leur place dans la séquence, etc.

Les deux ou trois autres documents peuvent provenir de sources très différentes mais pourront fournir essentiellement deux types d'information : le contexte institutionnel dans lequel se placent ces évaluations (les documents pourront être des extraits de textes officiels, des programmes, du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, de rapports de l'Inspection Générale, de circulaire ministérielle, etc.) et des enjeux pédagogiques liés à l'enseignement-apprentissage des langues. Les documents peuvent alors émaner de la recherche scientifique, en didactique ou en sciences de l'éducation et provenir de revues scientifiques, de groupes de spécialistes, voire d'articles publiés dans la presse, entre autres.

Il convient pour les candidats d'apprécier la spécificité de ces documents de cadrage et de les aborder différemment selon qu'ils proviennent de l'une ou l'autre des deux catégories ci-dessus.

La démarche

Avant même de regarder les productions, il peut être pertinent d'analyser les documents de cadrage pour percevoir les questions qu'ils soulèvent et les enjeux auxquels ils font référence. C'est à la lumière de ceux-ci que doivent être analysées les productions d'élèves, ainsi qu'en tenant compte de la notion ou thématique retenue.

Ces productions doivent ensuite être mises en regard, et pas uniquement comparées. Il ne s'agit donc pas de dire que l'une des productions est « meilleure que l'autre », mais bien d'analyser leur contenu en dégagant, pour chacune d'elles, ce qui relève des acquis ou des besoins au regard du niveau attendu pour chacune des compétences (linguistiques, pragmatiques et culturelles). Ce niveau est défini par les programmes, le CECRL, ou toute autre source éventuellement contenue dans les documents de cadrage. Ces acquis et besoins peuvent s'avérer différents dans les deux productions, mais ne doivent pas être analysés les uns par rapport aux autres. Ces productions sont également la trace, le résultat, d'un cheminement cognitif initié par l'enseignant, mais dont les élèves se sont emparés à des degrés divers. C'est cette perception des degrés d'acquisition qui doit être analysée à la lumière des documents de cadrage et des connaissances des candidats.

Ce diagnostic précis donne lieu à des pistes d'action pédagogiques permettant de consolider les acquis et/ou de remédier aux besoins. En toute logique, ces pistes d'actions ne sont énoncées qu'après l'analyse des acquis et des besoins des élèves.

➤ Enfin, la dernière partie de la consigne précise : « *Dans la conduite de votre réflexion, vous pouvez, si vous le souhaitez, faire référence au document 1* ». Il n'y a donc aucune prescription ici. Le document 1 étant envisagé en lien avec la même notion ou thématique que les documents 2, il peut parfois apparaître judicieux d'y recourir dans le cadre des pistes pédagogiques. Encore faut-il que celui-ci, y compris en choisissant de n'en traiter qu'une partie, puisse raisonnablement être étudié par des élèves qui n'auront peut-être pas le niveau nécessaire pour accéder à la charge d'implicite qui est souvent véhiculée dans ce document 1.

Rappel terminologique

La compétence linguistique ne recouvre pas seulement la grammaire, mais également le lexique, la syntaxe, l'orthographe et la phonologie. Ce sont toutes ces dimensions qui doivent être prises en compte dans l'analyse des acquis et des besoins des élèves, en lien avec la production du sens et en tenant compte du niveau attendu pour ces élèves.

La compétence pragmatique, si elle est discursive, met en jeu la capacité de l'élève à organiser sa production dans le but de parvenir à atteindre l'objectif qui lui est fixé (convaincre, résumer, informer, argumenter, etc.). Si elle est fonctionnelle, la compétence pragmatique lui permet de mobiliser ses connaissances et de sélectionner celles qu'il choisira d'inclure dans sa production (éléments culturels, références personnelles, procédés rhétoriques,...), là encore en fonction de l'objectif à atteindre. Rappelons ici que le choix du registre de langue et des formules permettant de débiter ou de clore une production, ou bien celles qui mettent en jeu la fonction phatique du langage, relèvent de la compétence sociolinguistique, et non pragmatique.

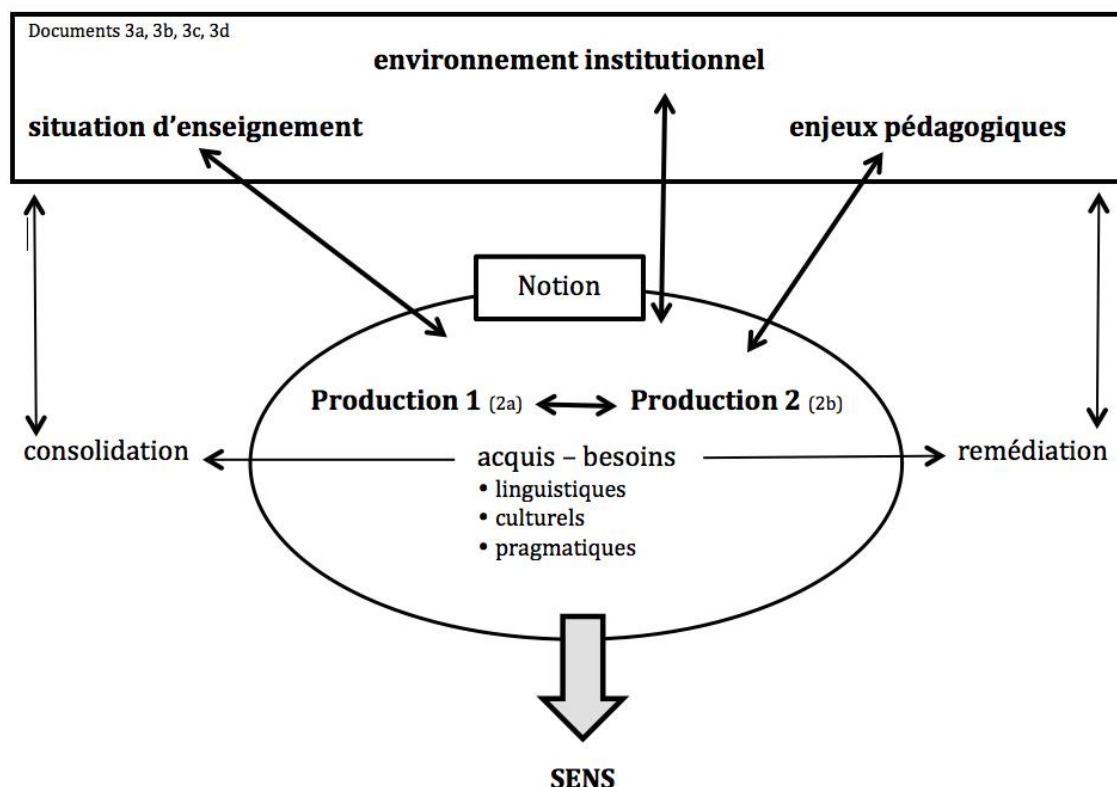
La compétence culturelle repose bien entendu sur des connaissances acquises par les élèves sur le plan civilisationnel ou littéraire, rattachées à l'aire anglophone, mais elle ne saurait être limitée à ce périmètre. La mise en relation de ces connaissances leur permet de mieux cerner les thématiques abordées en classe, mais surtout les problématiques auxquelles se rapporte cette compétence culturelle participent souvent de la formation de l'élève en tant qu'individu, qui sait décrypter le monde dans lequel il vit et partager les valeurs qui sont celles de la République. L'objectif « citoyen » est donc en lien direct avec la compétence culturelle développée par les élèves.

L'exposé

Une fois les différentes analyses effectuées (documents de cadrage et productions), l'exposé doit rendre compte de manière organisée de l'articulation entre toutes ces composantes.

Notons qu'un plan qui comporterait une première partie entièrement dévolue à l'analyse plus ou moins paraphrastique des documents de cadrage, sans référence aux productions, suivie d'une deuxième partie relative à l'analyse des productions d'élèves, sans référence aux documents de cadrage, pour finir par une troisième partie qui détailleraient des pistes d'actions pédagogiques, là non plus sans référence aux documents de cadrage, est à proscrire. Toute autre démarche qui entremêle habilement tous les éléments du dossier par des va-et-vient constants entre eux sera accueillie favorablement par le jury.

Le schéma ci-dessous synthétise l'interdépendance de tous les éléments constitutifs du dossier et leur nécessaire mise en relation (nous prenons l'exemple de deux productions d'élèves).



La présentation des documents de cadrage permet au candidat d'en démontrer leur compréhension ; celle-ci sera assez rapide, une à deux phrases par texte étant souvent suffisantes pour en présenter les enjeux.

Une précision sur le niveau visé par les élèves en fin d'année, en lien avec le CECRL, et l'éventuelle spécificité de la classe concernée et des épreuves que devront éventuellement passer les élèves pourra constituer un éclairage supplémentaire.

L'analyse des productions d'élèves est guidée par les compétences précisées dans la consigne (linguistiques, culturelles et pragmatiques) et par les enjeux repérés dans les documents de cadrage. Une problématisation des tensions engendrées par les éléments du dossier permettra de définir un axe de démonstration pour l'exposé. Par exemple, le dossier EED 2 comportait un document de cadrage issu d'un site pédagogique (portail-du-fle.info) relatif au constructivisme en précisant notamment que « Apprendre n'est pas synonyme d'accumulation de connaissances mais de la construction individuelle des savoirs. L'apprenant ne reçoit pas les informations, mais il va les chercher lui-même en mettant en place des stratégies individuelles d'apprentissage. Cette individualisation des apprentissages rejette l'idée d'un enseignement collectif (...). ». Le deuxième document, extrait d'un rapport de l'Inspection Générale, indiquait que la langue, apprise en milieu scolaire, « est abordée en tant que système qu'il faut acquérir, avec ses codes et ses règles, souvent au détriment de la fonction pragmatique qui est la raison première d'exister d'une langue ». Par ailleurs, la situation d'enseignement stipulait que les deux productions d'élèves (POC synchroniques illustrant la notion « espaces et échanges ») constituaient un « entraînement à l'épreuve orale du baccalauréat ». En s'appuyant sur l'ensemble de ces documents, une candidate s'est demandé « comment motiver les élèves à devenir maître de leur apprentissage dans un cadre institutionnel qui ne favorise pas l'individualisation de l'élève », démontrant par là-même une véritable compréhension des enjeux du dossier.

En revanche, lorsque ces documents portaient sur le travail de groupe et les potentialités des TICE (EED 12), mettre l'accent quasi-exclusivement sur la pertinence des connecteurs logiques et la nécessité de maîtriser le prétérit n'était pas l'axe d'étude le plus pertinent pour ce dossier.

Concernant la nécessité de lier dans une démonstration dynamique tous les éléments du dossier, le jury a pu apprécier lors de l'étude du dossier EED 20 une prestation qui s'appuyait sur des connections pertinentes entre les productions d'élèves et les documents de cadrage. Dans le cadre d'une évaluation formative, des élèves de seconde devaient rédiger le compte-rendu d'une entrevue fictive avec un esclave qui leur aurait parlé de ses conditions de vie. Pour cela, les élèves avaient étudié un texte de « *slave narrative* » au cours des séances précédentes. Les documents de cadrage comprenaient un texte (document 3c, en anglais) relatif à la différence entre phrases et énoncés (définis comme des phrases incomplètes, voire erronées grammaticalement, mais que le contexte permettait d'interpréter), un extrait du BO (document 3b) qui précisait que « l'évaluation formative doit être conçue comme un moyen de faire progresser les élèves, au service des apprentissages », et un extrait d'une communication d'inspecteurs pédagogiques (document 3d) qui constataient que certains contenus culturels étaient peu ou pas traités car souvent perçus par les enseignants comme éloignés du socle de connaissance de l'élève. Une des productions d'élèves contenait l'énoncé suivant : « *I worked hard, for exemple I planting, harvesting, binding, (...).* » Le candidat a certes relevé un besoin grammatical dans cet énoncé, pour lequel il proposera une remédiation, mais il a surtout souligné que cela pouvait relever de la définition de l'énoncé tel que proposé en 3c, d'autant plus qu'il s'agissait théoriquement d'une retranscription de témoignage. Le contexte permettait sans difficulté d'interpréter cet énoncé, comme décrit en 3c là encore. Cette production étant une évaluation formative, le candidat a indiqué que l'enseignant devait alors proposer une véritable démarche de progression à l'élève, comme précisé en 3b, notamment en valorisant ses acquis, tels que les éléments culturels qui apparaissent dans sa production. Enfin, le candidat a souligné que le choix de cette thématique culturelle répondait pleinement aux préoccupations soulevées dans le document 3d, car bien qu'effectivement éloignée du socle de connaissance de l'élève, elle lui permettait à la fois d'élargir ce socle tout en favorisant une réflexion sur la différence, répondant ainsi à un objectif citoyen pour ces élèves de seconde.

Ainsi, si les acquis seront soulignés, les besoins seront hiérarchisés : certains constituant de véritables freins à l'intelligibilité du message, ou bien s'inscrivant pleinement dans un des thèmes abordés par les documents de cadrage, feront l'objet de pistes d'actions pédagogiques, quand d'autres ne nécessiteront pas nécessairement de remédiation à court terme.

Enfin, en s'appuyant sur ce diagnostic, le candidat devra proposer des pistes d'actions pédagogiques permettant de consolider les acquis, quel que soit le niveau de la copie, et de répondre aux besoins identifiés. Là encore, ces pistes devront tenir compte des documents de cadrage. Si elles constituent l'aboutissement de l'exposé du candidat, elles n'en sont pas moins une partie essentielle et ne sauraient être abordées en quelques secondes en toute fin d'épreuve. Si elles peuvent prendre des formes extrêmement différentes, on conseillera néanmoins aux candidats d'en vérifier la pertinence ainsi que la faisabilité. Ainsi, proposer un « polycopié sur la ponctuation » pour remédier à quelques virgules oubliées, ou bien « organiser un voyage scolaire pour que les élèves soient sensibilisés à l'accent anglais » semblent ne pas correspondre à une véritable démarche de remédiation. Si certaines activités sont régulièrement proposées par les candidats (faire travailler ensemble les deux élèves pour une inter-corrrection, prévoir un travail en interdisciplinarité, utiliser la baladodiffusion, faire une webquest, organiser un débat, ...), celles-ci ne doivent pas être considérées comme des remèdes universels, transférables à toutes situations, indépendamment du niveau des élèves et de la situation d'enseignement. Les pistes proposées seront donc pertinentes si elles découlent du diagnostic, qu'elles s'inscrivent dans une démarche organisée et cohérente et que leurs conditions de mise en œuvre sont clairement envisagées. Le candidat s'efforcera donc de soumettre au jury des éléments pertinents par rapport aux productions, à la situation d'enseignement et aux éléments de cadrage.

L'utilisation des TICE peut s'avérer judicieuse pour consolider certains acquis, permettre à de très bons élèves d'aller plus loin dans leurs apprentissages, ou bien remédier à certains besoins de façon dynamique. Ils peuvent également permettre de mettre en place une différenciation pédagogique le cas échéant. Par conséquent, la connaissance de quelques-uns de ces outils (destinés au professeur autant qu'à ses élèves), permettra au candidat de diversifier ses propositions d'actions pédagogiques et complètera avantageusement son bagage didactique.

Au terme de cette partie, le jury tient une nouvelle fois à insister sur la nécessaire articulation entre les documents de cadrage et les productions d'élèves pour aboutir à une démonstration satisfaisante. **Autrement dit, les deux mêmes productions, associées à un cadrage différent, ne pourraient pas être analysées de la même manière.**

Connaissances et communication

Le jury n'attend pas des candidats, qui n'ont pour la plupart que très peu d'expérience en établissement, des connaissances pointues sur les arcanes du système éducatif français. Cependant, un candidat qui se destine à devenir professeur d'anglais de collège ou de lycée devra connaître les situations d'enseignement les plus communes. Il devra également maîtriser quelques éléments terminologiques qui lui permettront de dialoguer efficacement avec ses pairs.

Si les cycles et les niveaux sont connus de tous les candidats, ceux-ci ont intérêt à prendre connaissance des textes qui encadrent l'enseignement des langues vivantes en France (socle commun de connaissances, de compétences et de culture, programmes officiels et CECRL), ainsi que du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Les entrées culturelles de chaque cycle, les notions et thématiques inscrites dans les programmes feront également l'objet d'une attention particulière. L'étude des examens, et notamment des différentes épreuves passées par les lycéens lors du baccalauréat selon leur série, constituera un atout lors de l'analyse des productions. Connaître les spécificités de certaines classes ou sections permettra également de mieux cerner les enjeux du dossier : Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) en collège, Travaux Personnels Encadrés (TPE) en classe de première, Littérature Etrangère en Langue Etrangère (LELE) ou Langue Vivante Approfondie (LVA) en première et terminale L, sections européennes ou internationales, sections générales ou technologiques en lycée, Accompagnement Personnalisé (AP) en collège et lycée, Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) au collège, Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), cycle 3 à cheval sur école et collège, etc.

Au-delà des trois compétences décrites plus haut, il ne semble pas déraisonnable d'exiger des candidats de maîtriser quelques termes didactiques appartenant au lexique élémentaire de l'enseignant. Il conviendra par exemple de faire la distinction entre séance et séquence, entre niveau attendu et niveau visé, entre évaluation formative et évaluation sommative, entre entraînement et évaluation, entre tâche intermédiaire et tâche finale, entre approche communicative et approche actionnelle ou encore entre compétences et activités langagières.

Le jury tient à rappeler que toutes ces connaissances ne se suffisent pas à elles-mêmes. Elles n'ont de sens que si elles sont utilisées au service de l'analyse des éléments du dossier. Comme lors de la première partie de l'épreuve, utiliser un jargon mal maîtrisé pour embellir son propos ne trompera pas le jury et desservira le candidat.

Enfin, si le jury a été heureux d'entendre des candidats manier avec souplesse et précision la langue française, il a été navré de constater des facilités ou des relâchements, voire des incohérences dans le propos, que l'on ne peut entendre dans la bouche d'un futur professeur (« le doc 3b », « la pragmatique », « des erreurs pertinentes pour des élèves de ce niveau », etc.). Les propos généralistes non étayés (« je pense que cette production est B2 » sans référence aux descripteurs du cadre ou encore « en linguistique

c'est pas mal ») ou les préjugés (« c'est plutôt bien pour des STMG ») sont de toute évidence à proscrire et sont lourdement pénalisés.

Conclusion

Le jury espère que les conseils et précisions apportés ci-dessus permettront aux candidats de bien cerner les enjeux de cette épreuve. Si elle est exigeante, elle permet surtout au futur professeur de percevoir toute la richesse de la mission qui lui sera confiée, puisqu'il devra concomitamment favoriser l'appropriation d'éléments culturels par ses élèves, les guider dans la construction de leur maîtrise linguistique et participer à leur formation en tant qu'individus.

Bien que peu expérimentés, de nombreux candidats ont su s'appuyer sur les connaissances théoriques acquises au cours de leur formation pour démontrer de véritables facultés d'analyse. Au-delà de ces connaissances, les meilleures prestations ont fait preuve de recul et de bon sens, qui restent des qualités essentielles à l'exercice du métier d'enseignant.

Stéphane BRUNEL

4.1.4 – Exemples de sujets

Les sujets traités dans cette partie se trouvent en partie 5 – Annexes de ce rapport.

EED 10

Première partie en anglais

In relation to the notion “Rencontres avec d'autres cultures” (cycle 4) the candidates were asked to analyse this video presenting a report on the making of *Wallace and Gromit* which reads as a celebration of the UK. This pan-UK marketing campaign starring Wallace and Gromit was designed in 2013 to inspire Britons to take a holiday at home. The iconic British duo appears in a television advertisement led by VisitEngland and supported by the home nation tourist boards of Scotland, Wales and Northern Ireland encouraging consumers to book a holiday through their local travel agent as a way to boost domestic tourism. In this campaign that forms part of the 'Holidays at Home are GREAT' advertising campaign, the hapless inventor and his dog, who once holidayed on the moon, here go on a “staycation”, after an abortive attempt to go abroad by firing themselves from a cannon. Because of their widespread popularity, the characters have been described as positive international icons of both modern British culture and British people in general. National identity and a strong sense of Britishness pervade the whole report. The report is edited around interviews with Nick Park, the creator and director of *Wallace and Gromit*, the creative director, the producer and also around extracts from the holiday at home campaign, from previous famous episodes of *Wallace and Gromit* as well as shots from the making-of of the campaign itself.

1. The use of fiction as a vehicle to illustrate Britishness, the “other culture”

a- Need for promotion: Why?

