

Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE



Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2011

CAPES INTERNE ET CAER PC ANGLAIS

**Rapport de jury présenté par
M. Jean-Luc MAITRE
Inspecteur général de l'Éducation Nationale**

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

INDEX

1) Composition du jury – p.3

2) Prologue – p.4

3) Épreuves d'admissibilité

A. Commentaire en langue étrangère – p.7

B. Maîtrise de la langue écrite – p.14

C. Traduction (version) – p.20

4) Épreuves d'admission

A. Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère – p.26

B. Épreuve de compréhension – expression – p.40

B.(suite) Documents vidéo – p.44

C. Maîtrise de l'anglais oral – p.48

4) Annexes

Statistiques bilans d'admissibilité et d'admission – p 50

JURY DU CAPES INTERNE / CAER 2011

MAITRE Jean-Luc Président	IGEN	Ministère de l'Education nationale
SZLAMOWICZ Jean Vice-Président	Maître de conférences	Académie de PARIS
LECLERCQ Daniel Vice-Président	IA IPR	Académie de MONTPELLIER
ETENEAU Christine Secrétaire générale	certifié HC	Académie de CRETEIL
AGOSTINI Sylvie	chaire supérieure	Académie de CORSE
BAPTISTE Yvan	certifié HC	Académie de MONTPELLIER
BATAILLE Jean-Luc	certifié HC	Académie de DIJON
BECKER Dominique	chaire supérieure	Académie de NANCY-METZ
BEN KHELIL Taoufik	IA-IPR	Académie de CRETEIL
BONNET-PIRON Daniel	chaire supérieure	Académie de LYON
BORDRON Jean-Luc	IA-IPR	Académie de BESANCON
CALLIES Nathalie	certifiée	Académie de VERSAILLES
CHABAS Simone	certifié	Académie d'ORLEANS TOURS
CHADELAT Jean Marc	Maître de conférences	Académie de PARIS
CLUTIER Maurice	IA-IPR	Académie de LYON
DELSINNE Marie-Christine	agrégé	Académie de CRETEIL
DERMAUX Edith	chaire supérieure	Académie de LILLE
DOT Jean Sébastien	certifié	Académie de TOULOUSE
DUOCASTELLA PLA Eulalia	agrégée	Académie de REIMS
FAURE Anne	agrégé	Académie de CAEN
GIOVANNONI Laurence	IA-IPR	Académie d'AIX MARSEILLE
GOUDARD Jean-Pierre	certifié HC bi-admissible	Académie de MONTPELLIER
HEUTS Wil	agrégé	Académie de NANCY-METZ
HOUDON Anne	agrégée HC	Académie de BESANÇON
HUBERT Nathalie	certifié HC	Académie d'AMIENS
JAILLET Michelle	IA-IPR	Académie de LYON
LAMY Stéphane	certifié	Académie de BORDEAUX
LE FELLIC Daniel	certifié	Académie de RENNES
LEGGÉ Timothy	certifié	Académie de LIMOGES
MADEIRA Domingos	certifié H.C.	Académie de NANCY/METZ
MAESTRACCI Laurent	agrégé	Académie de LYON
MALBEC Anne	certifié bi-admissible	Académie d'AIX-MARSEILLE
MILON Frédéric	certifié	Académie de LILLE
MINETTO Christine	IA-IPR	Académie de REIMS
MONDON René Pierre	agrégé HC	Académie de LYON
ODIN Guillaume	agrégé	Académie de PARIS
PATTEN Jeffrey	agrégé	Aca. de CLERMONT FERRAND
PICOT Thierry	agrégé	Académie de BESANÇON
REYNAERT Catherine	agrégé HC	Académie de NANTES
ROUX BEE Martine	agrégée	Académie de MONTPELLIER
SABATHIER-LEPETRE Audrey	agrégée	Académie d'AIX-MARSEILLE
SOLA Marie	agrégée HC	Académie d'AIX-MARSEILLE
TRINQUIER Jean-Pierre	certifié HC	Académie de MONTPELLIER
VALLET Catherine	IA-IPR	Académie de VERSAILLES
WILDE John	agrégé HC PRAG	Académie de NANTES
WATENBERG Nicole	agrégée	Académie de VERSAILLES

PROLOGUE

Le rapport de la session 2011 du CAPES / CAER d'anglais se distingue des rapports précédents dans la mesure où la partie « conseils donnés aux futurs candidats » perd une bonne partie de son sens puisque l'épreuve d'admissibilité sera remplacée en 2012 par la rédaction d'un dossier que le jury étudiera pour arrêter la liste d'admissibles (voir le JOURNAL OFFICIEL DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE du 3 mai 2011 : texte réglementaire définissant les épreuves de la session 2012).

Les critères et modes d'évaluation de la session 2011 ont été exactement les mêmes que ceux des sessions précédentes, les bilans et conclusions des jurys passés aussi. Il apparaît, cette année encore, que des candidats se sont préparés aux épreuves très sérieusement mais aussi que d'autres n'ont toujours pas fait cet effort pourtant indispensable, c'est à la fois surprenant et très regrettable.

Le texte du commentaire et de la version était un texte moderne à la fois riche sur le plan linguistique et offrant de multiples possibilités d'analyse dans le domaine de la littérature ou de la civilisation britannique. Le bilan dressé sur l'épreuve de commentaire comme sur celui de la version devrait inciter les candidats futurs à ne pas négliger de renforcer leur maîtrise la langue anglaise. Cette remarque vaut aussi pour l'épreuve orale : une analyse didactique et pédagogique ne peut être vraiment pertinente que si elle se fonde sur des connaissances solides dans la langue enseignée. Ces connaissances et ces compétences qui étaient évaluées à l'écrit jusqu'ici resteront donc indispensables pour réussir les concours des sessions à venir.

Le jury a été heureux de féliciter lors des réunions d'accueil des épreuves orales les candidats qui avaient passé ce cap de l'admissibilité : la barre d'admissibilité a été en effet de 10,6/20 pour le CAPES et de 10,4 pour le CAER, barres quasiment identiques donc qui ont permis de convoquer 376 candidats aux épreuves d'admission. La présence d'un membre de l'enseignement privé, dans toutes les phases des travaux du jury de la session 2011, prouve bien le souci du jury d'évaluer tous les candidats des deux concours de manière totalement objective et identique.

En ce qui concerne les épreuves orales, outre la maîtrise de la langue étrangère, c'est le bon sens des candidats, la cohérence de leur analyse et des projets pédagogiques qu'ils présentaient et leur capacité de proposer des mises en œuvre réalistes et dûment justifiées qui ont été appréciés par le jury.

Le jury considère qu'un candidat fait souvent preuve de plus de compétences en se posant des questions et en envisageant éventuellement plusieurs possibilités d'exploitation du document, avec des objectifs précis, plutôt qu'en « plaquant » des modèles préétablis et des textes réglementaires insuffisamment maîtrisés sur une analyse incomplète de ce document.

Le jury s'est attaché à percer l'opacité, volontaire ou non, du « jargon » littéraire, pédagogique et didactique trouvé dans certaines copies ou quelquefois entendu à l'oral.

La présentation, même très concise, de plusieurs possibilités d'exploitation pédagogique cohérentes d'un document révèle également de plus de compétences didactiques et pédagogiques qu'un projet exhaustif destiné à un niveau de classe quelconque, en imaginant le contexte fictif d'une classe fictive et idéale.

Le jury espère que le présent rapport aidera les candidats à mieux comprendre leur réussite ou leur échec, et à mieux se préparer pour la suite de leur parcours professionnel, surtout en ce qui concernant les sous-épreuves qui ne disparaissent pas dans le nouveau format du concours.

Jean-Luc MAITRE
Président

Daniel LECLERCQ
Vice-Président

Jean SLAMOWICZ
Vice-Président

Christine ETENEAU
Secrétaire Générale

ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

A- Commentaire guidé en langue étrangère

1. Présentation de l'auteur et de l'œuvre :

Andréa Levy est née à Londres en 1956, de parents jamaïcains ayant quitté leur île pour se rendre en Angleterre. Le père d'Andréa Levy fit le voyage en premier en 1948 à bord du bateau Empire Windrush et son épouse le rejoignit peu après.

Arrivée à la trentaine, Andréa Levy se mit à écrire. A ce jour elle a écrit cinq romans dont *Small Island*, le quatrième, paru en 2004, a été récompensé par plusieurs prix, parmi lesquels les Whitbread Novel Award, Whitbread Book of the Year award, et Commonwealth Writer's Prize. *Small Island* a fait l'objet d'un téléfilm en deux épisodes produit par la BBC en 2009 et a été traduit en français sous le titre *Hortense et Queenie*.

Dans ses trois premiers romans, *Every Light in the House Burnin'* (1994), *Never Far from Nowhere* (1996) et *Fruit of the Lemon* (1999), Andrea Levy s'intéresse aux problèmes rencontrés par les jeunes britanniques nés de parents jamaïcains. Dans *Small Island*, elle retrace l'expérience de plusieurs personnages de la génération de son père, qui reviennent en Grande-Bretagne après avoir servi dans la RAF pendant la seconde guerre mondiale. Andrea Levy analyse leurs difficultés d'adaptation mais aussi celles qu'éprouvent les Britanniques confrontés à cette immigration. Ce choc de deux cultures est source de conflits mais suscite également des épisodes où les personnages font preuve de force et de bonté les uns envers les autres. Le roman est riche en oppositions : Londres et Kingston, maris et femmes, passé et présent. Des lectures de *Small Island* ont accompagné les commémorations du bicentenaire de l'abolition du commerce des esclaves en 2007. Dans son dernier roman, *The Long Song* (2010), Andrea Levy remonte encore le temps ; l'action se situe en Jamaïque au 19^e siècle à la fin de l'esclavage et au début de l'émancipation.

Andrea Levy a son propre site sur Internet : <http://www.andrealevy.co.uk>

2. Ecueils et conseils :

Il n'était naturellement pas nécessaire d'avoir lu le roman pour réussir à traduire l'extrait en question et les contresens importants ont été faits sur la nature du texte et sur les protagonistes pouvaient être évités sans connaître l'œuvre complète.

Certains candidats ont pensé que le texte devait être lu comme une lettre adressée à Gilbert ou encore que l'ancien volontaire de la RAF était une tierce personne, alors qu'il s'agissait en fait de Gilbert.