As the UK's fifth-largest industry, tourism plays a major part in the economy. Increasing the number of visitors from both home and abroad means economic growth, jobs and success for the country.

As a matter of fact, the 'Holidays at home' campaign changes the definition of holiday itself as not being automatically synonymous with “abroad”.

b- The choice of Wallace and Gromit for the promotion was worth expanding on.

More than mere puppets, Wallace and Gromit have here turned into quintessential British ambassadors whose job, in a nutshell, is to help spread the word about some of the fantastic and varied holiday options available in the cracking UK! Wallace who is usually depicted as an egocentric character whose desires do not extend beyond the walls of his terraced house eventually accepts Gromit's home-holiday choice. Although we may have seen him fly a rocket ship to the moon, it was merely to enjoy a cheese picnic rather than to explore new territories. So, if Wallace is so keen on breaking from his home-loving habits and discovering new places in the UK, there must be something to it.

c- How?

Many candidates did not miss the rhetoric used and were able to quote some adjectives or expressions promoting the numerous attractions England has to offer: *"the most photogenic place"*, *"fabulous cities"*, *"magical"*, *"amazing"*... Some better candidates showed they understood the implicit meanings and some interesting remarks were made regarding this video as representing Britishness rather than illustrating it.

2. Representing Britishness

a- Inspiration: intertwining of private/public spheres.

What may seem striking is the fact that the viewer never gets to see real pictures of England but only a representation of it. What's more, it's a representation inspired by the private sphere of the creator himself. *"It comes within me; it couldn't have come from anywhere else"*. And examples abound of the intertwining of the private and public spheres. Indeed, we learn how Nick got inspiration from his teenage years when he went camping with his parents, how his dad made his caravan so it would look like a home from home with the same wallpaper, in exactly the same way as Wallace designed his rocket so it would remind him of his home. England is represented through its most iconic places which candidates were able to spot (London, Stonehenge, Brighton and its fair). Some good candidates made sharp comments on the fairly romanticized, bucolic not to say glamorized representation of England. Only a few candidates noticed the impressionist-like picture at the end of the report which is reminiscent of John Constable's paintings.

b- Staging

Some candidates wondered about who the real puppets are. The creator and director of *Wallace and Gromit* merely voice arguments that were dictated by the home-nation tourist boards. The candidates were able to comment on the words and arguments used which seem too exaggerated to be taken at face value; it even makes the viewer smile. *"I'm in love with the English weather"*, *"I feel like I don't need to go anywhere else"*, *"it is an immense honour..."*. We expected candidates to lay emphasis on the fact that we get to see a picture of the UK that does not really go beyond stereotypes but which merely clings to a conservative / consensual representation: multiculturalism which is part of British culture is completely wiped out from representation.

3. Stirring Britishness/ Reasserting national identity

a- A traditional / hegemonic representation

Some candidates provided a reading of this report as a melancholic tale of a paradise lost which fails to represent the changing nature of Britain and its people. It mediates traditional, old fashioned, back-to-basics representations which merely reinforce a hegemonic representation that suggests Britain is still the same kind of nation it was some sixty years ago. The report is built as a way to support this more traditional hegemonic British national identity which may explain why it taps into nostalgic representations of Britishness with the classic shots of stately homes, cottages and iconic places.

b- Idealized image of the UK

Only a few candidates perceived some form of political propaganda in the report. Indeed, there seems to be some elements of propaganda in the way the report is made. However, there are some clues which can make the viewer take a step back from what he is being told and shown. Because the report is also about the making-of, the audience has access to the editing, the special effects and other tricks used. And this tends to show how fake the representation is. Candidates were expected to notice the blue screen which makes it possible to insert any type of picture in the background, the use of backlit smoke only to trick or mislead the representation and the use of Nick Park's memories of his childhood all boils down to some form of confabulation, a psychological term to describe the confusion of imagination with memory. The media, instead of reflecting reality, constructs it.

4. Encounter with no other culture: from Britishness to Brexitness

a- Political context

The best candidates managed to provide a comprehensive view of the document, backed with cultural knowledge of recent and less recent political events: some of them read the report in the context of the aftermath of the Edinburgh agreement. We may wonder whether this homeholiday campaign is not in fact a governmental request in the aftermath of the Agreement between the United Kingdom Government and the Scottish Government on a referendum on independence for Scotland signed on October 15th 2012 by David Cameron and Alex Salmon in Edinburgh.

b- Political propaganda

The best candidates saw the report as seeking to re-establish the credentials of a primordial Britishness, relying on images of nostalgia for empire, continued greatness in the world and the rural idyll of the English countryside. After the referendum, British identity was threatened, hence the need for it to be revalued as a way to reestablish a collective sense of belonging. Although at first it merely seemed to claim some economic purpose, the report and the home holiday campaign may in fact serve a more political goal: promoting a sense of unity/faithfulness of belonging to one nation. Indeed, from the very beginning of the report, we might have been stunned by the self-contained even suffocating or claustrophobic "there's no place like home"-like atmosphere: the imagination "comes within me"/ the action is set in the attic and they "*had to take the roof top away*" because it was too "contained"... Finally, some candidates provided an analysis showing that the video can read as a prolepsis of "Brexitness".

Seconde partie en français

En lien avec la notion « Rencontres avec d'Autres Cultures », les candidats devaient procéder à l'analyse de productions d'élèves de quatrième SEGPA (Cycle 4) et s'interroger sur les compétences

linguistiques, culturelles et pragmatiques mobilisées au service de la production de sens, en prenant en compte les documents de contexte. Le dossier était composé de deux productions de deux élèves d'une même classe. Elles constituaient la tâche finale de la première séquence de l'année. Les élèves devaient présenter l'endroit où ils étaient hébergés lors d'un voyage scolaire en Angleterre effectué vers la fin de l'année scolaire précédente.

Les candidats devaient repérer plusieurs éléments importants dans la situation d'enseignement :

- la notion d'enseignement adapté ;
- les élèves avaient eu le choix de faire leur présentation à l'écrit ou à l'oral (le document 2a était une production écrite et le document 2b était une production orale en continu) ;
- la classe n'avait pas le même enseignant d'anglais que l'an passé ;
- la tâche finale serait utilisée pour élaborer des plans, puis des maquettes avec l'enseignant du champ professionnel Habitat.

Dans ce dossier, on attendait du candidat des connaissances sur la SEGPA : un appui était possible sur le document de cadrage 3b mais le candidat ne devait pas seulement reprendre le Bulletin Officiel sur les Enseignements Adaptés, il devait être capable d'approfondir en montrant qu'il avait de réelles connaissances sur ces classes.

On attendait également une réflexion sur le besoin d'adaptation et l'idée d'inclusion des SEGPA au collège toujours en référence au document 3b, en évoquant le principe d'une école inclusive : le candidat pouvait citer la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 : « *Le service public reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans distinction* ». Le candidat pouvait également évoquer le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013, dont l'une des compétences communes est de « *prendre en compte la diversité des élèves, en adaptant son enseignement et en évitant toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves* ».

Une réflexion sur la motivation était nécessaire : Comment donner ou plutôt redonner confiance aux élèves de SEGPA ? (cf. document 3c). La séquence avait lieu en tout début d'année scolaire et il était judicieux de commencer par une séquence qui valorise les acquis des élèves plutôt que de mettre en exergue leurs besoins. Le choix laissé aux élèves de s'exprimer à l'oral ou à l'écrit était une des stratégies possibles pour mettre en confiance ou contourner un éventuel refus de travail. Le voyage scolaire, concrétisation d'un projet de l'année précédente, ainsi que le projet avec l'atelier Habitat, permettaient de donner du sens à la tâche finale et de motiver en créant du lien entre les activités mises en place.

Le candidat devait mener une réflexion sur l'importance du travail en équipe des enseignants et en particulier pour les classes de SEGPA (cf. document 3d). Il devait réfléchir sur l'importance de travailler lors de projets en commun : projets entre les disciplines d'enseignement général et d'enseignement professionnel, projets à l'année, projets de cycle dans le cadre d'une approche curriculaire à rapprocher de la logique curriculaire des programmes de langues vivantes. Un candidat qui évoquait l'heure de synthèse hebdomadaire, à laquelle toute l'équipe pédagogique d'une classe de SEGPA est conviée avec un pilotage du directeur de la SEGPA du collège, était valorisé.

L'analyse des productions à la lumière des documents de contexte devait permettre aux candidats d'effectuer des repérages pertinents en termes de compétences. On attendait un repérage et une mise en évidence des nombreux acquis des élèves par rapport à leurs besoins.

Pour la compétence linguistique : en 2a, on remarque des problèmes d'orthographe, des structures grammaticales (*pluriel- be going to*) insuffisamment maîtrisées ; en 2b, le lexique est limité et quelques

mots sont difficiles à comprendre ; mais on trouve en 2a quelques prétérits, *there was/were* ainsi que des efforts de réinvestissement du lexique ; la production 2b est fluide et l'élève parle avec aisance même s'il ne lui est pas toujours facile de prendre la parole, de s'enregistrer et d'entendre sa propre voix. La compétence phonologique niveau A2 est donc acquise.

La compétence pragmatique est acquise au niveau du respect de la consigne mais en 2a, il reste des problèmes de ponctuation, des omissions de mots, de lettres, et le discours n'est pas organisé. La production est linéaire et sans structure pour 2b. On remarque néanmoins un investissement dans la tâche de la part des deux élèves.

La compétence culturelle ne semble pas acquise ou du moins visible dans les deux productions mais la consigne de l'enseignant n'invitait pas à remobiliser les connaissances culturelles.

En ce qui concerne les pistes pédagogiques, toute proposition de remédiation exclusivement grammaticale ou lexicale était inappropriée en raison du caractère peu adapté à une classe de SEGPA. Le candidat devait proposer des pistes ne faisant pas obstacle à la motivation des élèves, renforçant la compétence culturelle, n'abordant pas le vécu personnel des élèves, permettant plus de spontanéité et une mise en valeur (numérique et/ou au sein du collège). Les pistes permettant une production moins cadrée (e-pals, projet e-twinning, échanges de courriers /mails, visioconférence ...) ont été valorisées. Les pistes en lien avec la pédagogie de projets (EPI par exemple) et au co-enseignement étaient des prolongements possibles.

À travers ce dossier, le candidat devait démontrer que les méthodes utilisées en SEGPA sont transférables à toutes les classes. La mission de l'enseignant n'est-elle pas d'adapter ses enseignements à tout type d'élèves, en difficulté ou non ?

Maude COMMEAU et Audrey PORTANIER-CORDELET

EED 11

Première partie en anglais

1. Reading the paratext

Candidates were asked to analyze a video dealing with the Mexican-American civil rights movement which peaked in 1968 after students in many high schools from eastern districts of Los Angeles took to the streets to ask for more racial justice and better access to education.

The source candidates were provided with was very explicit and could immediately help them relate the video to the notion "*espaces et échanges*" chosen for the whole set of documents. Two clues were to be found in the subtitle. "East L.A." could first be noted as opposed for example to Central or Downtown L.A. Close attention to the word "walkout" could already prompt candidates to reflect on the form of the protest itself since walking out from a school literally involves a spatial movement.

As always, the source of the video had to be carefully examined and proved crucial to understand the perspective offered on this 1968 historical event. Indeed, it was made clear that the program was broadcast by the National Latino Communications Center offering here a program with an educational purpose. It was paramount to notice that this extract featured Mexican Americans only and consequently revisited the L.A. walkouts from their point of view. A thorough analysis of the source included the identification of two synonym words, Mexican American and Chicano, the latter having gained acceptance among the Mexican-American community to express a sense of ethnic and cultural pride.

2. Identifying what it is at stake in the document

The video provides a retrospective outlook on what seems to be portrayed as the birth of the Chicano movement. All the people interviewed took part in the event whether they agreed or disagreed with the methods adopted. Mixing 1968 historical footage with 1996 interviews of former students who made history that day, the documentary offers a people's history of the Mexican-American civil rights movement. Central to this extract is the appropriation by the Mexican Americans of their own history. Therefore, it was crucial for candidates to perceive that revisiting a historical event was at stake here. Questioning the reliability of the document proved extremely relevant as it allowed candidates to question the historical insight on the event. Those who noticed the absence of historians or experts were able to perceive that history was being revisited and offered convincing analysis about storytelling or the retrospective staging of a historical event.

3. Linking the document to the notion

Candidates could identify multiple links with the notion "*espaces et échanges*". The most visible one was the opposition between the school and the street, in other words, the institutional space and the public space. Once identified, the notion of exchanges had to be dynamically included in the presentation. Some candidates discussed the appropriation of the street as a space allowing a free exchange of ideas. Such a perspective was relevant when not limited to the static description of in and out movements throughout the document. The best presentations analyzed the birth of the Chicano movement as a wish for Mexican-Americans to claim their own space for the first time, whether literally or symbolically. Some candidates were able to put into perspective the Mexican-American civil rights movement and identified for example the exchanges of methods between the different protest movements of the sixties. Candidates whose reflection centered on the Chicano movement as trying to find its place within the larger scope of American history often conducted a substantial analysis of the document.

4. Suggested outline

Multiple outlines were convincingly presented by candidates. We offer here an outline which allows a progressive and multi-layered analysis of the document. We chose to include in each part key elements that were noted or could have been noted by candidates.

I. School vs street: appropriating the street as a locus of protest

Many candidates stressed the in and out movements visible in the video. Comments on doors, gates being opened, could be linked to the notion of walking out from the school and voicing out or speaking out claims in the streets of Los Angeles. The anxiety to take to the streets was also to be commented upon as the school is depicted as a prison-like place where students look like inmates waiting for the signal "blowout" to escape.

Candidates often noted that the streets of East L.A had transformed into a disorganized locus of protest where students thronged from all schools nearby. Those who knew that the Hispanic community is often called the 'silent minority' could relate this expression to the desire to be heard and to be seen and comment on visibility vs invisibility, voice vs silence.

Comments on the signs were welcomed as English and Spanish words can be observed. A reflection on Spanish being voiced out in the public space was relevant at this stage to contrast with the imposition of English being the language spoken in class or in the public sphere.

It was relevant here to make comparisons between the Chicano movement and the African-American movement for example as echoes are numerous. Some commented on the expression “Brown is beautiful” being reminiscent of “Black is beautiful” or alluded to the similitudes between the Black Panthers and the Brown Berets.

II. Chicanos claiming their own space for the first time

Candidates could notice the different places where exchanges took place since all Mexican Americans did not agree on the methods to be adopted. Classrooms are filmed as places where heated debates occurred. It was important as well to perceive the absence of unity within the Chicano movement and contrast the spontaneous crowds of teenagers with the almost military-like Brown Berets described as “outsiders” in the video.

It was significant to notice that the revolution was presented as unexpected and gradual. Most interviewees confess that they had no idea of what they were taking part in and just waited for the signal “blowout” to literally walk out. Comments on the clock ringing and the ticking sound effect were useful to stress how tension was built up in the documentary. Since the viewer is put in the position of witness, it is as if he were attending the few seconds that preceded the birth of the Chicano movement.

Comments on the underlying storytelling were highly valued as candidates could refer to the emotional undertone of the video. Because of the footage, the music, the tears or the people interviewed, emotion seeps in and affects the way a historical event is portrayed. The walkouts are retrospectively staged with much emotion. Candidates could also have noticed that the video celebrates the students who are portrayed like heroes. All comments on theatricality and staging were welcomed as Mexican Americans are featured as actors or agents of their own revolution.

III. A movement trying to find its place within the larger scope of American history

Candidates could have elaborated on the word “walkout” to explain how “walking out” was a way for Mexican Americans to reclaim a city and a land that used to be Mexican. Comments on the Spanish name of Los Angeles was relevant while knowledge about the Mexican-American War (1846-1848) could have proved useful to explain this wish to retrieve a space that was once lost.

Remarks on the ongoing situation faced by Mexican Americans in Donald Trump’s era were possible as we read in the video a sign showing “We are not ‘dirty Mexicans’”. It echoes the rhetoric of the President who used the word “rapists” to qualify Mexican Americans. As borders and walls are still in the news, the link between spaces and exchanges was relevant.

Some candidates used personal knowledge to make connections with schools or universities as being the place where protest was gaining ground. Some made connections with other student movements alluding to the protests against the Vietnam war that took place in Berkeley the same year.

Candidates could also take into account the year the documentary was released, i.e. 1996. Conducting a reflection on the treatment of history in the late twentieth century was highly valued. Remarks on New Historicism, postmodernity, the rise of cultural studies or ethnic studies offered candidates ways to address the lack of historical perspective in the documentary as the event itself forever seems to be staged. The tension between history and story, the emotional hindsight taking over the historiographical insight could have been used to illustrate the shift in the way history is dealt with as the documentary features a people’s history of Mexican Americans.

Deuxième partie en français

La première étape consistait à analyser l'ensemble des documents mis à disposition du candidat. Il est vivement conseillé de mettre tout d'abord les documents de cadrage en relation afin de dégager les enjeux du dossier en évitant ainsi la paraphrase.

Pour l'EED 11 proposée aux candidats, les enjeux du dossier sont clairs : écrire (3b), dans la démarche communic'actionnelle, la place de la civilisation / culture en cours de langue. Ces trois documents s'articulent autour de la situation d'enseignement : une classe de Terminale STMG en éducation prioritaire, dans un groupe de 16 élèves, la dimension formative (2a) et la progression en tâche finale (2b).

- Les compétences culturelles et pragmatiques sont au cœur du dossier où l'activité langagière ECRIRE est dominante.
- Les documents de cadrage mettent en exergue l'écriture, la dimension dite communic'actionnelle ainsi que l'apport culturel et civilisationnel qui doivent être lus à la lumière des productions tout en mettant en exergue une réflexion plus générale sur le contexte d'enseignement, l'éducation prioritaire, la série STMG et le groupe restreint.
- La dimension formative et sommative des productions ainsi que le lien entre les deux devaient être au cœur des analyses.
- Au niveau pragmatique, il s'agissait de différents types d'écriture (courriel / article de presse). Par conséquent, il convenait de s'interroger sur les activités / supports qui ont mené l'évolution des compétences linguistiques, pragmatiques et culturelles de cette élève.

Il conviendra de rappeler aux candidats que le jury attend un diagnostic des productions et des pistes pédagogiques à la lumière des documents de cadrage. Les diagnostics doivent être clairs et nuancés, et ne pas se limiter à la dimension linguistique.

Mise en relation

Il était attendu des candidats qu'ils lient les grandes lignes des documents de cadrage dès l'introduction :

- « *les faits de langues sont mieux maîtrisés lorsqu'ils émanent d'une situation culturelle authentique* » (3d)
- La dimension formative (2a) comme une sorte de cahier de brouillon (3b) ainsi qu'une mise en relation de l'éducation prioritaire (3a) et « *la civilisation [qui] motive les élèves les plus en difficulté* » (3d), sans tomber évidemment dans le cliché : les meilleurs candidats ont su proposer un début de réflexion sur l'éducation prioritaire et la STMG.

Il n'est pas nécessaire encore une fois de tout résumer mais de relever les éléments pertinents qui serviront les candidats à analyser les documents. Les meilleurs candidats ont pu mettre en relation l'appropriation des faits culturels par l'élève à travers l'exemple « *We can (*to) make American great again* » (2b). Si un besoin linguistique est évident, la compétence culturelle est présente.

Les acquis et les besoins

Compétence linguistique

Le jury est satisfait de voir que ce point est traité par la très grande majorité des candidats. Néanmoins, ces derniers ont encore tendance à se concentrer sur les erreurs linguistiques sans mentionner les

acquis. Par exemple, si de nombreux candidats ont noté un lexique riche et varié, certains n'ont repéré que la maîtrise partielle des temps du passé ou des modaux. Les meilleurs candidats ont perçu la progression entre la production formative (2a) et la tâche finale (2b). En effet, cette élève a pu remédier à de nombreux points, notamment le *present perfect*.

Par exemple : 2a : *I am at the Southern border for 1 week now*. Puis 2b : *We have been living...*

Lors du diagnostic, nous conseillons aux candidats de mettre en regard les productions afin rendre leur présentation plus dynamique et d'éviter une énumération souvent peu convaincante. Quelques candidats ont eu raison de relier leur analyse aux documents de cadrage.

Ex : *La progression entre les productions réside dans le fait que l'élève s'est investi dans sa tâche dans la mesure où « les faits de langues sont mieux maîtrisés lorsqu'ils émanent d'une situation culturelle authentique » (3d). De plus, il est légitime de souligner le rapport entre cahier de brouillon et dimension formative (lien établi entre production 2a et document 3b)*

Dans ce cas précis, le jury a pu bonifier la prise de distance critique et la mise en regard des documents de cadrage avec les productions.

Compétence pragmatique

Les candidats voient bien que les codes sont maîtrisés et le jury s'en satisfait. Afin d'aller plus loin dans la démarche, il aurait été judicieux de mentionner que les codes entre 2a et 2b sont différents : écriture d'un courriel et d'un article journal. Les prestations les plus convaincantes ont su soulever cette problématique et commenter les supports modélisants qui ont permis la réalisation de ces tâches.

Ex : *les codes de l'article du journal travaillés entre la tâche intermédiaire et la tâche finale ou les stratégies transférables d'une séquence à une autre sur l'écriture d'un courriel. Mentionner le document 3b : Apprendre à écrire, c'est travailler l'ensemble des paramètres : pas simplement s'appropriier les normes (linguistiques, textuelles, génériques), mais aussi s'ajuster aux destinataires et aux contextes, construire la référence (de quoi le texte parle ?), travailler la question de l'énonciation et de l'image de soi.*

Compétence culturelle

Le jury déplore que cette dernière soit marginalisée alors qu'elle est au cœur des enjeux du dossier. En effet, les candidats ont souvent mentionné qu'il y a des connaissances mais sans aller plus loin. Quel type de connaissances sont mises au service du sens ? S'agit-il d'une réelle « *appropriation des faits culturels* » ?

Il est évident qu'un élève fait preuve d'une meilleure maîtrise de la compétence culturelle en fin de séquence plutôt qu'au début. Les meilleurs candidats ont pu s'interroger sur les stratégies mises en place et le degré d'acquisition de la compétence en mettant en lien cette analyse avec les documents de cadrage :

Ex : *appropriation des faits culturels et des savoirs (3c et 3d) / contresens (3c) /*

La compétence sociolinguistique et l'objectif citoyen ont pu faire l'objet d'une analyse pertinente quand ces derniers étaient commentés à la lumière des documents de cadrage et notamment la situation d'enseignement.

Pistes pédagogiques

Le jury est bien conscient des contraintes posées par le temps de préparation limité. Cependant, il attend une présentation de quelques pistes pédagogiques qui montre une réelle réflexion sur le travail en groupe, l'usage des outils numériques, l'auto-correction, ou encore l'inter-correction. Encore une fois le jury s'attend à ce que les documents de cadrage soient pris en compte. L'enjeu ici était de réfléchir à ce qui a permis les progrès d'une production à l'autre et ce qui pourrait être envisagé après la tâche finale. Ainsi des prolongements étaient attendus.

Eviter : En piste pédagogique de remédiation (pourquoi forcément de la remédiation, certaines productions et/ou compétences n'en ont pas besoin), je proposerai un travail en groupe et l'inter-correction.

Privilégier : Lors d'une remédiation au niveau linguistique, nous prendrons appui sur la situation d'enseignement où le nombre de 16 élèves pourra permettre un suivi individualisé et la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée.

Plusieurs pistes étaient possibles : certains candidats ont proposé d'aller de l'écriture individuelle vers un travail collaboratif et/ou interactif d'écriture. L'utilisation du numérique est pertinente dans la mesure où ce dernier peut permettre de développer la créativité soulignée en 3b pour l'article de journal et ainsi valoriser les productions des élèves (padlet, mise en forme de l'article de presse)

Prolongements possibles

Les meilleurs candidats ont pu s'interroger sur la plus-value et la mise en valeur de ces productions (créer un recueil d'articles, revue de presse) dans le but de travailler sur la revalorisation de l'image de l'éducation prioritaire (3a) lors d'une exposition numérique et/ou visuelle.

Privilégier une stratégie interlangue (surtout si les élèves font espagnol) mais également l'allemand ou l'italien dans la mesure où la problématique de l'immigration est globale, pouvait s'avérer judicieux. Il était légitime d'envisager un travail en inter-disciplinarité avec l'histoire-géographie puisque les Etats-Unis au 20^e siècle sont au programme. Enfin, le choix de l'EMC était pertinent pour réfléchir aux enjeux de l'immigration dans un monde globalisé.

Enfin, les propositions sur la transférabilité des stratégies d'écriture à d'autres supports tout au long de l'année, des activités langagières (écrit vers oral) ou vers une autre notion du programme dans la perspective des épreuves du baccalauréat (notamment la problématisation de la notion et l'expression écrite au baccalauréat) furent appréciées par le jury.

Conclusion

Le dossier aura permis aux candidats de montrer leurs connaissances didactiques et institutionnelles, tout en faisant preuve de bon sens et de prise de distance critique afin de mener à bien leur présentation.

Sophie CHAPUIS et Jérôme TURIN

4.2 - Épreuve de mise en situation professionnelle (ÉMSP)

4.2.1 - Rappel du cadre réglementaire, objectifs de l'épreuve et conseils méthodologiques

Cadre réglementaire

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

L'épreuve comporte deux parties :

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

– une seconde partie en langue française consistant en la proposition de pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques de ces documents, en fonction des compétences linguistiques qu'ils mobilisent, de l'intérêt culturel et de civilisation qu'ils présentent ainsi que des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique selon la situation d'enseignement choisie, suivie d'un entretien en français au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix.

Chaque partie compte pour moitié dans la notation.

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

Durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure (première partie : 20 minutes d'exposé, 10 minutes d'entretien ; seconde partie : 20 minutes d'exposé, 10 minutes d'entretien).

Coefficient 4.

[Extrait du site « devenir enseignant »](#)

Les sujets proposés lors de la session 2018 étaient tous des documents authentiques, de nature diverse. Il pouvait s'agir tout autant d'extraits de romans, classiques ou modernes, d'articles de journaux issus de la sphère du monde anglophone, de documentaires, de bandes-annonces, de séries ou de films : tous les supports proposés permettaient une approche analytique. Ni extrait de manuel ni document didactisé n'ont été proposés cette année.

Objectifs de l'épreuve de mise en situation professionnelle

Il nous semble essentiel de préciser aux candidats en quoi cette épreuve les prépare à leur futur métier d'enseignant. Elle est, en effet, composée de deux parties qui sont indissociables dans l'exercice du métier. Tout enseignant souhaitant mettre en place une séquence à partir de supports authentiques se doit de procéder à une réelle analyse approfondie des documents, de manière à en dégager une problématique qui permettra d'amener l'élève à approfondir sa réflexion, à construire sa pensée et à devenir un citoyen responsable au fait des éléments constitutifs du monde anglophone. Il relève de la

responsabilité de l'enseignant d'ouvrir l'élève à la culture de l'Autre de manière à nourrir sa curiosité et à développer son regard éclairé.

Par conséquent, l'épreuve de mise en situation professionnelle est un exercice formalisé qui permet d'évaluer la compétence professionnelle *P1 : Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique*, qui englobe la compétence linguistique et culturelle du candidat. Nous rappelons que pour développer une compétence, il est nécessaire de mobiliser à la fois des savoirs (ou connaissances), des savoir-faire (ou capacités) et des savoir-être (ou attitudes) de manière adaptée à la situation. Par conséquent, dans le cadre de l'épreuve de mise en situation professionnelle (EMSP), le jury évaluera la capacité du candidat à mobiliser :

- ses connaissances sur le monde anglophone, sur le cadre institutionnel ainsi que ses connaissances didactiques ;
- sa capacité d'analyse et de synthèse ;
- son attitude d'ouverture vis-à-vis des questions posées par le jury.

On attend donc du candidat :

- une mobilisation des connaissances et compétences (tant culturelles que linguistiques) lors de l'analyse du dossier de manière à parvenir à dégager les tensions, convergences et divergences d'un ensemble de documents (écrits, audio, vidéo ou iconographiques) ancrés dans la sphère anglophone. Ce travail de réflexion sur les enjeux intellectuels du dossier doit établir un lien clair et pertinent avec l'une des notions ou thématiques des programmes de collège et de lycée (première partie) ;
- une analyse des documents indiqués à la lumière du niveau spécifié dans la consigne afin de concevoir les lignes directrices d'une exploitation didactique et pédagogique des documents retenus. L'exposé s'appuiera sur cette analyse de supports de manière à envisager un projet d'enseignement permettant de définir des objectifs culturels, pragmatiques et linguistiques et la mise en œuvre d'activités langagières s'inscrivant dans le cadre des programmes nationaux et du CECRL (deuxième partie).

Conseils méthodologiques pour la préparation à l'épreuve au cours de l'année

Il va de soi qu'on ne saurait développer une telle compétence linguistique, culturelle et professionnelle sans entraînement régulier tout au long de l'année. Nous recommandons aux candidats de s'entraîner dans les conditions du concours, notamment pour la gestion du temps, à la fois en termes de travail en salle de préparation mais également en termes de durée de l'exposé. Le temps de préparation (3 heures) doit être utilisé de manière efficace afin de traiter les deux parties de l'épreuve de manière aussi approfondie l'une que l'autre.

La gestion du temps de parole pendant l'exposé requiert également une attention toute particulière. Le candidat dispose de 20 minutes de temps de parole pour chacune de ses présentations. Un exposé d'une durée trop courte (moins de 10 minutes) soulignerait un problème de gestion du temps pendant la préparation et/ou une analyse trop superficielle du dossier. En revanche, une présentation trop longue serait interrompue par le jury à la fin du temps imparti, sans que le candidat ait pu aller jusqu'au bout. S'entraîner régulièrement à prendre la parole en se chronométrant est donc fortement conseillé.

Par ailleurs, nous recommandons aux candidats de développer une méthodologie qui leur est propre en réfléchissant à l'utilisation de leurs brouillons, leurs prises de notes (tableaux synthétiques, cartes

mentales, code couleurs, numérotation des pages, etc.) et à l'organisation de ces dernières afin de pouvoir les utiliser de manière efficace lors des deux présentations.

Enfin, nous invitons les candidats à s'entraîner sur les sujets proposés dans le rapport du jury en examinant avec précision les pistes d'étude proposées.

4.2.2 - Première partie en anglais

Composition du dossier et consigne

Les dossiers sont constitués de plusieurs documents authentiques de natures et de sources variées qui ne sont ni classés ni hiérarchisés. Les documents doivent donc faire l'objet d'un traitement équilibré et d'une analyse approfondie.

La consigne, identique pour tous les dossiers, invite les candidats à présenter, étudier et mettre en relation les documents qui forment un ensemble cohérent. Chaque dossier de cette épreuve s'inscrit dans une ou plusieurs des notions et thématiques de collège et de lycée.

Rappel des notions et thématiques des programmes de collège et lycée

Niveau	Entrée culturelle	Notions ou thématiques
Cycle 3 (CM1, CM2, 6 ^e)		<ul style="list-style-type: none"> la personne et la vie quotidienne ; des repères historiques, géographiques, culturels dans la langue étudiée ; l'imaginaire.
Cycle 4 (5 ^e , 4 ^e , 3 ^e)		<ul style="list-style-type: none"> langages ; école et société ; voyages et migrations ; rencontres avec d'autres cultures.
Seconde	L'art du vivre ensemble	<ul style="list-style-type: none"> mémoire (héritages et ruptures) ; sentiment d'appartenance (singularités et solidarités) ; visions d'avenir (créations et adaptations).
Cycle terminal (Première et Terminale)	Gestes fondateurs et mondes en mouvement	<ul style="list-style-type: none"> mythes et héros ; espaces et échanges ; lieux et formes du pouvoir ; l'idée de progrès.
Littérature étrangère en langue étrangère (LELE) – Cycle terminal de la série L		<ul style="list-style-type: none"> <i>Je</i> de l'écrivain et <i>jeu</i> de l'écriture ; la rencontre avec l'autre, l'amour, l'amitié ; le personnage, ses figures et ses avatars ; l'écrivain dans son siècle ; voyage, parcours initiatique, exil ; l'imaginaire.

Travail en salle de préparation

Etude des documents

Le candidat devra commencer par une lecture très attentive des documents (textuels, sonores et/ou visuels) du dossier ainsi que du paratexte afin d'en saisir rapidement les enjeux ; ce n'est qu'en effectuant cette lecture analytique universitaire qu'il parviendra à proposer une problématisation s'inscrivant dans l'une des notions ou thématiques de l'ensemble des programmes de lycée et de collège. Le candidat a toute liberté pour choisir la notion/la thématique (des programmes de collège et de lycée) la plus adaptée

au dossier et à sa manière d'en percevoir les enjeux : nous encourageons toute appropriation personnelle de ces éléments de manière à construire une argumentation solide prenant appui sur des concepts maîtrisés.

Les documents pouvant être de nature très différente (extraits de romans, poèmes, bandes annonces de films, discours, photographies, œuvres d'art, etc.), il est impératif de tenir compte de la spécificité des supports et d'utiliser les outils d'analyse adaptés (analyse littéraire, cinématographique, théâtrale, picturale, photographique, etc.), ce qui suppose que le candidat en maîtrise la terminologie et la méthode d'analyse. Que le document soit sonore, une image ou un texte, il s'agit d'étudier non seulement sa fonction discursive, illustrative et/ou sa dimension critique mais également d'analyser l'ensemble des choix opérés par celui/celle qui est à l'origine de l'œuvre, puisqu'ils ont forcément un effet sur celui/celle qui la reçoit. Nous rappelons qu'étudier un extrait vidéo ne saurait se faire sans prendre en compte la mise en scène, soit à la fois le son diégétique/extradiégétique, le cadrage (mouvements de la caméra et plans), la lumière, les couleurs et le montage. Il s'agit cependant de dépasser la simple description de l'œuvre afin de parvenir à interpréter les choix opérés par l'artiste/auteur/réalisateur.

Les deux parties de l'épreuve étant inévitablement liées, il va de soi que le travail de réflexion sur la spécificité des documents servira aussi l'analyse didactique de la deuxième partie de l'épreuve.

Contexte culturel

Différents ouvrages (*Petit Robert des noms propres*, *Oxford English Dictionary*, *A Cultural Guide*) sont mis à la disposition des candidats en salle de préparation pour contextualiser certains éléments du dossier. On ne saurait consacrer un temps trop long à cette contextualisation. Nous rappelons donc aux candidats que des connaissances solides de la culture du monde anglophone sont indispensables et ne doivent pas se limiter à la Grande-Bretagne et aux États-Unis mais bien inclure tous les pays de la sphère anglophone. Il est ainsi très regrettable par exemple que certains candidats au concours n'aient pas connaissance des pays faisant partie du Commonwealth : confondre Trinidad and Tobago avec Trinidad à Cuba amène à considérer Cuba comme faisant partie du Commonwealth... Le jury attend également que les candidats soient au fait de l'actualité (certains ne connaissaient ni le maire de Londres ni les candidats aux dernières élections présidentielles américaines). Il apparaît donc nécessaire de consulter régulièrement la presse et les médias anglophones et de se documenter à partir de sources fiables de manière à se créer une culture solide.

Toutefois, l'étude du dossier ne doit pas être prétexte à un placage de connaissances culturelles. Celles-ci doivent en effet être utilisées au service de la démonstration. Le jury appréciera les références culturelles qui sont introduites au moment opportun, viennent justifier le propos de manière pertinente, font état d'une connaissance solide du monde anglophone et attestent d'une culture qui aide à la problématisation et à l'analyse.

Problématisation

L'analyse détaillée de chacun des documents et la mobilisation des connaissances culturelles adéquates doivent permettre aux candidats d'adopter une prise de recul analytique sur les documents afin d'aboutir à une problématique élaborée. Il conviendra donc de présenter une réflexion approfondie sur les tensions proposées par la mise en relation des documents.

Le candidat est libre de choisir la notion/thématique du programme qui lui convient pour l'étude du dossier. Elle peut tout à fait être distincte du niveau de classe indiqué pour la deuxième partie de l'épreuve (par exemple, une problématisation centrée sur « Le personnage, ses figures et ses avatars » alors que la deuxième épreuve s'inscrit dans le cadre du cycle 4).

L'écueil à éviter est la paraphrase : le jury connaît les documents et apprécie donc peu une simple redite, souvent moins bien formulée que la source évoquée. Le candidat doit dès lors veiller à présenter un questionnement qui met en lumière les enjeux du dossier. Plusieurs exemples sont donnés dans les propositions de corrigés présentés dans ce rapport ainsi que dans les précédents.

La problématisation est essentielle pour donner du sens à la présentation et garantir une démonstration dynamique. Elle atteste du choix d'un angle d'interprétation des documents du dossier et des capacités d'analyse du candidat. Elle doit permettre de donner du sens aux repérages et micro-analyses et de les organiser dans un tout cohérent.

Nous rappelons que *problématiser un sujet, c'est le questionner pour déterminer la façon la plus appropriée de l'étudier*. Ce n'est qu'une fois que le sujet a été questionné de manière approfondie qu'une problématique peut voir le jour. Bien souvent, on conseille aux candidats peu habitués à l'exercice d'introduire leur problématique par « *To what extent...* » ; cette formulation peut aboutir à des phrases lourdes (voire provoquer des erreurs de syntaxe pour les candidats ne maîtrisant pas le discours indirect), mais elle évite de tomber dans un questionnement binaire ou réducteur. Nous invitons donc le candidat à s'entraîner à formuler des problématiques claires et intelligentes en s'interrogeant régulièrement sur les questions de société proches de son environnement immédiat ou lors de l'étude de textes de la sphère anglophone.

Il va de soi qu'il n'existe pas qu'une seule et unique problématique envisageable, dans la mesure où la problématisation est le résultat d'un questionnement issu d'une mise en regard des documents avec la culture personnelle du candidat. Le jury souhaite tout simplement percevoir les capacités de réflexion du candidat, puisqu'il s'agit là d'un élément essentiel de la compétence professionnelle du professeur : comment développer les capacités de réflexion des élèves alors qu'on ne saisit pas soi-même les enjeux des documents ?

Les problématiques plaquées autour des notions ou bien passe-partout telles que « *How is the notion of forms and places of power represented in this set of documents?* » sont à éviter. En effet, chaque dossier a des enjeux qui lui sont propres et plaquer une problématique reviendrait à nier la spécificité des documents et les questions soulevées par leur association au sein du dossier. Le risque est d'aboutir à un catalogue de repérages des différents documents sans tentative de prise de recul analytique. Nous vous invitons à consulter le corrigé des épreuves d'EMSP dans ce rapport pour comprendre, de manière concrète, comment une problématique peut être formulée.

Structuration

Le plan choisi par le candidat doit permettre une analyse pertinente et aboutir de manière logique à une conclusion dans laquelle le candidat apporte une réponse à la problématique choisie. Nous invitons le candidat à trouver un style qui lui est propre afin d'éviter de commencer systématiquement par les mêmes « *hackneyed formulae* » ou clichés et formules toutes faites. Tout comme pour l'épreuve écrite de composition, il convient de construire un plan dynamique, abordant la (quasi-) totalité des documents au sein de chaque partie (de préférence trois parties) : une présentation statique, avec un document par partie, sera lourdement pénalisée. Il est, en effet, essentiel d'établir des liens et des va-et-vient entre les différents documents du dossier dans chaque partie et de ne pas les aborder séparément ou successivement. Chaque idée ou micro-analyse doit être étayée de références précises aux documents : toute structuration qui séparerait la forme et le fond est à éviter.

Attention toutefois à l'utilisation excessive de citations qui viennent rompre la fluidité du discours, confinent de toute évidence à la paraphrase et parasitent la compréhension de l'argumentation d'ensemble : mieux vaut faire référence explicitement à l'idée précise du texte que de s'interrompre pour aller chercher la phrase à citer. Par contre, il va de soi qu'il est nécessaire de citer avec précision tout

extrait faisant l'objet d'une analyse stylistique, par exemple. De la même manière, l'illustration ne peut pas se substituer à une interprétation et à une argumentation. Le candidat qui aurait repéré que deux personnages se tournent le dos dans une peinture représentant le même Indien avant et après son voyage à Washington doit également s'interroger sur le sens qu'apporte cette posture et la façon dont elle s'articule avec les autres documents : s'agit-il d'une opposition passé/avenir ou d'une mise en exergue de l'effet du contact avec l'homme blanc sur la culture indienne ? Une attention fine aux documents traités, des micro-analyses précises et pertinentes et une mise en relation entre les divers supports permettent au candidat de ne pas proposer un simple catalogue de repérages. Des transitions soignées entre les différentes parties aideront le jury à suivre plus facilement la démonstration des candidats. Rappelons qu'un plan annoncé doit être suivi.