Ces contresens en ont engendré d'autres, en particulier sur l'âge de Gilbert : certains candidats l'ont considéré comme un jeune orphelin et d'autres, comme un vieillard. Il s'agit en fait d'un homme d'une trentaine d'années. Enfin, d'autres candidats ont confondu le narrateur avec l'auteur et l'ont, de ce fait, présenté comme une femme. Une des conséquences de cette confusion entre narrateur et auteur a souvent été une approche psychologisante de l'extrait, le candidat s'attelant à déceler les intentions de l'auteur, ravalant le texte au rang de « documentaire » (terme trouvé dans certaines copies) et occultant son statut d'artefact littéraire. La lecture civilisationnelle de ce texte fortement ancré dans l'histoire de la Grande-Bretagne et du Commonwealth ne pouvait légitimer de perdre totalement de vue sa richesse stylistique ainsi que le travail sur la focalisation et la voix narrative. En tant qu'artefact littéraire, il convenait de ne pas faire primer l'histoire (contenu narratif) sur le récit, c'est-à-dire le signifiant ou le discours narratif lui-même.

On note des erreurs ou des approximations d'ordre historique ou géographique : la Jamaïque a parfois été considérée comme un pays d'Afrique ; établir un parallèle entre les Jamaïcains et les Indiens d'Amérique sur la base de l'onomastique (« Windrush »/ « Goldrush ») n'était pas pertinent. Néanmoins, d'autres références interculturelles ont été appréciées (allusions à V.S Naipaul, originaire de Trinidad et Tobago ; à Horatio Alger et à l'idée de « rags to riches » ; à *Heart of Darkness* de Joseph Conrad et *Bleak House* de Ch. Dickens en ce qui concerne la représentation de Londres). Le travail sur l'onomastique a été apprécié notamment lorsque les candidats ont utilisé l'opposition Windrush/ Gold rush pour signifier la désillusion et la vacance : le nom du bateau est porteur de sens ; le vide ou du vent plutôt que l'or est ce qui attend les Jamaïcains à leur arrivée sur le sol londonien. Certains candidats n'ont d'ailleurs pas manqué d'établir un lien intertextuel avec le premier chapitre de l'Ecclésiaste en citant « Vanity of vanities (...) ; all is vanity. » (Eccl. 1 : 2). Convoquer l'intertexte biblique était d'autant plus apprécié que le texte était émaillé de références religieuses. La vanité des espoirs que ces Jamaïcains avaient fondés est d'autant plus pathétique qu'ils sont décrits comme étant « fat as a Bible with the faith that we would get a nice place to live in England » (l. 46). Cette expression revêt une dimension presque grotesque, comme s'ils étaient des ballons de baudruche enflés par leur espoir d'une vie meilleure mais voués à se dégonfler. Véritable fil conducteur, l'idée de vanité incarnée dans le motif du vent parcourt le texte.

L'extrait comportait de nombreux passages au style direct libre (« And what is that ? (...) And why everything look so dowdy ? », l. 8 ou encore « What a piece of good fortune, what a bit of luck. », l. 14). Le style direct libre donnait au texte un caractère oralisé particulièrement intéressant à analyser : d'une part, il laissait transparaître le discours ou la pensée du personnage dans sa tonalité singulière. Il rendait compte de l'appropriation par l'Autre colonisé de la langue du colonisateur, ce que l'on pouvait qualifier de créolisation de la langue. D'autre part, le narrateur se faisait par moments le ventriloque des jeunes immigrés jamaïcains, ce qui mettait en exergue la prise en charge de l'altérité par la voix narrative et participait de la polyphonie caractéristique du roman. Bien souvent, les candidats ont tenté de plaquer des termes d'analyse littéraire qu'ils ne maîtrisaient pas pleinement, confondant ainsi narrateur "homodiégétique" et "hétérodiégétique" ou s'efforçant de différencier narrateur "homodiégétique" et "intradiegétique". Il ne suffisait pas de dire que Gilbert était un narrateur "homodiégétique" dans

l'introduction du commentaire, encore fallait-il prendre la mesure de ce que cela impliquait : placer la voix de l'Autre au cœur du texte, entremêler une langue élégante recourant volontiers aux figures stylistiques et une langue plus crue, regorgeant de structures fautives et d'énoncés phatiques. Il ne s'agit pas pour les candidats de lire les œuvres de Genette ou de Deleuze de façon exhaustive mais de maîtriser le sens de termes figurant dans des ouvrages de lexique littéraire et couramment utilisés en analyse littéraire. Les compétences attendues en matière d'analyse littéraire gagnent à être exprimées clairement et simplement, sans "jargon" aussi cuistre qu'inutile.

On regrettera également que de nombreux candidats n'aient pas analysé les termes du sujet et ne l'aient pas mis en tension ou en interaction dans chaque partie de leur commentaire. Le plan simpliste (1. Hope 2. Reality) faisait apparaître une absence de problématisation, de fil conducteur et de progression dans le commentaire. Qui plus est, les tentatives de repérages ont parfois donné lieu à des catalogues de champs lexicaux sans interprétation ou analyse. Ces repérages, parfois minutieux dans certaines copies, auraient dû permettre de mettre en évidence des contrastes forts et structurants. Certains candidats ont ainsi établi un lien entre le mouvement ascendant du regard et la présence du champ lexical de la religion et ont perçu l'opposition entre ce mouvement ascendant synonyme de foi en l'avenir et le mouvement descendant du regard de Gilbert, mû par le désir et oscillant entre désillusion et espoir. Mais le désir sexuel si prégnant dans l'extrait a rarement fait l'objet de l'analyse. De même, quelques candidats ont perçu le caractère dérangeant de l'expression « to violate my hope » mais se sont contentés de la paraphraser sans y voir un renversement : de façon métonymique, Gilbert, le sujet désirant, devient ici féminisé et réduit au statut de victime passive.