Enfin, le jury conseille aux candidats de numéroter et de classer leurs feuilles de brouillon avant l'entrée en salle d'interrogation de manière à rendre la communication plus fluide. Un temps sera laissé au candidat pour organiser ses notes avant de prendre la parole.

Présentation devant le jury

Exposé

La première partie de l'épreuve commence par un exposé comportant la présentation, l'étude et la mise en relation des documents. Il s'agit donc de présenter au jury, dans un langage clair et précis, le résultat de la réflexion menée en amont. De la même façon, il s'agit de transmettre un message : par conséquent, une attitude dynamique et convaincante (posture, voix, contact visuel) est attendue de la part du candidat.

De la même façon, le candidat peut annoncer la notion/thématique en français ou en anglais ; il existe par ailleurs plusieurs traductions possibles pour chacun des libellés, ce qui permet au candidat de s'approprier la notion/thématique de manière personnelle et de mettre en avant sa capacité d'argumentation en prenant en compte ces éléments du programme d'enseignement. De plus, une même notion (par exemple, *Mémoire : héritages et ruptures*) peut être traduite de plusieurs manières selon la problématique envisagée (*Memories: legacies and departures* ou bien *Transmitting and Transforming Tradition*). Une fois de plus, il s'agit de montrer l'intelligence des propos, la capacité à réfléchir et à organiser son discours et non de chercher une réponse que l'on estime attendue de la part du jury.

Le candidat doit commencer son exposé par une présentation succincte des documents et de leurs idées directrices. Toutefois, cette présentation ne saurait se substituer à la démonstration et doit donc rester brève. Cette étape est cependant essentielle pour s'assurer que le candidat n'a pas commis de contresens majeurs et a saisi les principales idées du dossier. Dans l'introduction, il est également attendu du candidat qu'il annonce clairement la problématique choisie et le plan qu'il a décidé de suivre de manière à ce que le jury puisse facilement saisir la structure du discours et qu'il ait le temps de prendre des notes. Il est conseillé de procéder à des conclusions partielles à la fin de chaque partie et de soigner les transitions pour que le jury puisse facilement suivre la progression de la démonstration.

Les documents supports ne doivent surtout pas servir de prétexte à un placage de vagues connaissances sur le sujet. Les connaissances personnelles du candidat sont tout à fait bienvenues, à condition d'être précises et justifiées. Entrer dans une description fastidieuse et paraphrastique des documents relève d'une maladresse. Encore une fois, mettre le doigt sur un détail dans un tableau pour en tirer une lecture construite est tout à fait recommandé. Dans le titre du tableau *Wreck of the Ole 97 Train* par exemple, repérer l'ambiguïté de la préposition « of », et suggérer que « *the train, standing for the Industrial Revolution, the development of the machine, the future and a possible technical progress, will be wrecked* » ou « *the train will wreak havoc and destroy the past, Man and Nature* », est une excellente analyse, d'autant plus lorsqu'elle est mise en regard avec les deux autres documents (portant

sur l'école de demain où la machine remplacera le professeur, et sur l'utilisation d'une monnaie communautaire pour ré-injecter de l'humain dans l'économie).

Les candidats auront à cœur de toujours être clairs et construits dans leur exposé, et de n'utiliser que des concepts (*the sublime, the fantastic, the gothic* ne relèvent pas du même genre / *chicano, latino ou hispanic* n'ont pas la même connotation) ou des figures de style (*oxymoron, metaphor, chiasmus, ekphrasis*), dont ils maîtrisent parfaitement le sens. Les contextes historiques (*the Civil Rights Movement, the Manifest Destiny, the Victorian Age* par exemple), les courants littéraires (*aestheticism, realism, naturalism, etc.*) si le candidat en parle, doivent être bien connus et utilisés à bon escient. Tout propos général ou manichéen, par exemple sur le progrès, « qui fait peur » ou « qui est positif », ou toute approche descriptive, si exhaustive soit-elle, ne seront pas utiles. Le jury attendra du candidat qu'il puisse dégager une lecture, voire une interprétation, pertinente et approfondie qui mette les documents en regard dans une confrontation dynamique et qui tienne compte de leur spécificité (étudier un tableau signifie s'intéresser à sa composition, au choix des couleurs, aux symboles éventuellement ; on ne travaillera pas sur un poème, un extrait de pièce ou un texte en prose de la même façon).

Nous rappelons aux candidats qu'il est nécessaire de s'entraîner régulièrement à l'adaptation du débit et du volume sonore pour permettre au jury de suivre facilement son propos. Le jury est bien conscient du stress généré par ce type d'épreuve et n'en tiendra pas rigueur aux candidats dans la mesure où les pauses, le débit et le volume ne nuisent pas à la communication.

L'anglais étant un des critères d'évaluation de la prestation, la lecture de la partie « langue » du rapport est fortement recommandée aux candidats. Il va de soi que le modèle linguistique doit être irréprochable ; certaines fautes sont irrecevables de la part de futurs professeurs d'anglais, telles que déterminants, accords, temps, prépositions, syntaxe (question au style indirect), calques, barbarismes...

Entretien

L'entretien constitue une étape essentielle et ne doit pas être négligé. Une fois de plus, il n'y a pas de réponse « juste » attendue : le jury accompagne ainsi le candidat de manière bienveillante dans sa réflexion et permet à ce dernier de mettre en avant son attitude d'écoute, d'ouverture et de prise en compte des questions qui lui sont posées. Le jury pourra dès lors évaluer l'ensemble des ressources inhérentes au développement des compétences professionnelles³ (qu'il s'agisse de la compétence P1 ou des compétences communes 10 à 14) : le métier d'enseignant s'inscrit en effet dans une dimension sociale où les échanges entre collègues, avec la hiérarchie, avec des partenaires extérieurs ou avec les familles (sans oublier les élèves) sont fréquents. Par conséquent, une posture professionnelle, ouverte, non défensive, permettant une prise en compte réelle de l'avis de l'autre, est un élément-clé favorisant l'épanouissement dans le métier.

Les questions du jury peuvent avoir pour but de :

- clarifier certains propos et demander des précisions ;
- corriger une erreur d'interprétation ;
- amener à un aspect qui n'a pas été pris en compte dans la démonstration du candidat ;
- aller plus loin dans l'interprétation ;
- lier ce qui a été dit au sujet d'un document à l'analyse d'un autre document.

³ Pour mieux appréhender le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, se reporter à la Fiche n° 14 - *Outil d'accompagnement : descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier*, publiée dans le Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015.

En aucun cas les questions du jury n'ont pour but de déstabiliser le candidat. Le jury l'invite toujours à approfondir sa réflexion. Nul besoin de répondre immédiatement : le candidat peut tout à fait prendre le temps de construire sa pensée avant de répondre, sans pour autant tomber dans une rupture de l'échange (il s'agit de trouver le juste milieu). Durant la phase d'entretien, le candidat doit pouvoir montrer qu'il est capable de se remettre en question sans douter de tout ce qu'il a énoncé lors de sa présentation. On évitera donc des propos du type « *I'm sorry, I was wrong when..* », « *As I mentioned before* » voire « *You may not have heard when I said...* » trahissant une difficulté à adopter une posture adéquate. La durée de l'entretien étant de 10 minutes maximum, les réponses du candidat ne doivent être ni trop brèves ni trop développées afin de laisser le temps au jury de poser plusieurs questions. La posture du candidat étant professionnelle et adaptée à l'exercice formel, nul besoin de préciser « *I'd be happy to answer any kind of questions* ».

4.2.3 - Seconde partie en français

Au terme de l'entretien en anglais qui conclut la première partie de l'épreuve d'EMSP, le candidat dispose de quelques secondes pour se désaltérer et organiser ses notes avant de se lancer dans la seconde partie de l'épreuve, en français.

Dans cette partie, le candidat est amené à mettre en avant la manière dont il s'est préparé au métier d'enseignant : les attentes de l'épreuve correspondent, en effet, à la réflexion pédagogique et didactique attendue de la part d'un enseignant qui prépare ses séquences d'enseignement à mettre en œuvre en classe. Par conséquent, s'entraîner avec rigueur à l'épreuve d'EMSP revient à acquérir les gestes professionnels inhérents au métier de professeur d'anglais.

Consigne

La consigne de toutes les épreuves d'EMSP est formulée en ces termes :

Cette partie de l'épreuve porte sur les documents ... et ... À partir de ces supports, vous définirez des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques pouvant être retenus dans une séquence pédagogique en classe de... / au cycle ... du collège/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.

Le jury tient à saluer la qualité de la préparation dont ont fait preuve un grand nombre de candidats. Cependant, nous invitons l'ensemble des candidats à lire attentivement la consigne. Certains ont, par exemple, proposé une exploitation pédagogique des trois documents alors que la consigne ne portait que sur deux des documents du dossier. D'autres ont certes analysé deux documents, mais pas ceux mentionnés dans la consigne. De la même façon, nous attirons l'attention des candidats sur le niveau mentionné dans la consigne : certains proposent une approche pédagogique dans un autre niveau que celui mentionné. Si l'entretien qui suit la présentation permettra de rectifier la situation, il sera toutefois impossible d'approfondir le propos et la démonstration du candidat s'en trouvera fort pénalisée.

Nous rappelons qu'il s'agit de proposer des « 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 » (cf. présentation de l'épreuve d'EMSP, site *Devenir enseignant*). Par situation d'enseignement, on entend le niveau du cycle et de la classe, qui s'inscrit dans un contexte institutionnel français, ce qui amène le candidat à prendre en compte le contexte d'enseignement : il faut donc préciser le niveau uniquement si le cycle est indiqué, et s'il s'agit du cycle terminal, ne jamais perdre de vue l'entraînement aux épreuves du bac, par exemple. Par conséquent, il

ne suffit pas de connaître le cadre institutionnel, les programmes (entrées culturelles, notions et thématiques) des différents cycles du collège et du lycée, les descripteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), les niveaux attendus et visés pour chaque classe, le Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture, et les concepts fondamentaux de didactique. Il faut encore posséder ces pré-requis fondamentaux que sont les épreuves d'anglais du baccalauréat, et les tenants et aboutissants des objectifs culturels, pragmatiques, linguistiques et communicationnels. Ce sont là les outils indispensables pour la bonne réalisation de l'épreuve, qui ne se suffisent cependant pas à eux-mêmes. Leur définition doit être mise au service d'une réflexion et d'une démarche d'exploitation qui varieront selon chaque dossier. Il importe avant toute chose que le candidat justifie les choix opérés en termes d'objectifs ainsi que les démarches proposées en prenant appui sur des connaissances didactiques solides.

Notion ou thématique retenue

Pour cette seconde partie, la notion/thématique est nécessairement liée au niveau d'enseignement imposé par le dossier. Elle peut être la même que celle proposée en première partie, sans que ce ne soit en rien une obligation. Le candidat conserve en effet la possibilité de traitements différenciés dans l'une ou 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 candidat doit être en mesure de justifier la notion/thématique choisie et s'assurer qu'elle correspond au cycle mentionné dans la consigne.

Nul besoin de décrire à nouveau les supports étudiés, si ce n'est pour rassurer le jury sur la prise en compte des documents indiqués dans la consigne. En revanche, le jury apprécie les candidats capables de présenter la problématique sous-jacente au traitement didactique du dossier, avant de présenter le plan, de manière sommaire. Nous invitons les candidats à consulter les corrigés des sujets d'EMSP insérés dans ce rapport pour découvrir quelques exemples.

Spécificités et hiérarchisation des documents

Les documents doivent être analysés de manière minutieuse. Il est impératif que les candidats au CAPES externe d'anglais réfléchissent, durant leur année de préparation, aux différentes stratégies permettant de faciliter l'accès au sens des documents textuels, iconographiques, ou audiovisuels qui leur seront proposés.

Pour mémoire,

« une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire est une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis. Les stratégies sont donc choisies en fonction des objectifs visés, c'est-à-dire que l'objectif détermine la stratégie, et que les actions ou procédures possibles rattachées à cette stratégie deviennent des moyens différents pour atteindre cet objectif »⁴.

On attend donc des candidats qu'ils évoquent des mises en activité véritablement concrètes fondées sur un diagnostic précis du potentiel didactique des documents retenus. D'où la nécessité d'identifier puis d'analyser les éléments faisant obstacle au sens, ou au contraire facilitateurs du sens. Ceci veut dire qu'il faudra tenir compte du cycle et de la classe retenue, et pour un texte par exemple, anticiper les difficultés que peuvent entre autres constituer sa longueur, sa densité, sa charge lexicale, sa disposition, son ton, la situation, le nombre de personnages et leur identification, l'ironie, les stratégies discursives de l'auteur,

⁴ Source : Bégin, C. (2008). *Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié*. Revue des sciences de l'éducation, 34(1), 47.

les références culturelles, le contexte historique, les images et figures de style utilisées, les archaïsmes présents, les expressions idiomatiques, etc.

Il est tout à fait judicieux d'organiser les points d'appui et les obstacles selon les différentes compétences mobilisées, avec quelques exemples précis, sans pour autant tomber dans l'exhaustivité. L'analyse des documents n'est qu'une partie de la présentation et ne saurait se substituer à la proposition de pistes pédagogiques ; elle est cependant indispensable pour construire des activités facilitant l'accès au sens des obstacles, en prenant appui sur les éléments facilitateurs.

La spécificité des documents est également à prendre en compte : on ne peut proposer les mêmes repérages pour un discours, une bande annonce ou un article de journal. A cet égard, il peut être pertinent d'utiliser l'analyse universitaire des supports proposée dans la première partie de l'épreuve. Le jury tient à féliciter les candidats qui ont réussi à prendre appui sur l'analyse menée lors de la première partie de manière à envisager les documents étudiés en tant que supports d'enseignement-apprentissage, lors de la deuxième partie.

Des objectifs qui s'inscrivent dans un projet

Il est difficile de déterminer les objectifs d'une séquence si on n'a pas déterminé au moins le point d'aboutissement, au mieux la tâche finale. Afin de ne pas perdre trop de temps à trouver une tâche finale et s'assurer que celle-ci soit réalisable dans un contexte de classe, il est essentiel que le candidat développe sa culture professionnelle tout au long de l'année en s'intéressant par exemple aux tâches finales proposées par les collègues enseignants, lors de son éventuel stage en établissement, ou bien en identifiant les tâches réellement actionnelles dans les manuels récents à sa disposition. Il va de soi que la dimension actionnelle de la démarche se traduira (entre autres) par la mise en place d'une tâche réaliste, proche de la sphère de l'élève. Le candidat veillera cependant à ne pas oublier la nature des supports proposés par le dossier, de manière à clairement établir un lien entre les documents et ladite tâche, lien qui peut s'établir à travers les compétences culturelles, linguistiques et pragmatiques développées ainsi qu'à travers la typologie d'activités langagières sollicitées.

La proposition d'une tâche intermédiaire préparant les élèves à la tâche finale sera également appréciée. Nous attirons l'attention du candidat sur le fait que tâche n'est pas automatiquement synonyme d'évaluation : il est essentiel de prendre en compte la dimension motivationnelle de la tâche et son ancrage dans une situation aussi authentique que possible. Le jury aura cependant grand plaisir à écouter un candidat qui parviendra à envisager une évaluation pertinente et à en justifier la nature (formative, sommative), voire à envisager quelques critères de réussite de l'élève.

Une fois la tâche définie, il s'agit de déterminer les objectifs culturels, linguistiques et pragmatiques (voire socio-linguistiques le cas échéant) qui vont permettre aux élèves de développer leurs compétences communicationnelles lors d'activités langagières adaptées.

L'objectif culturel

L'objectif culturel ne se limite pas simplement au travail d'un fait civilisationnel. L'objectif culturel doit être défini en fonction des documents supports et des notions / sous-notions retenues. La lecture des corrigés d'épreuves proposés dans ce rapport illustrera différentes approches permettant de traiter une notion ou thématique en tissant un lien étroit avec telle ou telle caractéristique de l'aire anglophone. Le candidat doit s'interroger sur la construction d'une compétence culturelle à travers les documents et pistes pédagogiques proposées.

Les objectifs linguistiques

Les objectifs linguistiques ne dépendent pas du nombre d'occurrences de tel ou tel fait de langue dans les documents, mais s'articulent au projet dans son ensemble et à l'exploitation des supports en fonction du niveau d'enseignement envisagé et en fonction de la tâche finale si le candidat en propose une. Le cas échéant, annoncer la tâche finale en début de présentation permettra au jury d'apprécier la cohérence de la démarche et du choix des objectifs. 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 ? Les objectifs linguistiques impliquent l'enrichissement et la complexification graduelle de l'expression au travers des structures jusqu'ici inconnues des élèves. Il sera cependant peu pertinent de considérer la construction d'une phrase complexe comme objectif accessible au cycle 3, même si dans les documents (écrits, oraux, vidéo) certains énoncés appartiennent à cette catégorie. Il faudra cibler les activités en adéquation avec le niveau visé.

La définition de l'objectif phonologique dépendra de la nature des supports et de l'orientation globale du projet. Un candidat qui négligerait la dimension orale d'un poème, d'une pièce de théâtre, d'une scène filmique perdrait une partie essentielle de l'intérêt du document. La mise en voix d'un poème, l'interprétation d'une scène de théâtre, requièrent un travail sur l'intonation, la prosodie, le ton, le rythme et les différents phonèmes, qui contribuent à l'accès au sens par l'auditeur, le spectateur, ainsi qu'à l'implicite, aux émotions et sentiments. Le candidat devra donc proposer des activités permettant de travailler ces enjeux à la fois linguistiques et communicationnels.

Les objectifs pragmatique et sociolinguistique

On ne peut que rappeler l'importance de l'objectif pragmatique dans ses dimensions fonctionnelle et discursive dans tout projet pédagogique. L'objectif pragmatique doit donc impérativement être intégré à la démarche proposée par les candidats. On ne peut concevoir la rédaction d'un poème en tâche finale sans en avoir travaillé les codes et les rimes par exemple. Il en est de même pour l'objectif sociolinguistique en fonction de la/des tâche(s) choisie(s). Nous recommandons vivement la lecture de la section dédiée à la compétence pragmatique, p. 96-98 du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001).

Les objectifs communicationnels

Les objectifs communicationnels seront choisis en fonction des documents analysés. Les cinq activités langagières ne peuvent toutes être présentes dans chaque projet pédagogique. Il est préférable de choisir une ou deux activités langagières dominantes, en fonction des productions envisagées pour les élèves. Elles constitueront le fil conducteur de la séquence. En réception, les candidats s'interrogeront sur les moyens de développer des stratégies transférables (d'accès au sens, de contournement de la difficulté, d'entraînement à la prise de parole, etc.) permettant d'amener les élèves à plus d'autonomie. En production, orale ou écrite, une démarche cohérente comprendra nécessairement des activités d'entraînement permettant aux élèves de construire et d'améliorer leurs compétences, tout en préparant la réalisation d'une éventuelle tâche finale. Il n'est pas obligatoire de proposer une tâche finale. Il importe avant tout que les candidats proposent des pistes concrètes et efficaces d'accès au sens pour chacun des documents. Il n'en demeure pas moins que la cohérence des démarches les plus convaincantes découle de l'adéquation entre une tâche finale pertinente, à caractère actionnel, en relation avec l'aire anglophone concernée, et l'exploitation proposée des documents.

Pistes d'exploitations

Les pistes de mises en activité présentées devront dépasser le stade d'une simple levée d'obstacles linguistiques pour procéder à une compréhension globale du document et tenir compte de sa spécificité pour progressivement élucider l'implicite. Le cas échéant, il faudra identifier et verbaliser les points de vue ou partis-pris par un enchaînement détaillé de pistes d'exploitation cohérentes permettant le travail d'activités langagières nécessaires pour faire réfléchir les élèves sur l'objectif culturel problématisé, dans une démarche actionnelle. Il est attendu des candidats qu'ils proposent une démarche logique et réfléchie. Il est, en effet, essentiel de placer l'élève en situation de réussite en lui proposant un entraînement progressif (tant pour l'accès au sens que pour la construction du sens) lui permettant de développer des stratégies transférables. Attention cependant au caractère concret et pertinent des activités proposées : le candidat évitera de recourir à des clichés de type « le document iconographique est nécessairement déclencheur de parole ». De même, il s'agit systématiquement de s'interroger sur l'intérêt que présente l'activité proposée pour l'élève, comme par exemple décrire un document que tout le monde a sous les yeux. Enfin, il est rappelé au candidat que le jury n'attend ni un découpage en séances, ni une énumération exhaustive de l'ensemble des activités à mettre en place ; il préférera entendre un candidat présenter quelques activités utiles pour l'accès au sens (stratégies transférables) et pour la préparation des élèves à la tâche finale. Il pourra, le cas échéant, amener le candidat à développer les pistes envisagées lors de l'entretien. Les effets d'annonce sont également à proscrire (« pour aborder la tâche finale dont je parlerai plus tard ») de même que le *name dropping* : toute piste pédagogique doit être clairement justifiée.

Lorsque le document est très long ou présente des difficultés majeures pour le niveau visé, il est tout à fait possible d'envisager des adaptations didactiques : on peut éventuellement envisager de le découper (possible travail de groupe, si le document s'y prête), voire d'en sélectionner une partie. La didactisation ainsi effectuée doit faciliter l'accès au sens pour l'élève sans pour autant entraver le développement de ses compétences culturelles et pragmatiques. Nous tenons à rappeler que les instructions officielles invitent à confronter au maximum les élèves à des documents authentiques, par conséquent la didactisation d'un document en vue de sa simplification doit rester exceptionnelle.

Si le candidat propose une ou des tâches intermédiaires et une tâche finale, il doit s'assurer de la cohérence entre ces tâches. Les pistes d'exploitations proposées doivent être réalistes, concrètes et ne pas consister en une démarche plaquée (*worksheets*, *webquest* sur les éléments culturels, débat, etc). Le candidat peut également proposer un document complémentaire, dès lors que sa focalisation principale porte sur les supports du dossier. Le jury tient à attirer l'attention des candidats sur la nécessaire adéquation des pistes pédagogiques avec le projet : il est essentiel de parvenir à dépasser la simple focalisation linguistique de manière à permettre aux élèves de développer tout autant leur compétence culturelle que pragmatique, inscrites dans une véritable situation de communication. Il s'agira, donc de proposer des activités permettant d'entraîner les élèves de manière à les placer en situation de réussite : on les entraînera, par exemple, à repérer les caractéristiques d'un poème avant de leur demander d'en écrire un « à la manière de » ; de la même façon, on pensera à les entraîner à développer les compétences tant culturelles, linguistiques que pragmatiques que requiert une tâche aussi complexe que le débat, etc.

Par conséquent, le jury attend du candidat qu'il explicite l'accès au sens des documents proposés ; néanmoins, un candidat bien préparé sera également en mesure de proposer des activités d'entraînement à l'expression. En fonction des tâches proposées, le candidat pourra aider les élèves à s'appropriier le sens et les spécificités des documents étudiés en leur proposant de produire des énoncés avant de réaliser la tâche finale. Lorsque les documents le permettent, il pourra tout autant envisager un passage du code écrit au code oral (ou inversement), dès lors qu'il propose un entraînement adéquat à la production. Tout dépendra de la tâche finale proposée, mais les activités proposées doivent nécessairement s'inscrire dans un projet clair et cohérent pour l'élève.

Le travail en interdisciplinarité, lorsqu'il est pertinent et justifié, peut être une piste proposée dans certains dossiers. Le candidat devra cependant s'assurer de la faisabilité du projet. Rappelons par exemple que la musique ou les arts plastiques sont des enseignements optionnels au lycée.

Enfin, le candidat doit s'interroger sur le caractère éthique des activités de mise en œuvre proposées. Organiser un débat lors duquel certains élèves devraient promouvoir l'esclavage pose un problème éthique et n'est en aucun cas en adéquation avec la posture d'un lauréat au CAPES. De même, si le candidat décide de proposer des supports extérieurs au dossier, il doit au préalable s'assurer de leur recevabilité éthique en lien avec les compétences attendues d'un enseignant.

Les meilleurs candidats sont indéniablement ceux qui ont su gérer leur temps de manière à aborder assez rapidement les pistes pédagogiques et ceux qui ont su proposer des pistes pertinentes et en cohérence avec les supports, la notion, le cycle et les attendus. L'objectif de l'épreuve n'est pas de multiplier les propositions, en essayant de tout « caser » (e-twinning, baladodiffusion, mise en voix, travail en EPI, etc.), mais de cibler les besoins et d'inscrire les propositions dans une perspective actionnelle.

De la même façon, les candidats sont amenés à se souvenir qu'ils ont en face d'eux des enseignants dont la pratique est quotidienne et qui maîtrisent les exigences de leur métier d'enseignant. Ils reconnaîtront les propositions inopérantes, inadaptées ou artificielles. Les candidats ne doivent pas perdre de vue que l'objectif de leur séquence est de permettre d'abord aux élèves de comprendre les documents et de se les approprier et ensuite de les amener à s'exprimer : accès au sens, motivation, autonomie sont des mots-clés, encore ne suffit-il pas de les prononcer. On n'attend pas d'un candidat qu'il récite sa leçon comme un bon élève mais qu'il ait déjà, même modestement, une posture d'enseignant et qu'il domine un tant soit peu son sujet.

Déconstruction de quelques pistes d'exploitation proposées lors de la session 2018 :

- tableau dont on se propose de ne montrer que la moitié ou un détail : très bien mais il faut que les élèves aient quelque chose à en dire (ex. la tomate écrasée ou les sigle KKK sur le mur derrière la petite fille dans le tableau de Norman Rockwell *The Problem We All Live With* est une bonne idée) ; en revanche montrer la moitié du tableau de David Hockney *The Arrival Of Spring in East Yorkshire in 2011* s'avérera sans doute d'un intérêt limité.
- montrer la moitié du tableau puis... l'autre moitié mais en cachant la première moitié semble peu pertinent : sauf si les élèves sont frappés d'une amnésie soudaine, autant leur montrer ensuite l'intégralité du tableau, plutôt que la deuxième moitié .
- tableau qu'on demande aux élèves de décrire : quel est l'intérêt quand toute la classe l'a déjà sous les yeux ?
- utilisation du paratexte : de quel paratexte s'agit-il ? Du titre de l'œuvre : *The Wreck of the Ole 97 Train* ? Du nom de l'auteur ? De la date de parution de l'œuvre ? Il s'agit avant tout de définir si les élèves peuvent en tirer quelque chose.
- découper le texte en trois parties : à proposer uniquement si le texte s'y prête car même au nom du « déficit informationnel » il n'est pas question de mettre les élèves dans l'incapacité de comprendre un document.

Il est essentiel que le candidat se mette à la place des élèves et imagine devoir répondre aux questions qu'il pose ou devoir réagir à la situation dans laquelle il met ses élèves. Le jury entend trop souvent « on peut supposer que », « on peut s'attendre à ce que... », « les élèves devraient réagir de telle ou telle manière »... Il s'agit avant tout de leur donner les moyens de s'exprimer et encore plus, peut-être, l'envie de le faire. Le candidat doit donc construire, tout au long de l'année, une réflexion sur l'intérêt des activités ou tâches proposées ; trop souvent encore, les candidats se satisfont d'un questionnement frontal où l'enseignant occupe la place centrale. Il va de soi qu'en 2018, un enseignant ne saurait faire l'économie d'une réflexion sur une utilisation raisonnée et justifiée des outils numériques dont il dispose. Par

conséquent, le jury appréciera les candidats qui savent envisager le recours à des outils de manière précise, dès lors que la démarche a du sens pour l'élève (les TICE ne sont pas des outils « magiques », mais s'inscrivent dans une réelle réflexion didactique et pédagogique).

Concepts didactiques

La logique de l'approche actionnelle doit être bien comprise. On encourage les candidats à mesurer l'importance de la mise en place de stratégies transférables, et à bien distinguer les activités d'accès au sens qui tiennent de la vérification (WH- questions) de celles qui relèvent de l'entraînement (transférables d'un document à un autre). En d'autres termes, il s'agit bien davantage de travailler sur ce que les élèves « perçoivent » du sens profond d'un document que de vérifier qu'ils l'ont compris de manière détaillée, mais superficielle. Les candidats devront également s'assurer de bien comprendre, et de pouvoir le cas échéant expliquer, ce que sont les différents objectifs culturels, pragmatiques, sociolinguistiques, ce que revêt le concept de compétence, les différents types d'évaluation, les stratégies, etc. Il ne s'agit pas, en effet, d'utiliser un jargon didactique sans en connaître les tenants et les aboutissants, mais bien d'être capable de définir les concepts utilisés en montrant qu'ils ont du sens.

Entretien

L'entretien, d'une durée maximale de dix minutes, permet au candidat de préciser certaines des mises en activité qu'il a proposées, d'approfondir sa démarche, ou de réfléchir autrement à certaines propositions sur lesquelles le jury l'engage à revenir. Les lauréats du CAPES devant servir de modèles linguistiques et de points de références aux élèves qu'ils rencontreront à l'avenir, il importe de conserver un registre de langue, une élocution, et une posture adéquats. Les candidats éviteront d'essayer d'établir un rapport de connivence avec le jury ou de faire référence à leur vie personnelle et essaieront de se positionner en tant que futur enseignant. Attention également aux tics de langage (ex : « du coup ») ou aux éventuels relâchements (ex : « ben », « euh », « ouais » etc.).

Les questions du jury servent à faire progresser le candidat. Elles s'inscrivent dans une démarche positive et constructive. Il importe cependant que le candidat écoute les questions jusqu'au bout et fasse preuve de discernement et de bon sens. Nous rappelons l'importance de la posture qui se doit d'être professionnelle, donc ouverte et positive.

Le jury est d'emblée bienveillant et les questions posées n'ont pas pour but de « piéger » les candidats. Il convient donc de mesurer ses réponses en prenant le recul nécessaire pour savoir si la question posée pointe une incohérence ou une absence de pertinence, auquel cas il faut « rectifier le tir » et ne pas chercher à justifier à tout prix ses propositions ; si elle a pour objectif d'amener le candidat à expliciter sa proposition ou à nuancer sa démarche, alors il ne faut pas immédiatement baisser les bras et renoncer à sa proposition. Le jury attend de l'assurance mais pas d'arrogance, de la modestie mais pas de défaitisme.

Complémentarité entre l'EMSP et l'EED

Il peut être pertinent de souligner la complémentarité des deux épreuves orales du CAPES externe d'anglais : l'épreuve d'EED propose une analyse de productions d'élèves réalisées au cours d'une séquence et dans une situation d'enseignement donnée, à partir desquelles des pistes de progression seront identifiées. L'épreuve d'EMSP invite à une réflexion en amont sur la définition des objectifs culturels, linguistiques et pragmatiques à mettre en œuvre pour développer les compétences de communication des élèves.

Le jury se félicite du fait que la plupart des candidats ont su mettre à profit les rappels méthodologiques des rapports précédents et font désormais une distinction claire entre l'épreuve d'entretien à partir d'un dossier (EED) et l'épreuve de mise en situation professionnelle (EMSP). A toutes fins utiles, le tableau ci-dessous récapitule les attentes des deux épreuves. De même, les candidats qui évoquent dans la partie en anglais de l'EED des pistes d'exploitation pédagogique pour le document 1, confondant les deux parties de l'épreuve (partie dite « universitaire » et partie dite « didactique »), se font heureusement de plus en plus rares.

	EED	EMSP
Supports	Un document audio ou vidéo + une notion ou thématique (programmes de collège et de lycée)	Un dossier composé de plusieurs documents, rattaché à un niveau (collège ou lycée)
1° partie	La notion retenue éclaire l'analyse du document.	L'analyse des documents permet une problématisation autour d'une notion du programme
2° partie	Le candidat part de productions d'élèves. Sa démarche va donc démarrer en aval du cours et visera à réfléchir sur les acquis et les besoins identifiables dans ces productions (comment consolider les premiers et répondre aux seconds ?)	Le candidat doit envisager des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques dans le cadre d'une séquence pédagogique. Sa démarche va démarrer en amont du cours et visera à réfléchir à la manière de favoriser des acquis nouveaux.

Conclusion

Nous espérons très sincèrement que l'ensemble de ces remarques et conseils permettront aux futurs candidats de se préparer aux épreuves orales en toute sérénité. Certes, des connaissances sont requises et des compétences d'analyse attendues, mais nous invitons avant tout les candidats à ne pas oublier la notion de plaisir : cognition et émotion sont indissociables et favorisent la réussite, dès lors qu'elles sont ancrées dans un terrain fertile.

Rebecca DAHM

4.2.4 – Exemples de sujets

Les sujets traités dans cette partie se trouvent en partie 5 – Annexes de ce rapport.

EMSP 1

Première partie en anglais

The [broken] American Dream

“My dream is of a place and a time where America will once again be seen as the last best hope of earth”, Abraham Lincoln once said. This dossier dwells on the aporia of living a dream, the setting of which is America. It sets a dialectics on the late state of Grandeur America once knew, and revolves around the myth of the American Dream. The Dream is seen and presented according to various symbols and levels of understanding, hinting at the idea that everything is not only what it seems to be at first

glance, all leading to the driving question – to what extent can we consider the American dream as a form of bygone power?

Document A is the trailer of the two-hour documentary film *Promised Land* by Eugene Jarecki released in 2017. It offers a road trip through America in Elvis Prestley's 1963 Rolls Royce car. Jarecki deems it a metaphorical experience of the human condition, thus exploring all types of human ordeals.

Document B is an extract from *The Great Gatsby* by Francis Scott Fitzgerald, published in 1925. The excerpt offered is a snapshot of America in its "roaring 20s" and pictures a mundane gathering in Gatsby's garden where the richest and the most successful characters of their time get together.

Document C is the beginning of the introduction of *Hillbilly Elegy, A Memoir of a Family and Culture in Crisis* by J.D. Vance, published in 2016. In his book, J. D. Vance tells the story of his family and his upbringing in the Appalachian, paralleling his personal story with the socio-economic history of his native Kentucky State.

The issue will be dealt with according to the notion of "*lieux et formes du pouvoir*" but the candidates were free to center their reflection on any other notion of the *cycle terminal* in the French curriculum.

I- The rusty mechanics of America

Labouring America

The dossier presents us with very antagonistic views on this topic but the crux of it lies in the fact that labour gave birth to America. Chronologically speaking, it starts with the "roaring 20s" and the "easy money" for those willing to work. The "vicinity" appears as the land of opportunity and the land of plenty in B. In blunt opposition to this, document A is marked by the fact that the engine of the car cannot "roar" anymore, as it needs to be fixed. In this disempowered setting for the interview, the driver confesses that America is not declining but "stagnant". The viewer will obviously deem it an understatement since the formerly luxurious car is fixed to a tow-truck therefore making the point that America is metaphorically disabled. She – America – is deposed from her economic, industrial, entertainment, and cultural powers (contrasting with their blinding presence in doc B), implying that the American Dream no longer exists because it does not target the entire population (as shown in documents A and C). The roadtrip appears as a long mourning process of this bygone America. The American Dream is a "lie" (A). An unspoken elite triggered the disbelief in the American Dream as the unknown reference highlights in "Work hard and you can get ahead. [...] They lied to us" (hence perhaps opposing "us" and "them"). The pronoun "they" may find its illustration in document B with the party guests, the selective gathering of whom suggests that they have literally been Chosen. This dialectic is further emphasized in the first half of the third document where the question of hard toil and labour is dwelt upon and where the "Rust Belt" is mentioned. In fact, the narrator defines himself and his family according to labour and the job history of the family.

The rusty mechanics of America

The issue of the new *rusty mechanics* of post-industrial America is addressed in document C and mirrors the scene in document A where men have to push the car up the tow-truck. *Hillbillies*, as the inhabitants of the town call themselves, used to be the inhabitants of, literally speaking, "a city upon a hill", welcoming all immigrants (l. 33-35) and providing them with jobs, the product of which contributed to establish America's gild and glow both on a national and an international scale. This downgraded space is now trying to make things work now that social progression and ascension are no longer possible in this "hub of misery" (l. 41). The fallen industrial state is visible in the video, where the very type of footage—the road trip – conveys the point of view/focalization literally of [or from] the car or the tow-truck. What's more, the "soundtrack of document A sung by two women on the back seat of the car evokes a

vertical movement as the lyrics go “travelling north/it’s many hundred miles but it won’t be long”. The car is heading upwards, to an undefined place and the aporia of a long distance driven in a short amount of time further hints at the idea of aiming at an ideal place, a mythical place or space. This allegorical meaning is of course emphasized by the feminine voice, which sounds like an embodiment or an “envoicement” so to speak of America. The car is leaving a southern destitute place, perhaps at the image of the one described in document C.

Strikingly, the narrator in C underlines the fact that even though he is white, he does not “belong” to the WASP population, indirectly pigeonholing himself in the category of “white trash”. He writes his family story in the first half of this excerpt and it is obviously marked with hard toil throughout generations of industrial workers. Labour is or used to be so familiar to the population of the Appalachians that jobs are seen as “hemorrhaging” (l. 11)—the personification conveying the idea that work is under one’s skin or in one’s DNA. Thus, this dispossession of sorts leads to social misery but also to a long mourning process of the late member of the family. The void henceforth left will need to be filled with other types of working substances – namely alcohol or drugs (l. 12-16). The underlying image of Elvis somehow finds its echo in this third document as he was born at the foot of the Appalachia and ironically died of drug abuse. Ironically, this “hub of misery” encapsulates at the same time the starting and the final point of the life cycle, and in a contrapuntal way appears as the cradle of America.

Automobiles and engines are the driving motives throughout this dossier. Document C is a clear instance of what can be called “the rusty mechanics of America” which comes as a sharp contrast to *the gliding mechanics of America* in document B where “They [the guests] got into automobiles which bore them out to Long Island and somehow they ended up at Gatsby’s door” (l. 32-33). Here, the cars in question appear as nearly all-knowing protagonists conducting the characters to a new piece of adventure.

II- The necessity of the pursuit of happiness.

Promised Land and the gliding mechanics of America

The urge to pursue happiness is seen in “Gatsby’s enormous garden” (l. 11) where people appear as Chosen and Elect and are pre-determined to be so since they do not need a formal invitation to attend the party. This scene appears as a possible image of the Garden of Eden where the only challenge the guests are required to take on is to keep their status as can be read in the last few lines of the excerpt “They were, at least, agonizingly aware of the easy money in the vicinity and convinced that it was theirs for a few words in the right key.” The end of document B also pinpoints the fact that “easy money” may be “agonizing”, that is to say a source of conflict. Indeed, this sort of gliding mechanics of life may be the source of boredom or come as an opposition to the founding principle of the Nation that is *hard-working*. In the same way, natural light is omnipresent throughout document B and contrasts with adjectives such as “dim” in document C, where even whiteness is presented as “dimmiest” (l. 40), thereby hinting at the fact that the first space is to be read as the Chosen one, while the second is that of the Fallen people.

But this New Found Garden of Eden is also endowed with a sense of artifice, of false pretense because it is the mundane duty of all the guests to make one another believe in the enjoyment of the gathering (“enthusiastic meetings between women who never knew each other’s names”, l. 18). All in all, document B appears as a very assertive piece of narration and stands in contrast to the nearly apologetic beginning of document C (“My name is J.D. Vance, and I think I should start with a confession: I find the existence of the book you hold in your hands somewhat absurd”, l. 1-2). Yet both documents converge to the same idea – portraying America. Indeed, if document B clearly appears as a scene of *ekphrasis* of the beginning of a film, the third document may well be another instance of underlying *ekphrasis* but only showing the negative side of the very picture projected in document B. In other words, both documents present the same image but from two different – yet complementary – standpoints.

Kaleidoscoping America

Beyond this, the set of documents offers a diachronic view on America and the American Dream asking for the re-interpretation of the symbols. For example in document B, the mention of Rolls-Royce cars is made (l. 5) to hint at the luxury and the selective quality of Gatsby's parties. Elvis, at the peak of his career, acquired a 1963 model of this brand and somehow acquired a status similar to that of Gatsby. Interestingly enough, the first document shows us that Elvis's car has passed away but that the loyal American ("solid American", doc B) tow-truck is here to keep the car going. In other words, my point here is that Elvis adopted two very British signs with this British-branded car and the nickname of "The King" which he made his own and subsequently Americanized to become American symbols. The permanence of symbols may be underlined in the anachronistic vision of Elvis wearing a white flannel suit towards the end of the extract, corresponding to Gatsby's portrait. The contemporary reader of the passage will not fail to notice the underlying presence of the King in this depiction. The documentary implies that this old American symbol of the car can be re-enacted as a driving force in the American imagery as it is subject and object of narration or story-telling. America thus appears as a place in motion, as a re-empowering place where broken pieces find their way to completion. America appears as the place which enables the "universal" to exist – "our vocabulary often extends no further than the color of someone's skin" (C, l. 25), conveying the idea that America is nothing close to being epidermal, she needs to work beyond this level. America is a means of transcendence, of elevation of the body and the soul.