3. Proposition d'étude du passage :

Le titre du roman, *Small Island*, nous invite à établir des comparaisons entre l'île de la Jamaïque et la Grande-Bretagne. L'une et l'autre peuvent être qualifiées par l'adjectif « small » et l'adjectif peut exprimer une mesure aussi bien quantitative (la superficie) que qualitative : « small » peut alors renvoyer à des notions connotées négativement (l'étroitesse d'esprit, l'idée de confinement, l'entrave de l'épanouissement personnel), tout en continuant d'évoquer des notions plus positives (par extension « small » renvoie à « little », qui revêt alors une dimension affective mais aussi à l'idée de cocon protecteur et au proverbe « it's a small world »). Le titre du roman est ainsi porteur d'une ambiguïté irréductible.

Comme évoqué ci-dessus, la polyphonie est caractéristique du roman *Small Island* : chaque chapitre donne à entendre la voix d'un personnage central. Ces voix fonctionnent de façon contrapuntique autant qu'elles se font écho : les voix du couple d'Anglais (Queenie et Bernard) font pendant à celles du couple de Jamaïcains et se rejoignent plus qu'il ne laisserait y paraître. En effet, loin d'être l'apanage des personnages de couleur, les thématiques de l'espoir et de la désillusion sont très prégnantes dans le

discours des deux personnages blancs. Il est également important de souligner que l'extrait à analyser dévoile la complexité de la voix et de l'identité de Gilbert : la voix d'un personnage est elle-même hybride ou polyphonique dans la mesure où elle laisse résonner d'autres voix que la sienne et se construit en s'appropriant le discours d'autres que soi-même. Le principe de dualité qui définit l'identité du personnage central est à l'œuvre de façon multiple dans le texte. Celui-ci repose sur une série de dichotomies et d'oppositions autour desquelles s'articulent les notions d'espoir et de réalité: la dichotomie entre le corporel voire le sexuel et le scatologique d'une part, et le spirituel voire le mystique et le religieux de l'autre ; l'opposition entre la stabilité (« the steadfast land ») et le mouvement, lui-même sous-catégorisé en mouvements ascendant et descendant ou encore l'opposition entre sujet désirant et objet de désir. Qui plus est, l'énoncé du sujet indiquant « hopes » et non pas « hope », il était explicitement suggéré que la multiplicité et la sérialité dominaient le texte. L'analyse minutieuse du texte met en évidence le fait que ces dichotomies et ces oppositions révèlent l'enchevêtrement des notions d'espoir et de réalité. Cela était particulièrement le cas lorsque l'on étudiait l'usage des couleurs dans le texte : si, de prime abord, l'opposition entre les couleurs vives (le vert irisé du « colibri » emblématique de la Jamaïque et perçu par les candidats comme symbole d'espoir) et les couleurs ternes ou sombres caractérisant Londres (grisaille londonienne, couleur de l'excrément, fumée noire) semblait transcrire l'opposition entre espoir et réalité, il fallait néanmoins remarquer qu'il existait une bivalence au sein des couleurs, et plus particulièrement du vert et du marron. Ces couleurs symbolisaient à la fois l'espoir et la désillusion, selon le référent qui les arborait : le vert irisé du colibri, porteur d'espoir, laissait place au vert irisé des mouches, synonyme de tromperie et d'aveuglement ; la nuance de brun-noisette de la peau d'Hortense (« her smooth nut-brown skin », l. 22) était une invitation à la rêverie, à la gourmandise et aux plaisirs des sens, le brun de l'excrément renvoie au corps dans ce qu'il a d'obscène, au sens plein (ce qui doit rester en dehors de la scène) : la défécation.

Londres : la Terre Promise ? Rites de passage.

Les notions d'espoir et de réalité se nouent à l'évidence dans l'évocation de la mère-patrie représentée métonymiquement par sa capitale (« London soil », « London Town », par opposition à « the Mother Country », « in England ») : pour les jeunes Jamaïcains ayant tout juste débarqué du *MV Empire Windrush*, l'Angleterre représente la terre promise où leurs rêves deviendront réalité. Mais, la mère-patrie est une terre d'accueil inconnue, qui inspire successivement l'émerveillement (« it was wonder that lifted their eyes », l. 3) et la perplexité (« the Mother country (...) was bewildering them », l. 4). L'expression « this thought-I-knew-you place » renvoie à l'idée de l'inquiétante étrangeté ou de la défamiliarisation : ce que l'on croyait familier ne l'est pas, déstabilise et génère de l'angoisse. Londres n'apparaît en rien comme une figure maternelle ouvrant les bras à ses enfants et les enveloppant de sa protection bienveillante. Le passage bruyant du train matérialise le franchissement d'un état de béatitude ou d'extase quasi religieuse face à ce qui devait être la Terre Promise, à un état d'ébranlement. La démythification de la mère-patrie se