In fact, the kaleidoscopic view on America offers an unexpected definition of the "Promised Land". It saves the characters from the failings of the US economy or the ensuing "demons" of the American dream, thanks to art and creation. The act of writing Gatsby is what saves the characters from vacuity, writing a memoir is what enables the narrator of document C to include his story in (American) History. Film-making is what re-enacts the power of American symbols through the re-discovery of the land torn apart by the US economic and financial crises as the road trip car may be envisioned as a blood cell circulating through America's arteries. The film is the embodiment of this bodily topography of America – America is living matter made out of the cloth of Hope. Building America's myth consists in the polyphony of storytellers and in the spectrality of views, all converging to emancipate the imaginary from the shackles of materiality.

We may conclude that the American Dream somehow keeps escaping us depending on the political and socio-economic contexts. Yet, its persistence is undeniable as it keeps being reshaped and reappropriated through the sustainability of symbols, be them transcendental or material.

Seconde partie en français

La seconde partie de l'épreuve portait sur les documents A et B. Il s'agissait pour les candidats de proposer une exploitation pédagogique de ces documents selon le programme du cycle terminal en identifiant des « objectifs communicationnels, culturels et linguistiques ».

La construction de la problématique et les pistes pédagogiques proposées nécessitaient, en amont, une compréhension fine des documents donnés à l'étude. Ainsi, les candidats s'étant limités à une analyse superficielle du rêve américain dans la première partie n'ont pu proposer de démarche didactique convaincante. Il était ici nécessaire de percevoir la dynamique du dossier : Eugene Jarecki porte à l'écran les fragments d'un rêve américain qui n'était qu'excès et superficialité dans *Gatsby*.

Situation d'enseignement et objectifs

Niveaux visés

Les candidats devaient tout d'abord s'efforcer de définir une situation d'enseignement. Le niveau visé en Terminale est B1 pour un élève de LV2, B2 pour un élève de LV1 et C1 pour un élève de série littéraire

ayant opté pour l'anglais en LVA (Langue Vivante Approfondie). Cette hétérogénéité demandait à être prise en compte dans les pistes d'exploitation pédagogiques énoncées par la suite.

Choix de la notion

Le contenu et le propos des documents offraient plusieurs possibilités : mythes et héros (le mythe du rêve américain), l'idée de progrès (grandeur et décadence du rêve américain), lieux et formes de pouvoir (l'Amérique, puissance révolue), espaces et échanges (road trip et rêve américain) constituaient tout autant d'entrées recevables. Quel que soit le choix opéré, il revenait au candidat d'explicitier le lien entre la notion retenue et le contenu de la séquence.

Problématique

Les meilleurs candidats ont su repérer les enjeux didactiques majeurs du dossier et les ont articulés de façon pertinente autour d'une problématique. Ce dossier invitait ainsi à se demander en quoi la pédagogie actionnelle pouvait être mise au service des compétences culturelle et linguistique.

Tâche finale et objectifs

Bien que cela ne soit pas exigible, les candidats pouvaient proposer une tâche finale afin de donner une dynamique à la séquence proposée.

Une fois ce cadre posé, les candidats devaient énoncer des objectifs adaptés au(x) niveau(x) du CECRL visé(s) et cohérents avec les activités proposées ensuite. L'objectif culturel s'articulait autour de l'évolution de la signification du rêve américain. Les objectifs linguistique et pragmatique devaient être en adéquation avec la démarche et, éventuellement, avec la tâche finale, si celle-ci était définie par le candidat. Parmi les pistes possibles, les candidats pouvaient suggérer l'étude du superlatif, du comparatif et de ses formes complexes (*the more... the more...*), qui serviraient à exprimer la grandeur du rêve américain. Ils pouvaient aussi se pencher sur la différence entre le présent, le *preterit* et le *present perfect* : ceci permettrait aux élèves de faire une comparaison diachronique du rêve américain. Notons que l'objectif socio-linguistique était intrinsèquement lié au contenu des documents proposés : l'idée de registre comme marqueur de classe sociale transparait en effet nettement dans ce dossier. Après avoir repéré les enjeux de cet objectif, le candidat devait imaginer des situations de communication variées permettant aux élèves d'utiliser différents registres.

Analyse didactique des documents

Il était attendu des candidats qu'ils repèrent les éléments facilitateurs et les obstacles de chaque document. Il fallait ici être vigilant, car la frontière entre ces derniers y était souvent floue.

L'écueil majeur consistait à affirmer que la vidéo comportait essentiellement des éléments facilitateurs tandis que le texte était chargé d'obstacles lexicaux. Le jury attendait des candidats qu'ils dépassent ce diagnostic binaire et qu'ils nuancent leur propos : ces deux documents comportent en réalité des difficultés de nature différente.

Document A

Syntaxe et lexique restent relativement simples dans le document A, certes, mais la charge culturelle et le poids de l'implicite peuvent entraver la compréhension d'un élève de Terminale. Le sens de la phrase « *It's the car as a metaphor for Elvis, as a metaphor for human condition* » pouvait présenter une difficulté.

Annoncer le titre facilite habituellement l'accès au sens, dans la mesure où l'élève peut anticiper le contenu du document. Or, cette approche se révélerait ici être un obstacle : bien que « *promised land* » soient deux mots dont le sens est accessible à un élève de niveau B1 ou B2, la charge culturelle est ici trop lourde pour donner lieu à une stratégie d'anticipation efficace.

Document B

Les candidats ont souvent fait remarquer, à juste titre, que la charge lexicale du document B constituait un obstacle majeur en Terminale. Ce diagnostic restait cependant insuffisant : il était attendu des candidats qu'ils identifient les différentes strates de sens, avant d'associer chacune d'entre elles à un niveau du CECRL. Il était aussi important d'y repérer les autres types de difficultés pouvant entraver l'accès au sens. L'usage de plusieurs temps et aspects dans un même document (présent, *present perfect*, *preterit* et *plu perfect*) pouvait brouiller les repères temporels et chronologiques.

Hiérarchisation des documents

La hiérarchisation des documents doit être justifiée d'un point de vue didactique. De nombreux candidats ont choisi de commencer leur séquence par la vidéo, partant du principe que ce type de support, moins effrayant pour les élèves, était déclencheur de parole, ce qui relevait du contresens. L'effondrement du rêve américain figuré dans le document A ne peut être compris des élèves que s'ils ont découvert, en amont, la splendeur et la superficialité qui le caractérisait avant le déclin (document C).

Pistes de mises en œuvre

Les meilleurs candidats ont su exploiter de façon fine et pertinente le lien entre les deux documents afin de proposer des tâches à la fois actionnelles et différenciées.

Document B

L'exploitation de l'extrait de *Gatsby* nécessitait de bien connaître les attentes des niveaux B1, B2 et C1 en compréhension. Plutôt que de proposer une compréhension exhaustive, les meilleurs candidats ont fixé des objectifs de compréhension en adéquation avec le(s) niveau(x) visé(s). Afin de gérer la densité du texte, il était ici souhaitable de le segmenter, tout en veillant à conserver des unités de sens. La répartition de travail suivante pouvait être proposée : un groupe travaille sur les deux premiers paragraphes afin d'établir le planning des préparatifs chez Gatsby. Un deuxième groupe travaille sur les paragraphes 3 à 5, relève les mots ayant trait à la lumière, au son et au mouvement, afin de cerner les signes de la splendeur des fêtes chez Gatsby. Ils peuvent ainsi en rendre compte à travers l'écriture d'une dépêche dans un journal local. Un dernier groupe d'élèves peut établir une fiche d'identité du mystérieux personnage de Gatsby, à la lumière des derniers paragraphes. La répartition des tâches en fonction du niveau permettra aux élèves de recevoir (ou non) une aide lexicale adaptée à leurs besoins.

Il était ensuite pertinent d'imaginer une tâche intermédiaire s'inscrivant dans le prolongement de cette compréhension écrite. Selon l'axe choisi par le candidat, celle-ci pouvait être orale ou écrite. Dans le premier cas, on pouvait demander aux élèves d'adopter le point de vue d'un journaliste enregistrant une chronique pour un journal local, au lendemain d'une fête chez Gatsby. Si le candidat faisait le choix d'une production écrite, il pouvait par exemple proposer une interaction écrite en laboratoire de langues : Gatsby et le narrateur échangent leurs impressions sur la fête ayant eu lieu la veille. Cet exercice, bien que se fondant sur un anachronisme, avait pour avantage d'être familier des élèves. Il est à noter que les attentes concernant l'interaction écrite ont été étoffées dans le volume complémentaire du CECRL publié en 2018, puisqu'elles tiennent dorénavant compte des discussions de type messagerie instantanée.

Document A

Proposer ce document sans aucune phase d'anticipation pouvait mettre les élèves en difficulté : connaissent-ils Elvis Presley ? Comprendraient-ils le lien entre Elvis, la voiture sur la dépanneuse et le déclin économique ? Il est probable que non. Une phase d'anticipation pouvait prendre la forme de *webquests* : les élèves pourraient aller chercher des informations différentes, en fonction de leur niveau,

ce qui permettrait de mettre en place des stratégies de pédagogie différenciée tout en prenant soin de maintenir un degré raisonnable de déficit informationnel. D'autres pistes (compréhension orale, compréhension écrite) étaient tout à fait recevables.

L'étude de ce document vidéo pouvait ensuite donner lieu à une tâche intermédiaire écrite ou orale, permettant de préparer les élèves à la tâche finale : l'écriture d'une critique du film ou l'interview d'Eugene Jarecki suite à la sortie du film constituaient tout autant de pistes envisageables.

Interdisciplinarité

Plus qu'une plus-value, l'interdisciplinarité constituait ici un point d'appui majeur : les programmes d'histoire géographie ('Les Etats-Unis et le monde depuis 1918' en ES et L / 'La croissance économique dans ses différentes phases depuis 1850' en S) et de SES ('Comment expliquer l'instabilité de la croissance ?') permettaient aux élèves de mieux comprendre l'évolution du rayonnement des Etats-Unis ainsi que celle de l'idée de déclin économique, facilitant ainsi l'accès à l'implicite du document A.

Documents supplémentaires et tâche finale

Les meilleurs candidats sont parvenus à proposer des documents complémentaires dont ils faisaient une exploitation convaincante, en lien avec les objectifs fixés. De très nombreuses pistes étaient envisageables, parmi lesquelles à *It can't happen here* (Sinclair Lewis), *The Grapes of Wrath* (John Steinbeck), *Invisible Man* (Ralph Ellison), ou encore *Between the World and Me* (Ta Nehisi Coates).

La tâche finale pouvait s'articuler autour de l'évolution de la signification du rêve américain et prendre une forme écrite ou orale, pourvu que cela soit cohérent avec la tâche intermédiaire et les objectifs fixés en amont. Le candidat pouvait, par exemple, imaginer un talk-show au cours duquel les élèves, endossant différents rôles, devaient répondre à la question « *Does the American dream still exist today?* ».

Magali DE BLOCK et Maëva VINCENSINI

EMSP 21

Première partie en anglais

Il est rappelé aux candidats que les deux parties de l'épreuve d'EMSP sont indépendantes, y compris dans le choix de la notion : l'indication « collège » de l'EMSP 21 concernait donc uniquement la deuxième partie, ce qui signifie que les candidats étaient libres de choisir pour leur première partie en anglais d'inscrire le dossier dans une notion de cycle 3 (ici, « l'imaginaire » était un choix possible) ou de cycle 4 (« voyages et migrations » ou « langages »), mais également une notion de lycée ou une thématique de LELE (« mythes et héros » ou « voyage, parcours initiatique, exil »).

Le premier écueil à éviter est de commencer sa prestation d'EMSP par une présentation des documents uniquement descriptive, telle que celle-ci :

The first document is an extract from Book 1 chapter 6 of The Lord of the Rings. It was published in 1954 and written by J.R.R. Tolkien. The second document is an article published in 2016 in the New Zealand Herald, a newspaper in New Zealand. The third document is a stamp set issued in commemoration of the 50th anniversary of the publication of Tolkien's novels.

La présentation des documents est une première étape qui a pour but d'amener vers la problématique ; sans entrer immédiatement dans l'analyse, elle peut inclure des éléments qui donne un premier éclairage sur la manière dont le dossier va être traité, comme ceci :

The first document is an extract from The Lord of the Rings by J.R.R. Tolkien; throughout the text, the characters try to move forward on a journey through the Forest (capital F) but it appears as though the Forest itself is trying to impede their progression. Given the genre of the novel, fantasy, the initiatory

dimension of the journey seems obvious, and what is interesting in this extract is its non-linear nature (one of the characters even considers going back to where they started).

The second document is a 2016 article published in the digital version of the New Zealand Herald that deals with a quiz crafted by Tourism New Zealand enabling potential tourists to figure out their “fantasy character” so as to find the “best suited” holiday package in New Zealand. The Public Relations officer of Tourism New Zealand points out the never-seen-before impact of the movies on his country, and Jackson himself equates “Middle-earth” and New Zealand, which leads us to reflect upon the links between an imaginary initiatory journey and very real, and very lucrative, journeys to a country whose landscapes are often described as being “out of this world”.

The third document is the photograph of a stamp set composed of ten stamps, most of which depict fictional places in which the plot of *The Lord of the Rings* takes place; only two of them are slightly different, stamp number 1 being a map of Middle Earth and stamp number 3 the dust jacket of the book. As is specified in the paratext, all these drawings are by Tolkien himself, except for stamp 1 whose author is Tolkien’s son, and the stamp set was issued to mark the fiftieth anniversary of the publication of the novel, which leads us to further reflect upon the links between fiction and reality, imaginary worlds and real places, and also to ponder over the different media, the different languages, used by Tolkien himself.

L’étape de la problématique (qui, rappelons-le, n’a pas besoin de prendre la forme d’une question) a pour but de mettre en tension les documents. Il ne s’agit pas d’un exercice de style : une problématique statique, purement descriptive, empêche le candidat d’aller plus loin que la simple paraphrase des documents. Voici quelques exemples de problématiques statiques :

From an imaginary journey to a tour package (« Voyages et migrations » ou « Voyage, parcours initiatique, exil »)

Creating Middle Earth out of thin (New Zealand) air (« Langages »)

Blurring the line between imagination and reality (« L’imaginaire »)

From mythology to reality (« Mythe et héros »)

L’exemple suivant est celui d’une problématique dynamique qui, d’une part, est à la croisée de plusieurs notions (« Voyages et migrations, « Voyage, parcours initiatique, exil », « Langages » et « L’imaginaire ») et qui, d’autre part, permet de passer de l’un à l’autre des documents de manière dynamique sans s’enfermer dans une lecture univoque :

An initiatory journey into creation: Writing, drawing, and handing out the pen to the reader

Le cœur du travail en EMSP, le « développement », consiste en des allers-retours permanents entre les micro-lectures des documents et la macro-lecture du dossier. Les repérages, faits durant la phase de préparation, font l’objet d’une analyse et non d’une simple paraphrase. A titre d’exemple, dans le document A, de nombreux candidats ont repéré toutes les occurrences de personnification de la forêt : “it seemed to them that the Forest had relented, and was going to let them pass unhindered after all” (15-16) ; “they felt again the ill will of the wood pressing on them (l.18-19) ; “Just behind them a large branch fell from an old overhanging tree with a crash into the path. The trees seemed to close in before them” (l. 30-31) ; “he regretted now with every step forward that he had ever thought of challenging the menace of the trees” (l.37-38) ; “The dark trees drew aside” (l.40). La paraphrase consiste à simplement reformuler ce qui a été repéré, par exemple :

Throughout the text, the forest is personified: the characters' journey is impeded because their surroundings are hostile, as if the Forest was an enemy, unwilling to let them move forward, up until it decides to release them.

Si elle n'est pas à bannir, la paraphrase constitue au mieux une première étape. L'étape suivante est l'analyse elle-même, dont voici un exemple :

The numerous instances of prosopopoeia lead the characters (and the readers) to realize that the forest is endowed with volition: it seems to be willfully trying to reject the "wanderers" (l.22), to impede their journey, and to get them to turn around and get back to where they started. Frodo considers doing so (l. 38) because he and his fellow travelers are "depressed" (l.36). It is worth noting the link between motion and emotion: the Protean nature of the Forest, which "relent[s]" (l. 15) then "close[s]" (l. 31) and finally "dr[aws] aside" (l.40), actually fashions the characters' moods. The initiatory journey is interspersed with physical and emotional ups and downs, and its convoluted, non-linear dimension is brought about by the landscape itself. As such, the Forest can be thought of as the main character in this extract.

Autre exemple : il était pertinent de repérer que les images des timbres étaient (à l'exception de l'un d'entre eux) de la main de l'auteur lui-même, et que la planche de timbres était une manière de célébrer le cinquantième anniversaire de la publication de *The Lord of the Rings*. Cependant, si l'on s'en tient à cela, il ne s'agit que de paraphrase du paratexte. Voici une analyse possible de ces deux éléments, en lien avec le document B :

Tolkien himself created most of these drawings: not only did he make up a whole fictional world with words, he also used another medium, another language, that can be considered as complementary, which makes for a synesthetic work of art. The fact that they were transformed into stamps, i.e. objects with a social function, testifies to the status of The Lord of the Rings as a masterpiece, but also to its powerful appeal to the imagination of its readers, who have an opportunity to become writers themselves. And they are also an element of the diegesis of The Lord of the Rings that found its way outside of it, outside of the fictional world into the real world, much like its dwarves, elves, wizards and hobbits found their way outside of the text into the commercial strategy of Tourism New Zealand.

Proposition de plan pour l'analyse du dossier en lien avec la problématique citée plus haut (« An initiatory journey into creation: Writing, drawing, and handing out the pen to the reader ») :

I Drawing with words: a synesthetic experience

- Document C: drawings by Tolkien himself (see above)

- Document B: *it is worth noticing that document B only deals with the adaptation of The Lord of the Rings, that is to say the movie, i.e. a different medium relying less on imagination and more on sensory perceptions (sight and hearing). Besides, the tour packages offered by Tourism New Zealand include "restaurants" (l. 10), so as to make sure that the viewer-turned-tourist's experience is multidimensional. Thus, Peter Jackson's massively popular work is used as advertising space for tourism in New Zealand, a phenomenon that has even been given a name: "film tourism" (l. 16). The means used by Tourism New Zealand to "leverag[e]" (l. 15—a business term) the country's connection with Jackson's version of Middle-earth is noteworthy: before embarking on their own journey, viewers are made to draw a digital self-portrait using the features of the movie's characters thanks to an interactive quiz that allows them to picture themselves (haircut included, l. 1) as protagonists in the story.*

- Document A: link between motion and emotion (see above)

II Writing the self

All three documents imply that a physical journey doubles up as a path to self-discovery. In document B, discovering oneself is presented as a prerequisite to the discovery of New Zealand: the first five paragraphs of the article feature numerous direct addresses to the reader (“Do you imagine yourself” l.1, “do you prefer” l.2, “the quiz for you” l.3, to quote but a few) which indicate that the digital quiz will allow each and every potential tourist to come up with a tailor-made tour package. In this respect, the authorial intrusion on line 24, when the journalist confesses that the website has given “this elf” a lot to think about, is worth commenting upon: talking about himself (this elf/ this self), he implies that the website has enlightened him either about himself (as he found out which character of The Lord of the Rings he most resembled) or about his own country (as he watched “shots of the various suggested destinations” l.24-25), therefore essentially saying that even a New Zealander can benefit from Tourism New Zealand’s website (which may be thought of as an instance of New Zealand “leveraging its connection to Middle-earth”, with one of its journalists participating in the commercial strategy).

In document A, self-discovery is embedded in the text: a close reading of the song performed by Frodo (lines 22 to 28) leads us to realize that the lyrics are about “wanderers” in a “shadowed land” with “dark (...) woods” that “stand” before them. In other words, Frodo is singing a song about themselves, that is to say that his song accompanies the hobbits while mimicking both their action (wandering) and their emotion (“they were depressed” l. 36). Such a *mise en abyme*, when put in perspective with the digital quiz in document B and its more general implication that art can help one know oneself, leads us to realize that the set of documents functions as Russian nesting dolls, with self-knowledge at its core.

- Document C: the fact that the drawings by Tolkien were transformed into stamps can also be thought of as an effort to craft tools for self-discovery. They allow readers, viewers and tourists to become writers, and perhaps to write their own songs about themselves. In addition, given that they date back to 2004 and that they are next to an article about a digital quiz, they may also be seen as an effort to counter the gradual disappearance of penmanship due to the digital revolution.

III The circular dimension of the journey

What points us in the direction of a circular pattern in this set of documents is the fifth line of the song in document A: “the setting sun, the rising sun” (l. 26). In that respect, the diversity of media present or mentioned is worth noticing: what we see is a chronological progression from novel to image to movie to letter to digital quiz, i.e., a gradient from static to dynamic media.

We can even take it one step further as documents A and B testify to the fact that The Lord of the Rings has engendered its own myth, that the quest went from fictional to financial (document B), and it actually also became virtual: the Lord of the Rings online fan fiction community is indeed very active and has given birth to numerous prequels, sequels, rewritings and exegeses. Readers have become writers whose readership is online.

Such is the novels’ powerful appeal to the imagination that as many as five avatars of the author and of the characters are to be found in these three documents (Tolkien’s son, Peter Jackson, Orlando Bloom, Ethan Sills, and the potential tourist taking the digital quiz). It is interesting to point out, however, that in the most recent document (document B), the seminal work is forgotten: Tolkien is not mentioned and Jackson and Bloom stand for The Lord of the Rings. The starting point, the original medium, seems to stand outside of the loop now.

Seconde partie en français

Si la deuxième partie de l'épreuve d'EMSP est indépendante de la première, il est conseillé aux candidats de s'appuyer sur leur analyse universitaire des documents pour en proposer une exploitation aboutie. Cependant, il est à noter que les documents ont déjà été présentés ; il est donc inutile de le faire à nouveau.

La seconde partie de l'épreuve portait sur les documents A et C. Les candidats devaient tout d'abord s'appliquer à définir la situation d'enseignement, à savoir la classe choisie et la notion retenue.

Ce dossier était à traiter au niveau du Collège. Le collège s'articule autour de 2 cycles : le cycle 3 autrement appelé cycle de consolidation que le bulletin officiel décrit comme "reli[ant] désormais les deux dernières années de l'école primaire et la première année du collège, dans un souci renforcé de continuité pédagogique et de cohérence des apprentissages au service de l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture". Le cycle 4, ou cycle d'approfondissement, se compose quant à lui des classes de 5ème, 4ème et 3ème.

Compte tenu de la nature et de la relative complexité des documents proposés, ce dossier se prêtait plus particulièrement à une utilisation avec une classe du cycle 4 du collège (et peut-être plus particulièrement une classe de troisième), mais rien dans le fléchage du sujet n'interdisait de travailler ces documents en cycle 3 (classe de sixième). Il aurait alors fallu proposer une démarche didactique en adéquation avec le niveau des élèves, ce qui n'aurait pas été chose aisée.

L'entrée culturelle était un élément déterminant sur lequel les candidats devaient s'appuyer pour proposer une exploitation pédagogique pertinente et cohérente avec le niveau qu'ils avaient choisi. Il semblait judicieux d'étudier ce dossier dans le cadre de la notion « l'imaginaire » (cycle 3). Une étude par le prisme des notions du cycle 4 « langages » ou « voyages et migrations » semblait également parfaitement pertinente.

Un candidat pouvait tisser des liens différents et donc aborder les notions de façons très diverses. Les problématiques à la croisée des chemins entre les thématiques citées précédemment se sont avérées des plus intéressantes. Une problématique principalement rattachée à la thématique « imaginaire » pouvait être : « comment l'imaginaire—via la *fantasy*—permet-il de voyager ? ». Une autre, plus précisément liée à la thématique « voyages et migrations » pouvait être « en quoi un voyage permet-il de (se) découvrir ? ». Enfin, les candidats ayant choisi de se focaliser sur la thématique « langages » ont amené les élèves à s'interroger sur la façon dont les différents types de langages permettent de s'évader.

L'une des activités langagières prépondérantes lors de la mise en œuvre de ce dossier était la compréhension de l'écrit qui était au cœur de l'exploitation compte tenu de la nature littéraire du document A. Cependant, de nombreuses possibilités s'offraient aux candidats pour utiliser le document C.

Les candidats devaient soulever la difficulté de l'accès au sens (forme et fond) et proposer des stratégies adéquates pour permettre aux élèves d'appréhender le sens de l'extrait littéraire et la valeur culturelle et sociale de la planche de timbres.

Spécificité et hiérarchisation des documents

Il convenait de bien analyser les deux documents d'un point de vue didactique afin d'en repérer les obstacles à surmonter par les élèves et les éléments facilitateurs sur lesquels s'appuyer.

Document A : les candidats ont généralement noté que la charge lexicale de l'extrait est relativement lourde. Les nombreuses occurrences du prétérit, les deux occurrences du *past perfect* (l.3 et l.15), ainsi que celle du *future in the past* (l.15) ont également bien été repérées comme possibles sources de

difficulté pour les élèves, tout comme le fait que les personnages ne sont clairement identifiés qu'à la ligne 10 et que la chanson des lignes 22 à 28, (notamment ses 2 premiers vers) était relativement compliquée à comprendre, et ce d'autant plus que la classe choisie était jeune.

Cependant, le texte comportait également de nombreux mots simples et usuels tels que "sky", "sun", "morning", "tree", ainsi que bon nombre de mots plus ou moins transparents comme "circular", "space", "forest", "enclosing"... En outre, la syntaxe généralement simple (S+V+Cplts) permettait d'accéder en partie au sens.

Document C : les candidats ont clairement établi que, de par sa nature iconographique, il ne présentait pas de difficulté d'ordre linguistique mais ils ne sont pas assez nombreux à avoir précisé que, sans connaissances préalable sur l'œuvre de Tolkien, il restait bien peu explicite. Il était aussi pertinent de souligner l'importance culturelle et sociale de l'objet. En effet, il s'agit de timbres, dont la fonction première est d'affranchir du courrier, et si la *Royal Mail* a décidé d'éditer une planche de timbres commémorative pour célébrer le 50ème anniversaire de la publication du premier volume du *Seigneur des anneaux*, c'est que cette œuvre est bien l'un des monuments du patrimoine littéraire anglophone et plus particulièrement de la *fantasy*.

Trop de candidats se sont bornés à appliquer des recettes du type « tout document iconographique est déclencheur de parole, aussi je propose de commencer par le document C ». Du fait de leur complémentarité et de l'éclairage que l'un était susceptible d'apporter sur l'autre, un va-et-vient entre les documents était plus opérant.

Objectifs

Le jury attend des candidats qu'ils définissent d'emblée et clairement les objectifs. Les candidats les moins convaincants ont souvent proposé une simple liste d'items (généralement linguistiques) sans grande cohérence entre eux et sans lien avec la démarche adoptée.

L'objectif culturel portait principalement sur l'œuvre de Tolkien et son importance dans la culture anglophone et dans le patrimoine littéraire de langue anglaise comme un monument du genre de la *fantasy*.

Les meilleurs candidats ont su adapter les objectifs linguistiques, pragmatiques et méthodologiques aux documents et au niveau des élèves de collège selon la démarche qu'ils avaient retenue.

Pistes de mise en œuvre pédagogique

Anticipation : une phase d'anticipation utilisant les premier et troisième timbres (la carte et l'œil de Sauron) pouvait permettre d'introduire la thématique du voyage. On peut même s'attendre à ce que certains élèves, ayant lu les livres de JRR Tolkien et/ou vu les adaptations de Peter Jackson, identifient l'univers précis dans lequel s'ancre ce dossier. Certains candidats ont proposé d'utiliser une affiche ou bien un extrait d'un des films de Peter Jackson. Il fallait alors s'intéresser à l'extrait en particulier : pourquoi et comment l'utiliser ? Par exemple, une scène de chevauchée dans la nature pouvait aider à aborder du lexique que l'on retrouvera dans le texte.

Un travail sur le paratexte (nom de l'auteur + titre du roman + titre du chapitre) à partir duquel on proposait un brainstorming sur ce que connaissent les élèves (personnages, lieux...) et ce à quoi ils s'attendent dans un extrait de roman (récit, donc prétérit ; champ lexicaux...) pouvait s'avérer judicieux. Il permettait non seulement de rassembler les informations connues des élèves pour les partager avec

celles et ceux qui seraient les moins familiers avec l'univers de Tolkien, mais il pouvait aussi être un élément motivant, démontrant aux élèves qu'ils disposent déjà d'un certain bagage culturel.

Compréhension : conformément au Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4), il convenait de développer les compétences de lecture suivantes :

- Comprendre des documents écrits de nature et de difficultés variées issus de sources diverses ;
- Développer des stratégies de lecteur par le biais de lectures régulières ;
- S'approprier le document en utilisant des repérages de nature différente : indices extralinguistiques, linguistiques, reconstitution du sens, mise en relation d'éléments significatifs.

Une phase de compréhension de l'écrit et de réflexion sur la langue (tant pour bien percevoir les comparatifs, le temps passé et, en corollaire, l'importance des verbes irréguliers, que pour identifier le champ de la nature et celui des émotions) pouvait suivre. Les candidats devaient aussi proposer une aide méthodologique pour l'extrait du roman et pour l'étude des timbres dont la nature-même (il ne s'agit pas de simples illustrations...) ne devait pas être totalement évacuée. L'objectif culturel qui consistait à exposer les élèves à un monument de la littérature était alors atteint.

Dans le cadre de la compréhension de l'écrit du document A, il s'agissait de faire opérer des repérages permettant une compréhension de plus en plus fine du texte, afin d'accéder à sa dimension implicite :

- On pouvait demander aux élèves de lire le texte dans sa totalité une première fois et de trouver lequel des 10 timbres du doc C correspondait le mieux à ce qui était raconté, puis de justifier ce choix (timbres 2, 4 ou 10), voire de débattre de la pertinence des choix des uns et des autres ;
- En groupes, faire faire des repérages syntaxiques : un groupe relève tous les pronoms se référant aux personnages ; un autre relève tous les verbes d'action/déplacement ; un dernier, les adjectifs employés pour les éléments naturels.

La mise en commun permettant de voir que le texte est très descriptif, qu'il décrit les hobbits qui progressent à pied dans la forêt ;

- En groupes, faire faire des repérages lexicaux permettant l'accès à l'implicite du texte : un groupe relève toutes les expressions qui s'opposent les unes aux autres (light/darkness ; verticality/horizontality...); un deuxième groupe tout ce qui est dit des personnages (émotions « feltencouraged », « lookeduphopefully »...); un troisième ce qui est dit de la forêt (idée de prison, d'obstacle : « enclosing », « closeForest » « walloftrees ». La personnification de la forêt pourrait être vue également par le groupe travaillant sur les personnages). La mise en commun permettra de mettre au jour différentes dimensions implicites du texte : contrastes, progression/émotions, emprisonnement/libération...

- L'étude de la chanson de Frodon pouvait se faire par un travail sur la mise en page qui détache visuellement ce passage du reste du texte et lui donne donc un statut textuel particulier, différent du reste de l'extrait. Le repérage du « O! » en début de chanson marquait lui aussi son statut particulier, tout comme celui de la syntaxe du premier vers, se terminant par « not ». Afin de mieux faire prendre conscience aux élèves de sa nature toute particulière, on pouvait envisager de diffuser le passage en livre audio pour mieux faire repérer le rythme de cette chanson. Un travail en EPI avec l'enseignant d'éducation musicale était également envisageable.

Tous ces repérages pouvaient déboucher sur l'établissement d'une carte mentale permettant de classer le lexique, par classes grammaticales (verbes, adjectifs, noms) et par champs lexicaux (éléments naturels, lumière...). Cette carte mentale pouvait être réutilisée lors d'une tâche de production écrite.

Les repérages pouvait également donner lieu à un travail sur des faits de langue tels que le prétérit comme temps du récit ou la forme comparative.

Pour faire écho au premier timbre du document C, on pouvait demander aux élèves, une fois le texte élucidé, d'établir une carte, « géographique » cette fois-ci, représentant le chemin emprunté par les hobbits. Ceci constituait une tâche intermédiaire de compréhension écrite.

Tâche finale (non exigible) : en fonction des tâches retenues, les candidats pouvaient proposer des objectifs variés tels que produire un texte de type descriptif puis évoquant le ressenti du voyageur lors de son arrivée sur l'un des lieux représentés dans le document C, le récit de voyage étant l'un des descripteurs du niveau B1 du CECRL.

On pouvait envisager de faire choisir aux élèves un timbre parmi les 8 non encore utilisés pour leur faire écrire leur propre récit de voyage, lors de leur arrivée sur les lieux représentés. Dans cette démarche, on pouvait, par exemple, choisir de faire écrire ce récit sous la forme d'une carte postale (un format relativement simple et court, à la portée d'élèves de collège), ou bien encore d'une lettre.

Prolongements : toute ouverture pertinente de la séquence a aussi été vivement appréciée, pour peu que celle-ci ne soit pas redondante avec la phase d'anticipation proposée.

Certains candidats ont été tentés d'utiliser le quiz mentionné dans le document B. Cette activité pouvait être perçue comme particulièrement motivante pour des élèves de collège. Il fallait veiller cependant à ce que cette tâche s'intègre dans une exploitation cohérente du dossier et ne soit pas un simple gadget. Dans cette hypothèse, on pouvait par exemple demander aux élèves de tenir compte de la psychologie propre à chacun des archétypes de personnages proposés à l'issue du quiz dans la rédaction de leur récit.

Ce dossier se prêtait à de multiples exploitations. Certains candidats se sont hélas limités à de la paraphrase des documents. Ils semblent perdre de vue que l'EMSP invite à une réflexion en amont du cours, qui repose sur le point d'aboutissement de la démarche pédagogique. Celui-ci conditionne les objectifs communicationnels, culturels et linguistiques qu'il conviendra de mettre en œuvre pour développer les compétences des élèves. Le jury tient toutefois à féliciter les candidats qui sont parvenus à proposer, lors de la première partie de l'épreuve, des analyses fines intégrant plusieurs notions qu'ils ont mises au service d'une exploitation pédagogique progressive et cohérente répondant aux attentes institutionnelles dans la deuxième partie.

William FIZE et Christelle KLEIN-SCHOLZ

5 – ANNEXES

Les documents audio et vidéo sont disponibles à partir des liens donnés dans le corps des sujets.

EED 10

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2018

ÉPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notion retenue : Rencontres avec d'autres cultures

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 / écouter 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 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 making of *Wallace & Gromit : Holidays at home*” - A pan-UK marketing campaign led by VisitEngland and supported by the home nation tourist boards of Scotland, Wales and Northern Ireland (2013)


<https://www.dropbox.com/s/wx57knp1fcx6slw/EED10%20Wallace%20and%20Gromit.mp4?dl=0>

Document 2a : production écrite de l'élève A

NOM : [REDACTED] classe :4e1
Prenom : Alicia

My house

I going to introduce you to my house.
In the house there was : the bathoom, the toilet, the bedroom, the kitchen, the living room.
There were three bedroom, two bathoom, two toilet, on kitchen, on living room.
In the bedroom there was : there were on bed, on heating, on mirror, on desk, a wardrobe, a libray.(in the three bedroom its the same thing)
where was the house :
the house was brighton.
The house was in the sea.



Document 2b : production orale de l'élève B

<https://www.dropbox.com/s/vi5c2umw38tzzjw/EED10%20Document%202b.mp3?dl=0>

Document 3a : situation d'enseignement

Les documents 2a et 2b sont les productions originales de deux élèves d'une même classe de 4ème SEGPA, composée de seize élèves. Elles constituent la tâche finale de la première séquence de l'année.

Cette séquence s'appuie sur les objectifs culturels qui ont pu être développés lors d'un voyage scolaire en Angleterre l'année précédente. En classe de 5ème, l'enseignant d'anglais de cette même classe avait axé plusieurs séquences sur la préparation de ce voyage, et il avait noté un réel engouement pour ce projet. En ce début d'année de 4ème, le nouvel enseignant d'anglais a donc choisi de poursuivre le travail effectué auparavant.

La tâche finale consistait à présenter l'endroit où les élèves étaient hébergés et ils étaient libres de s'exprimer à l'écrit ou à l'oral. A l'issue de ce travail, les productions ont été utilisées pour l'élaboration de plans, puis de maquettes, dans le cadre d'un projet avec l'enseignant responsable du champ professionnel « Habitat ».

Document 3b : Bulletin officiel n°40 du 29 octobre 2015, Enseignements adaptés

La section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) est une structure qui a toute sa place dans le traitement de la grande difficulté scolaire. Elle a pour objectif la réussite du plus grand nombre d'élèves. Les enseignants spécialisés qui y exercent instaurent un climat de confiance et un contexte pédagogique stimulant. Par les méthodes pédagogiques spécifiques qu'ils mettent en œuvre, ils permettent aux élèves qui bénéficient de la Segpa de poursuivre leurs apprentissages tout en préparant leur projet professionnel. Les démarches pédagogiques utilisées prennent en compte les difficultés rencontrées par chaque élève et s'appuient sur ses potentialités pour l'aider à construire et à réaliser son projet de formation. (...)

La Segpa a pour ambition l'acquisition des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour les élèves qu'elle accompagne vers l'accès à une formation conduisant au minimum à une qualification de niveau V. (...)

La mise en œuvre des programmes de collège doit permettre des projets communs sur les thèmes étudiés, de façon ponctuelle sur une sortie scolaire, une compétence ou un projet précis, ou sur un enseignement en barrette avec, par exemple, des groupes de besoins sur une ou plusieurs matières.

Les élèves bénéficiant de la Segpa participent à la vie de l'établissement et aux activités communes du collège : centre de documentation et d'information, clubs, foyer socio-éducatif, association sportive, comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, travaux des délégués, voyages scolaires, etc.

Source : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94632

Document 3c : La motivation

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (...)

La motivation scolaire est essentielle à la réussite éducative des élèves et les intervenants scolaires peuvent contribuer à son développement. Ils doivent d'abord intervenir sur les sources de la motivation en se préoccupant des éléments suivants : favoriser une perception positive chez les élèves de la valeur des activités ou de la matière (intérêt, importance et utilité) et soutenir le développement du sentiment d'efficacité interpersonnelle et du contrôle exercé par les élèves sur les tâches d'apprentissage. Les indicateurs de la motivation scolaire doivent être utilisés non seulement à des fins d'évaluation, mais aussi dans le but de favoriser chez les élèves le développement de l'engagement face à la tâche, par l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation, et le développement du goût de l'effort et de la persévérance.

Source : <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/06/La-motivation-scolaire.pdf>

Document 3d : Le travail en équipe

Quelles que soient ses modalités d'organisation, tout système éducatif repose à l'évidence sur un travail collectif hautement organisé. La scolarité d'un enfant met directement en jeu la succession des enseignants auxquels il a affaire. (...)

La coordination des tâches des différents participants est indispensable dans toute organisation complexe du travail, y compris bien évidemment dans les systèmes éducatifs. L'essentiel de cette coordination est assuré chez nous par une définition centralisée de l'organisation pédagogique et des contenus programmatiques. La répartition des élèves en « classes », le nombre d'élèves par classe, les horaires généraux et les horaires par discipline, la programmation des contenus, tout cela est fixé centralement. (...)

La personnalisation de l'encadrement pédagogique et éducatif autour des élèves en difficulté suppose un réel travail en équipe, régulier et organisé, « organique » en quelque sorte – qui ne suppose ni plus ni moins d'affinités interpersonnelles que dans n'importe quel milieu professionnel.

Source : <http://dcalin.fr/textes/equipe.html>

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2018

ÉPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notion retenue : Espaces et échanges

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 / écouter 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 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 :

“East L.A. walkouts in 1968”

Extract from *Chicano! History of the Mexican American Civil Rights Movement*.
NLCC (National Latino Communications Center) Educational Media, 1996.

<https://www.dropbox.com/s/gmp6hx0tvzjv0t1/EED11%20EAST%20L.A.%20WALKOUTS.mp4?dl=0>

Document 2a : production écrite élève A

Dear Editor-in-chief,

I'm at the Southern Border for 1 week now. I went with a border patrol agent to the desert in Arizona. It was a scorching landscape and I hopped on a land cruiser. He saw a group of undocumented immigrants trying to slip over the border. It was terrible. Actually, I saw him hunting down this poor woman with his old father who was maybe sick. The Border Patrol Agent is crying and shouting at them, he tells them to stop. But they ran away. He caught them. Then, he started to be violent, he kicked the father and slapped the daughter who had blood on her face. He manage to prevent them from entering the country illegally. He handcuffed them. But his boss wasn't happy because he was violent and there may have been troubles because this was illegal.