poursuit avec la vision de la fumée noire souillant le linge blanc étendu à sécher : le domestique et la vie quotidienne viennent ternir la vision idéalisée. De façon métaphorique, cette vision les confronte à la façon dont les perçoit la plupart des Britanniques dans le roman, c'est-à-dire au racisme : les volutes de fumée noire représentent les jeunes Jamaïcains s'installant au sein de la population blanche. Ce passage de l'Autre colonisé dans la sphère du colonisateur était ressenti comme une intrusion. La fumée noire s'insinuant parmi le linge blanc convoque l'idée d'impureté et revêt également une dimension érotique du fait de la mention des draps et des sous-vêtements¹. L'ellipse violente entre l'épisode de la broche et la scène décrivant les nuits passées par Gilbert dans une chambre qui lui évoque les casernes traduit un retour brutal à la réalité. Mais, moins qu'une caserne militaire, cette chambre apparaît davantage comme une cellule qui prive l'être humain de sa dignité et rappelle l'espace concentrationnaire (le nom « Eugene » rappelle d'ailleurs la dérive eugéniste qui consiste à vouloir préserver la pureté d'une « race »). L'insalubrité du logement où s'entassent les jeunes Jamaïcains et la promiscuité engendrent un processus d'animalisation. Au lieu d'être propice à la rêverie, la chambre devient pour Gilbert le lieu où l'absence de rêves est révélée : « You learn nothing of mummies, or schooldays, or hear no hopeful dreams for their life in England. » (l. 31-32). De ce fait, Gilbert prend la mesure de sa singularité : il est étranger parmi les siens et tient à se différencier du groupe en rappelant le fait qu'il s'était engagé comme volontaire dans la RAF, contrairement à eux. Néanmoins, malgré sa conviction d'être supérieur, il ne cesse pas d'appartenir au groupe d'immigrés et ne peut nier son identité jamaïcaine, comme en témoigne l'usage ponctuel du créole jamaïcain, notamment caractérisé par l'absence de marques du passé (prétérit ou participe passé) : « They finally arrive in London Town » (l. 3) ou encore « I spy a brooch » (l.13-14). Le jeu des pronoms nous indique bien que le passage de Gilbert de la sphère de l'immigré jamaïcain à la sphère de l'Anglais blanc n'est pas effectif dans l'esprit du personnage : si, dans un premier temps « them » s'oppose à « I », « us » s'impose finalement (« we Jamaicans », l. 45, « every one of us », « we could get... », l.46, nos italiques).

La traversée des apparences (illusion et désillusion)

Les notions d'espoir et de réalité s'articulent autour de la transcendance des apparences. Le lecteur est d'abord invité à constater par lui-même le mouvement ascendant décrit par le regard de la plupart des jeunes Jamaïcains ébahis par la découverte de la capitale (« most of the boys were looking upwards », l.1). Leur regard tourné vers le ciel n'est aucunement synonyme d'accès à l'essence ou à la vérité de Londres. Leur illusion est d'ailleurs renforcée par l'expression « this thought-I-knew-you place » qui indique clairement qu'ils se trompaient sur leur connaissance de l'Angleterre. Lorsque le point de vue adopté est celui de

1

¹ Cela renvoie les Jamaïcains aux préjugés racistes qui avaient cours sur l'homme noir, et notamment au préjugé, très présent dans le roman, d'un insatiable désir sexuel. Le jury n'attend pas des candidats qu'ils aient lu l'œuvre dans son intégralité mais la lecture du roman vient confirmer l'intuition des meilleurs candidats qui ont perçu la dimension érotique de cette énumération.

Gilbert, l'orientation du regard s'inverse, marquant ainsi le fait que Gilbert est déjà initié aux mystères de Londres. Il se distingue apparemment des autres immigrés et se présente comme un homme d'expérience en terrain connu, un homme qui ne se laisse pas bernier ou encore qui a pris ses distances vis-à-vis de la figure maternelle qu'est la Patrie. Néanmoins, le regard de Gilbert n'est finalement pas exempt d'espoirs et d'illusions puisqu'il trahit sa propension à la rêverie et la projection de son désir sexuel pour Hortense. La broche apparaît en effet comme le talisman et le sésame qui lui permettraient de réaliser son désir. La dématérialisation de la broche en une nuée de mouches conduit Gilbert à la transcendance des apparences car la réalité s'impose à Gilbert dans ce qu'elle a de plus brutal : il ne pourra pas offrir à Hortense le bijou qui aurait abouti à la satisfaction du désir. Sous l'émeraude du bijou, ne demeure que l'excrément : la métaphore de la broche mêle le langage le plus poétique au langage le plus cru et démystifie par là-même la relation qui lie Gilbert à Hortense.