I hope to see something more legal. But the measures with Trump toughened and this is not good for Mexicans.

Looking forward to hearing from you

Document 2b : production écrite B de la même élève

A story untold : 'I left my country and I started from scratch'

Live from San Diego, *The Washington Post*, December 18, 2017

I.B* – Every year, hundreds of immigrant cross the border between Mexico and USA. They flee poverty to fulfil the American Dream. However, many live illegally. They are undocumented. Maria Ibonéz is one of them. Today, she has 38 years old ans she has a American husband., John Hamilton, a Professor of Hispanic Literature at UCLA. They have two children, born in USA. Maria has been living and working in California since 1994.

'I crossed the border when I was 18 years old. I was with seven other friends. Back then, the border didn't guarded that well'. She told me.

Maria met a lot of obstacles that she had to overcome. She started from scratch. She was homesickness and had to cope with the situation.

'I believed so deeply in the promise of this country that I risked everything for the American Dream.'

Maria left everything, family and friends. She was an undocumented documents for 10 years. She couldn't saw her family and she felt very homesickness.

'I had feel racism sometimes but a lot of Americans helped me. Then I met John. It was in 1999. He was doing his PhD thesis and work as volunteer. We falled in love at first sight. I didn't feel discriminated against no more.'

She looks happy and pride of her life.

'I work now, I'm a Spanish teacher in a high school where there is a lot of undocumented Latinos. I'm worried of their situation because the measures have been tougher since the election of Trump. Here in California we are lucky but in Arizona and Alabama it is the worse.'

She obviously refers to Trump who want build a wall and Mexico to pay it. The Latino community is very worry.

'I was very lucky and I was hard-working like many of us. We don't do drug trafficking and men are not rapist (she sighs). We can to make America great again. I've been a American since 2005.'

Well, Mr President, you've heard her.

I.B* : C'est le nom prénom de l'élève qui a été mis en initiales.

Document 3a : situation d'enseignement

Les productions 2a et 2b sont les productions écrites d'une même élève de Terminale STMG dans un lycée classé en éducation prioritaire jusqu'à la réforme de cette dernière en 2015. Il est à ce jour toujours classé « politique de la ville ».

Le groupe est composé de 16 élèves. La production 2a correspond à une tâche intermédiaire et la production 2b à la tâche finale. La séquence, déclinée en 8 séances, portait sur la politique d'immigration aux Etats-Unis et la place de la communauté latino-américaine.

La tâche intermédiaire est produite à l'issue de la troisième séance : les élèves ont pu travailler sur un *cartoon* de Trump sur le mur avec la frontière mexicaine, sur une vidéo officielle du gouvernement sur le recrutement des agents de la frontière et sur un extrait de film. La tâche correspond à cet extrait de film. La consigne était la suivante :

'You witnessed a similar scene during your investigation. You write an email to your boss to let him know about what happened. Use the vocabulary seen in class'.

Cette tâche a été produite en 20 minutes à l'issue de la séance consacrée à l'extrait de film.

La consigne de la tâche finale était la suivante :

'You are a journalist for The Washington Post. You've been sent to the Southern border in order to investigate the life of undocumented immigrants. You write an article about someone you met during your investigation.' La tâche finale a été produite en classe lors de la séance 8, sans document mais avec une grille sur laquelle les critères de réussite étaient mentionnés.

Document 3b : Extrait de l'article *Ecrire en classe : le langage en action*. 2014

Quand on écrit en classe, on doit rassembler émotions, impressions, savoirs, discours entendus, les mettre en ordre et en relation, exprimer un rapport au monde et des représentations (qu'est-ce qu'on attend de moi à l'école ? dans quelle discipline suis-je ?) ... D'où apprendre à écrire, c'est travailler l'ensemble des paramètres : pas simplement s'approprier les normes (linguistiques, textuelles, génériques), mais aussi s'ajuster aux destinataires et aux contextes, construire la référence (de quoi le texte parle ?), travailler la question de l'énonciation et de l'image de soi. [...] Du côté des élèves, il s'agit de mettre l'écriture au service de la réflexivité, de l'autonomie, du travail collaboratif, de la créativité, de la singularité, de rompre avec des habitus scolaires installés, d'ouvrir des postures (première, réflexive, ludique, créative...) et des gestes d'écriture (notamment en lien avec le numérique), de faire de l'écriture un outil ordinaire et permanent du travail de la pensée (la disparition des « cahiers de brouillon » dans certaines classes est un phénomène désolant) ainsi que de la conscience linguistique et disciplinaire. L'écrit

intermédiaire (le « brouillon », diront certains) est à revaloriser comme pratique de classe essentielle.

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/11/03112014Article635505983176476125.aspx>

Document 3c : extrait de *l'Enseignement des Langues et le CECRL : de la logique de contenu à une logique de projet*. Claire Bourguignon. 2011

L'approche communic'actionnelle nous amène à repenser l'enseignement des langues. La focalisation ne doit plus se faire sur ce qui est appris, mais sur l'utilisation faite de ce qui est appris. C'est ce qui signifie l'expression « apprentissage-usage de la langue ». Il faut passer d'une logique d'apprentissage à une logique d'usage. Dans la logique communic'ationnelle, ce qui importe, ce n'est plus la quantité de savoirs transmis par l'enseignant et appris par l'apprenant par rapport à un programme, mais la construction d'un projet autour d'une tâche qui permet, à la fois l'appropriation des savoirs et, leur utilisation pertinente en lien avec un objectif à atteindre, ancré sur les niveaux de compétence qui constituent un référentiel. [...]. Ce qui compte, ce n'est pas tant que l'apprenant accumule des connaissances mais plutôt qu'il soit capable de les utiliser de manière pertinente. [...] Au lieu de concevoir l'apprentissage comme un processus au cours duquel il convient de développer des stratégies qui permettent de mobiliser des connaissances et des capacités pour pouvoir atteindre un objectif, l'apprentissage est centré sur la maîtrise de connaissances et de capacités et donc sur le bachotage. Or, maîtriser ne veut pas dire être capable de mobiliser. Empruntons un exemple à la cuisine. Pour réussir un gâteau, il ne suffit pas de connaître des ingrédients, ni d'être capable de casser des œufs ou de les battre en neige ! La maîtrise des connaissances (les ingrédients utiles) et des capacités (être capable de casser les œufs, être capable de faire des œufs en neige) ne suffit pas. En revanche, il est vrai qu'on ne peut pas réussir un gâteau si l'on n'est pas capable de mobiliser des connaissances (quels ingrédients choisir) et des capacités (qu'est-ce qu'il faut savoir faire avec les œufs).

http://www.cndp.fr/crdpdijon/IMG/pdf/Bourguignon_logique_projet_ens_langues_2011.pdf

Document 3d : Extrait de l'ouvrage *Enseigner l'anglais*, de Kathleen Julié et Laurent Perrot. (2009)

L'identité d'un pays, d'une communauté, se manifeste dans sa langue et dans sa culture. La partie immergée, mystérieuse et la plus difficile à cerner, est constituée de ce que nous appelons la « civilisation ». [...] on peut très bien parler une langue, mais mal connaître la civilisation qu'elle véhicule, avec comme conséquence inévitable les contresens culturels. Cependant, à partir du moment où l'accent est mis sur une communication authentique, le savoir-faire culturel, qui repose sur une connaissance de la civilisation du pays cible, ne peut être éludé. Enseigner la civilisation n'est donc pas seulement enseigner une culture et une histoire pour donner un poids aux mots, mais aussi transmettre un savoir-faire pragmatique. [...] Fonder l'entraînement aux activités langagières sur un contenu de civilisation présente de nombreux avantages. La civilisation motive les élèves les plus en difficulté, qui voient d'autant plus d'intérêt à leur cours que celui-ci est en prise directe avec la vie extra-scolaire. Enfin, les faits de langues sont mieux maîtrisés lorsqu'ils émanent d'une situation culturelle authentique.

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2018

EPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Première partie :

Vous procéderez à la présentation, à l'étude et à la mise en relation des trois documents proposés (A, B, C non hiérarchisés).

Deuxième partie :

Cette partie de l'épreuve porte sur les documents A et B

A partir de ces supports, vous définirez des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques pouvant être retenus dans une séquence pédagogique en classe de Terminale, 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

Extract from « Promised Land » (Eugene Jarecki, 2017)

<https://www.dropbox.com/s/nsbeji2z2a4a450/EMSP%201.mp4?dl=0>

Document B

There was music from my neighbor's house through the summer nights. In his blue gardens men and girls came and went like moths among the whisperings and the champagne and the stars. At high tide in the afternoon I watched his guests diving from the tower of his raft or taking the sun on the hot sand of his beach while his two motor-boats slit the waters of the Sound, drawing aquaplanes over cataracts of foam. On week-ends his Rolls-Royce became an omnibus, bearing parties to and from the city, between nine in the morning and long past midnight, while his station wagon scampered like a brisk yellow bug to meet all trains. And on Mondays eight servants including an extra gardener toiled all day with mops and scrubbing-brushes and hammers and garden-shears, repairing the ravages of the night before. (...)

10 At least once a fortnight a corps of caterers came down with several hundred feet of canvas and enough colored lights to make a Christmas tree of Gatsby's enormous garden. On buffet tables, garnished with glistening hors-d'oeuvre, spiced baked hams crowded against salads of harlequin designs and pastry pigs and turkeys bewitched to a dark gold. In the main hall a bar with a real brass rail was set up, and stocked with gins and liquors and with cordials so long forgotten that
15 most of his female guests were too young to know one from another. (...)

The bar is in full swing and floating rounds of cocktails permeate the garden outside until the air is alive with chatter and laughter and casual innuendo and introductions forgotten on the spot and enthusiastic meetings between women who never knew each other's names.

20 The lights grow brighter as the earth lurches away from the sun and now the orchestra is playing yellow cocktail music and the opera of voices pitches a key higher. Laughter is easier, minute by minute, spilled with prodigality, tipped out at a cheerful word. The groups change more swiftly, swell with new arrivals, dissolve and form in the same breath--already there are wanderers, confident girls who weave here and there among the stouter and more stable, become for a sharp, joyous moment the center of a group and then excited with triumph glide on through the sea-
25 change of faces and voices and color under the constantly changing light.

Suddenly one of these gypsies in trembling opal, seizes a cocktail out of the air, dumps it down for courage and moving her hands like Frisco dances out alone on the canvas platform. A momentary hush; the orchestra leader varies his rhythm obligingly for her and there is a burst of chatter as the erroneous news goes around that she is Gilda Gray's understudy from the "Follies."
30 The party has begun.

I believe that on the first night I went to Gatsby's house I was one of the few guests who had actually been invited. People were not invited--they went there. They got into automobiles which bore them out to Long Island and somehow they ended up at Gatsby's door. Once there they were introduced by somebody who knew Gatsby and after that they conducted themselves according
35 to the rules of behavior associated with amusement parks. Sometimes they came and went

without having met Gatsby at all, came for the party with a simplicity of heart that was its own ticket of admission.

I had been actually invited. A chauffeur in a uniform of robin's egg blue crossed my lawn early that Saturday morning with a surprisingly formal note from his employer--the honor would be
40 entirely Gatsby's, it said, if I would attend his "little party" that night. He had seen me several times and had intended to call on me long before but a peculiar combination of circumstances had prevented it--signed Jay Gatsby in a majestic hand.

Dressed up in white flannels I went over to his lawn a little after seven and wandered around rather ill-at-ease among swirls and eddies of people I didn't know--though here and there was a
45 face I had noticed on the commuting train. I was immediately struck by the number of young Englishmen dotted about; all well dressed, all looking a little hungry and all talking in low earnest voices to solid and prosperous Americans. I was sure that they were selling something: bonds or insurance or automobiles. They were, at least, agonizingly aware of the easy money in the vicinity and convinced that it was theirs for a few words in the right key.

The Great Gatsby (Chapter 3), F. Scott Fitzgerald, 1925

Document C

Introduction

My name is J.D. Vance, and I think I should start with a confession: I find the existence of the book you hold in your hands somewhat absurd. It says right there on the cover that it's a memoir, but I'm thirty-one years old, and I'll be the first to admit that I've accomplished nothing great in my life, certainly nothing that would justify a complete stranger paying money to read about it.
5 [...]

So I didn't write this book because I've accomplished something extraordinary. I wrote this book because I've achieved something quite ordinary, which doesn't happen to most kids who grow up like me. You see, I grew up poor, in the Rust Belt, in an Ohio steel town that has been hemorrhaging jobs and hope for as long as I can remember. I have to put it mildly, a complex
10 relationship with my parents, one of whom has struggled with addiction for nearly my entire life. My grandparents, neither of whom graduated from high school, raised me, and few members of my extended family attended college. The statistics tell you that kids like me face a grim future – that if they're lucky, they'll manage to avoid welfare; and if they're unlucky, they'll die of heroin overdose, as happened to dozens in my small hometown just last year. [...]

That is the real story of my life, and that is why I wrote this book: I want people to know that what it feels like to nearly give up on yourself and why you might do it. I want people to understand what happens in the lives of the poor and the psychological impact that spiritual and material poverty has on their children. I want people to understand the American Dream as my family and I encountered it. I want people to understand how upward mobility really feels. And
20 I want people to understand something I learned only recently: that for those of us lucky enough to live the American Dream, the demons of the life we left behind continue to chase us.

There is an ethnic component lurking in the background of my story. In our race-conscious society, our vocabulary often extends no further than the color of someone's skin – "black

25 people”, “Asians”, “white privilege.” Sometimes these broad categories are useful, but to
understand my story, you have to delve into the details. I may be white, but I do not identify with
the WASPs of the Northeast. Instead, I identify with the millions of working-class white
Americans of Scots-Irish descent who have no college degree. To these folks, poverty is the
family tradition – their ancestors were day laborers in the Southern slave economy, share-
croppers after that, coal miners after that, and machinists and millworkers during more recent
30 times. Americans call them neighbors, friends, and family. [...]

If ethnicity is one side of the coin, then geography is the other. When the first wave of Scots-
Irish immigrants landed in the New World in the eighteenth century, they were deeply attracted
to the Appalachian Mountains. This region is admittedly huge – stretching from Alabama to
Georgia in the South to Ohio to parts of New York in the North – but the culture of Greater
35 Appalachia is remarkably cohesive. My family, from the hills of eastern Kentucky, describe
themselves as hillbillies [...]. It was Greater Appalachia’s political reorientation from Democrat
to Republican that redefined politics after Nixon. And it is Greater Appalachia where the fortunes
of working-class whites seem dimmest. From low social mobility to poverty to divorce and drug
addiction, my home is a hub of misery.

Hillbilly Elegy, A Memoir of a Family and Culture in Crisis, J.D. Vance, William Collins,
2016, pp 1-4.

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2018

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 (ll. 1 à 28) et C.

A partir de ces supports, vous définirez des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques pouvant être retenus dans une séquence pédagogique au collège, en vous référant aux programmes. En vous appuyant sur la spécificité de ces supports, vous dégagerez des stratégies pour développer les compétences de communication des élèves.

Document A

The light grew clearer as they went forward. Suddenly they came out of the trees and found themselves in a wide circular space. There was sky above them, blue and clear to their surprise, for down under the Forest-roof they had not been able to see the rising morning and the lifting of the mist. The sun was not, however, high enough yet to shine down into the clearing, though its light was on the tree-tops. The leaves were all thicker and greener about the edges of the glade, enclosing it with an almost solid wall. No tree grew there, only rough grass and many tall plants: stalky and faded hemlocks and wood-parsley, fire-weed seeding into fluffy ashes, and rampant nettles and thistles. A dreary place: but it seemed a charming and cheerful garden after the close Forest.

The hobbits felt encouraged, and looked up hopefully at the broadening daylight in the sky. At the far side of the glade there was a break in the wall of trees, and a clear path beyond it. They could see it running on into the wood, wide in places and open above, though every now and again the trees drew in and overshadowed it with their dark boughs. Up this path they rode. They were still climbing gently, but they now went much quicker, and with better heart; for it seemed to them that the Forest had relented, and was going to let them pass unhindered after all.

But after a while the air began to get hot and stuffy. The trees drew close again on either side, and they could no longer see far ahead. Now stronger than ever they felt again the ill will of the wood pressing on them. So silent was it that the fall of their ponies' hoofs, rustling on dead leaves and occasionally stumbling on hidden roots, seemed to thud in their ears. Frodo tried to sing a song to encourage them, but his voice sank to a murmur.

O! Wanderers in the shadowed land despair not!

For though dark they stand,

all woods there be must end at last,

and see the open sun go past:

the setting sun, the rising sun,

the day's end, or the day begun.

For east or west all woods must fail ...

Fail – even as he said the word his voice faded into silence. The air seemed heavy and the making of words wearisome. Just behind them a large branch fell from an old overhanging tree with a crash into the path. The trees seemed to close in before them.

'They do not like all that about ending and failing,' said Merry. 'I should not sing any more at present. Wait till we do get to the edge, and then we'll turn and give them a rousing chorus!'

He spoke cheerfully, and if he felt any great anxiety, he did not show it. The others did not answer. They were depressed. A heavy weight was settling steadily on Frodo's heart, and he regretted now with every step forward that he had ever thought of challenging the menace of the trees. He was, indeed, just about to stop and propose going back (if that was still possible), when things took a new turn. The path stopped climbing, and became for a while nearly level. The dark trees drew aside, and ahead they could see the path going almost straight forward. Before them, but some distance off, there stood a green hill-top, treeless, rising like a bald head out of the encircling wood. The path seemed to be making directly for it.

They now hurried forward again, delighted with the thought of climbing out for a while above the roof of the Forest. The path dipped, and then again began to climb upwards, leading them at last to the foot of the steep hillside. There it left the trees and faded into the turf. The

wood stood all-round the hill like thick hair that ended sharply in a circle round a shaven crown.

J.R.R. Tolkien, *The Lord of the Rings, The Fellowship of the Ring*, Book 1, chapter 6, "The Old Forest", 1954.

Document B

Dwarf, Elf, Wizard or Hobbit? Take the Lord of the Rings Quiz to Find Out

Do you imagine yourself as a long-haired Orlando Bloom type, or a bit rougher, gruffer and, er, significantly shorter? Do you prefer battle axes, or magical staffs?

Well, Tourism NZ has the quiz for you.

5 This month marks the 15th anniversary of *Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring*, and Tourism New Zealand is marking the occasion with a massive new campaign.

Fans are invited to take a new quiz to determine whether their travel habits are more in line with hobbits, dwarves, wizards or elves.

10 Once you've answered the five questions and gotten your fantasy character, you get access to specially planned trips around New Zealand, including LOTR filming locations and restaurants and scenery best suited to your character.

Even 15 years later, one in five international tourists coming to New Zealand have chosen to come here because of the Middle-earth films, and one in three have an experience related to the movie, according to figures released by the Ministry of Business, Innovation and Employment in September.

15 "The country's leveraging of its connection to Middle-earth, led by Tourism New Zealand, has changed the face of New Zealand tourism and has paved the way for film tourism being a powerful drawcard for international visitors," says Tourism NZ Director of PR René de Monchy.

20 The film's director, Sir Peter Jackson has thrown in his praise for the scenery that formed the backdrop to his movies.

"New Zealand is the perfect Middle-earth and a real place that visitors can experience for years and years to come," Jackson said.

The comprehensive website includes videos of what to pack and shots of the various suggested destinations – and has certainly given this elf a lot to think about.

25 *The Fellowship of the Ring* premiered in London on December 10 in 2001 before being released in New Zealand 10 days later.

The film earned NZ\$1.2 billion at the international box office and was followed by two sequels and three prequels.

Ethan Sills, *New Zealand Herald*, 9 Dec, 2016.

Document C

50th Anniversary of publication of 'The Lord of the Rings' by J. R. R. Tolkien 26 February 2004



Royal Mail commemorates the 50th anniversary of the publication of J. R. R. Tolkien's *The Fellowship of the Ring* and *The Two Towers* in 1954 with an issue of a block of 10 x 1st class stamps depicting drawings illustrating locations in the books. All the illustrations are by the author except for the map which is by his son Christopher.

Top Row: Map of Middle Earth from *The Lord of the Rings*; The Forest of Lothlorien (in spring); dust-jacket of *The Fellowship of the Ring*; Rivendell; The Hall at Bag-End (residence of Bilbo Baggins).

Bottom Row: Orthanc; Doors of Durin; Barad-Dûr; Minas Tirith; Fangorn Forest.

Norvic Philatelics – GB New Stamps and Special Postmarks.

<http://www.norphil.co.uk/2004/lotr.htm>