Gilbert en tant que narrateur

Les notions d'espoir et de réalité pouvaient également être envisagées sur un plan à la fois narratif et métatextuel. En effet, en tant que narrateur, Gilbert instaure un rapport avec le lecteur que certains candidats ont bien analysé comme l'espoir d'un rapprochement avec l'Autre ou celui d'une interpellation de l'Autre. Les énoncés conatifs, c'est-à-dire impliquant un effort de la part de celui qui fait action (« You see », l. 1, « See them pointing (...) », l. 4, « See me take the sparkling brooch », l. 21 ou encore « And see her touch the pin », l. 22), engageaient le lecteur dans un processus de visualisation mentale conscient. Par là-même, il demande au lecteur de se projeter dans sa sphère mais cela ne met finalement pas le lecteur sur un pied d'égalité avec Gilbert, en tant que narrateur. En effet, Gilbert dirige le regard du lecteur et s'apparente à un magicien qui fait surgir une image si réaliste que le lecteur s'y tromperait : « I conjured an image in *your* mind. » pourrait-il dire cette fois. Maniant le verbe, Gilbert paraît tout-puissant. Ce désir de contrôle et de structuration se manifeste encore lorsqu'il nous présente ses pensées en prenant soin de distinguer trois étapes. L'effort pour donner corps à cette vision et à la rationaliser peut sembler vain, puisqu'elle est réduite à néant par la réalité de l'excrément. Mais ces trois scénarii soulignent la faculté créatrice de Gilbert. En tant que narrateur, Gilbert se situe dans un entre-deux ou dans une hybridité identitaire puisqu'il apparaît à la fois comme possédant le souffle créateur (il insuffle à ses rêves assez de vie pour les rendre tangibles au lecteur) et comme un créateur de vent, de vaines visions. La réalité de cette identité duelle voire complexe se manifeste également dans son usage de la langue anglaise. La voix de Gilbert reflète à la fois le processus d'acculturation du personnage, qui maîtrise assez les subtilités lexicales de la langue anglaise pour décrire de façon saisissante le vert irisé des mouches, et la créolisation de la langue anglaise, qui conduit à des énoncés agrammaticaux et à la multiplication des énoncés phatiques ou conatifs. Mêlant l'anglais standard, l'anglais poétique et l'anglais créole, Gilbert, en tant que représentant d'une minorité, forge ainsi une autre réalité : une langue est toujours en devenir et n'appartient pas à une

classe dominante ; qui plus est, au lieu d'être vecteur d'aliénation, elle peut être le moyen d'expression de la minorité.

Bibliographie :

Andrea LEVY, *Small Island*, London, Headline Review, 2004 (traduction française : *Hortense et Queenie*, Quai Voltaire, Paris, 2006).

The Holy Bible (Authorized King James Version).

Ouvrages critiques:

Bill ASHCROFT, Gareth GRIFFITHS and Helen TIFFIN, *Post-Colonial Studies: The Key Concepts* (2nd edition), London, Routledge, 2007. Lire en particulier les articles Alterity, Appropriation, Binarism, Creole, Creolization, Other, Othering.

Homi BHABHA, *The Location of Culture*, Londres: Routledge, 1994.

Jacques DERRIDA, « La pharmacie de Platon » in *La dissémination*, Paris, Seuil, coll. « Tel Quel », 1992.

- "The Law of Genre", in *Glyph 7*, 1980, pp. 202-232.

Bernard DUPRIEZ, *Gradus : les procédés littéraires (dictionnaire)*, 10/18, 1984.

Gérard GENETTE, *Figures III*, Paris, Éditions du Seuil, 1972.

Françoise GRELLET, *A handbook of literary terms : introduction au vocabulaire littéraire anglais*, Hachette Supérieur, 2009.

Jane HIDDLESTON, *Understanding Postcolonialism*, Stocksfield, Acumen, 2009. Lire en particulier le chapitre 5, « Derrida and Bhabha: self, other and postcolonial ethics. »

C.L. INNES, *The Cambridge Introduction to Postcolonial Literatures in English*, Cambridge, Cambridge University Press, 2007.

Filmographie :

John ALEXANDER, *Small Island*, téléfilm en deux épisodes produit par la BBC en 2009.

50 Things You Need To Know About British History: The Sea. (Épisode 1, 2008) Documentaire réalisé par the History Channel qui, entre autres, montre les images de l'arrivée du bateau MV Empire Windrush et la vie des Jamaïcains une fois arrivés en Grande-Bretagne.

Audrey Sabathier-Lepêtre

avec la participation de Dominique Becker et de Daniel Leclercq

B- Maîtrise de la langue écrite

Si de nombreux candidats ont les bases d'un bon anglais, avec une grammaire correcte, on constate qu'ils ne sont pas pour autant à l'abri d'une grosse faute, voire quelques unes. Il leur suffit de se concentrer et d'éviter l'erreur malheureuse pour espérer une très bonne note. Un certain nombre de candidats incluent des mots et des expressions recherchés, ce qui enrichit d'autant leur production écrite, et aussi améliore la note pour la langue. Dans ce domaine positif, nous citerons quelques exemples : d'abord, choisis dans le registre de la langue technique de la critique littéraire : parataxis ; hypotactic ; hypallage, synecdoche ; heterodiegetic ; the eponymous character. Ensuite, dans le champ lexical d'un bon niveau de langue : debunk ; awash with ; hark back ; fraught with ; a turncoat ; slants (= points de vue). La plupart des candidats réussissent à dire ce qu'ils veulent dire : le but de l'analyse qui suit est surtout de montrer comment le dire de façon plus adéquate dans un niveau soutenu de langue anglaise.

Les fautes de base

Il s'agit des erreurs fondamentales, qui sont nécessairement fortement pénalisées à ce niveau. Il faut encore et toujours citer l'exemple classique, l'absence de « s » à la troisième personne du singulier du présent simple. Chez certains candidats, on trouve encore plusieurs verbes mal conjugués. Une telle faute lourde est réhabilitaire : en effet, on voit difficilement comment quelqu'un peut enseigner l'anglais alors qu'il est lui-même incapable de conjuguer un verbe au présent simple. Même s'il y a un tel oubli sous la pression de l'épreuve, une relecture digne de ce nom doit permettre au candidat de le corriger.

Trop de candidats ont des difficultés avec les cas possessifs, et notamment lorsqu'il s'agit d'un possessif au pluriel. On trouve un simple cas possessif singulier [xxx's] faisant office de pluriel. On trouve également un simple pluriel sans marque de possession, et on trouve le « s' » qui s'impose, mais lui-même suivi d'un autre « s ». L'indication de la possession faisant partie de la base de la langue, de telles fautes ne sont pas admissibles chez un professeur.

Une erreur des plus inquiétantes est la confusion entre singulier et pluriel. « Man » employé pour « men » (par un candidat anglophone !) Le pluriel de « hypothesis » est « hypotheses », et on n'obtient pas le pluriel de « life » en y ajoutant simplement un « s ». De surcroît, il n'y a plus aucune excuse pour les candidats qui laissent un singulier derrière « one of ». Dans ce cas, le pluriel est de rigueur, comme en français. Il est nécessaire de savoir utiliser les adjectifs substantivés. En tant qu'adjectifs, ils ne prennent pas de marque de pluriel. Donc « the young » et « the youngest », par exemple, sont invariables. Tout aussi inquiétant : la différence de sens entre « most of the time » et « most of the times » est immense, et une confusion entre les deux rend la phrase incompréhensible. D'autres mots qui sont indénombrables ne doivent jamais

prendre le « s » du pluriel. Deux exemples rencontrés trop souvent dans les copies sont « advice » et « information ». Il ne faut pas non plus oublier que tout ce qui en dépend grammaticalement doit être au singulier. Il ne faut donc pas omettre, le cas échéant, le « s » sur le verbe. Souvent, ces erreurs entre singulier et pluriel témoignent d'une pensée peu claire, mais il incombe à un candidat d'ordonner ses idées et de procéder de façon logique, comme le professeur le ferait en classe.

La conjugaison des temps composés laisse parfois à désirer : une confusion entre l'infinitif et le participe passé dans « hope has flown away » donnera forcément lieu à une pénalité forte, de même que la confusion entre un participe présent et un participe passé, surtout dans une forme passive.

Certaines structures donnent encore lieu à des erreurs qui auraient dû être éliminées depuis des années chez un candidat qui est déjà enseignant. La distinction entre « used to do » et « to be used to doing » devrait être claire. « Dont » est trop souvent mal traduit. « As » et « like » (voire « alike » et « such ») ne doivent plus être confondus. L'ordre des mots dans une proposition subordonnée a provoqué des erreurs inadmissibles chez un professeur d'anglais : trop de verbes précèdent leur sujet, à la française. Les ruptures de syntaxe sont légion, notamment, par exemple, « The Jamaicans' bewilderment » suivi directement de « who have just arrived ». L'anglais ne permettant pas un tel agencement, il faut remplacer le cas possessif par la tournure avec « of ». Mais aussi des phrases du genre « Looking upwards, Gilbert finds the Jamaican boys funny ». Dans cette phrase, c'est le sujet grammatical, Gilbert, qui lève les yeux ; il s'agit donc d'un contresens fâcheux. Il n'est plus acceptable de trouver dans les commentaires des confusions entre « his / her », « hers / theirs », « it / he », « who / which » ou encore « worse / worst ». Là encore, un professeur d'anglais ne peut pas enseigner la langue s'il fait lui-même de telles erreurs.

Des tournures ratées

Quelques tournures font l'objet d'erreurs récurrentes : « le plus objectif possible » se dit « as objective as possible ». Il ne faut surtout pas traduire par « more » ou « most » et enchaîner avec « as ». « He is sure to have found a brooch » annonce une certitude absolue : pour exprimer la conviction personnelle de quelqu'un, il faut dire : « He is sure he has found a brooch ». Il est nécessaire de savoir que l'on ne peut traduire « Dans un premier temps » mot à mot en anglais. Il suffit de mettre « First(ly)... second(ly)... ..last(ly) ». De nombreux candidats ont parlé de la « Terre Promise » En anglais, comme en français, il faut mettre un participe passé : « the Promised Land ». Cette faute a même été commise par des candidats anglophones. Enormément de lacunes concernant les prépositions apparaissent dans les copies. Que penser du candidat anglophone qui a remplacé « all of » dans « all of a sudden » par « over » ? La structure de « of + ...ing » ne peut remplacer l'infinitif dans « it allows him to dream ». « Un monde rêvé » = « a dreamed OF world ». On dit « compare to / with » et non « as », « take part / participate in » et non « to », « confronted with » et non « to », « (with)in the reach of » et non « at ». Il s'agit là de points de grammaire vus et revus tout au long de la scolarité, et qui ne devraient plus poser de problèmes. Parfois, la structure et

la formulation de la phrase aboutissent malheureusement à du charabia complet : « They stink whether out of gas or malnutrition » est une affirmation dont le sens est obscur.

Les problèmes lexicaux

On trouve des copies où les problèmes lexicaux se multiplient. Il faut se rendre à l'évidence : on ne résout pas le problème de l'ignorance lexical en inventant un mot. Si l'on peut supposer que « *optimicism », trouvé dans une copie d'anglophone, est une faute d'inattention (mais que la relecture n'a cependant pas éliminée), l'examineur est néanmoins dans l'obligation de noter ce qui est écrit, et devra tenir compte du barbarisme dans sa notation. Par contre, on rencontre dans certaines copies de vrais exemples d'ignorance, même sur des mots simples : « *evocate » pour « evoke », « *countrymate » pour « countryman », « *changement » pour « change ». Même les candidats anglophones ne semblent pas être à l'abri : « *conspirital » pour « conspiritorial ». Néanmoins, l'exemple de loin le plus courant était de remplacer le premier « i » de « disillusion » par un « e » : la même faute se trouve dans des versions erronées de « d_isoriented » et la faute inverse se trouve pour « d_ehumanisation ». Il faut apprendre ces formes négatives des substantifs. D'autre part, certains mots qui existent réellement sont employés avec un sens français : « tout au long de » ne se dit pas « all along », mais « throughout » ; « promiscuity » a un sens TRES différent de « proximity » ; « un logement de fortune » n'a rien à voir avec « fortune », mais se dit « makeshift lodgings » ; un langage familier se traduit par « colloquial », « familiar language » impliquerait autre chose. Il n'est plus acceptable de traduire « actuel » par « actual ». D'autres mots, qui eux aussi existent, sont employés avec des sens qu'ils n'ont pas. « Fastness » n'est pas la même chose que « speed » ; « everyday » est un adjectif alors que « every day » est un adverbe ; « discover » est un verbe, le substantif est « a discovery » ; quelque chose peut être « of note » mais pas « notice ». Et sans doute le plus subtil : bon nombre de candidats ont décrit la réaction des Jamaïcains comme « childish », alors que « childlike » semble capter autrement mieux la nuance voulue. Les exemples les plus typiques de confusions entre deux mots incluent : « mere » employé là où « simple » s'impose ; « experiment » et « experience » ne signifient pas la même chose, ni en tant que verbes, ni en tant que substantifs ; « infer » et « suggest » sont des contraires ; « imply » et « involve » sont deux notions différentes ; une relecture sérieuse doit éliminer l'emploi de « wander » pour « wonder » et inversement ; « offer » pour « give » est une confusion assez désolante à ce niveau ; la différence entre « story » et « history » doit être bien comprise ; un candidat au Capes se doit de distinguer entre « let » et « leave ». Néanmoins, l'image la plus saugrenue était fournie par le candidat qui a écrit que Gilbert « [was] suckling cornflakes ». Là encore, il s'agit sans doute d'un manque momentané d'attention, c'est pourquoi nous voudrions insister sur le fait qu'une relecture attentive aurait dû éliminer cette erreur.

Les fautes d'orthographe

Les fautes d'orthographe trouvées dans les copies ont été nombreuses, et certaines copies en sont même remplies à la limite de l'acceptable pour un candidat à un concours de recrutement d'enseignants, quelquefois déjà enseignants.... Certes, une ou deux petites fautes bénignes d'orthographe n'influeront pas outre mesure sur la note d'une bonne copie, mais par contre, dans certains cas, ces erreurs peuvent s'avérer fort gênantes. Trop de fautes dans une même copie montrent que le candidat se contente de l'approximation et ne se soucie guère du détail. Or, le succès dans un concours de haut niveau passe obligatoirement par l'attention aux détails, et par la précision dans tous les domaines, y compris l'orthographe. Certaines fautes sont extrêmement inquiétantes en elles-mêmes : il s'agit de fautes très courantes, souvent traitées et corrigées pendant la scolarité et qui ne doivent plus se trouver dans la production écrite de quelqu'un qui veut enseigner l'anglais. L'omission du premier « h » dans « rhythm » est agaçante, dans « whether » c'est inacceptable [d'autant plus que « a wether » = un bélier châtré !] et dans « which » c'est tout bonnement scandaleux. Il y a peu d'excuses pour ceux qui ne mettent pas une lettre majuscule aux adjectifs de nationalité : on doit savoir écrire « Jamaican » et « British » correctement. Il est clair que la confusion entre « shattered » et « chattered » trouve ses origines dans l'ignorance phonétique du candidat, et qu'il s'agit d'une faute qui sera irrémédiablement transmise aux élèves. Si la confusion entre « test » et « text » est sans doute due à l'inattention, en est-il de même pour celle entre « core » et « chore » ? En tout cas, ces deux erreurs changent le sens de la phrase. Il n'est pas permis dans un travail formel tel qu'un commentaire de Capes de mettre « & » à la place de « and ». De telles erreurs doivent être repérées et éliminées lors de la relecture du travail. Il faut savoir que « another » s'écrit toujours en un seul mot. L'écrire en deux mots ne change pas le sens de la phrase, certes, mais encore une fois la faute témoigne du fait que le candidat ne s'est jamais donné la peine d'assimiler l'orthographe d'un mot simple et extrêmement courant. Il en va de même pour « whereas ». Par contre, la différence entre « under study » et « understudy » est fâcheuse, et indique que le candidat ne comprend pas vraiment ce qu'il écrit. Pour traduire « le XIXème (siècle) », on ne doit pas mettre « the XIXth », qui est dépourvu de sens en anglais ; Il faut mettre « the nineteenth century » dans le contexte formel du concours, même si dans un contexte moins formel « the 19th century » peut suffire. On doit savoir que le « y » de « happy » par exemple devient un « i » dans « happiness », tout comme « wariness » et « penniless ». L'orthographe de mots aussi courants que « independence » et « future » ne doit plus être confondue avec leurs équivalents français.

Le redoublement des consonnes reste une difficulté particulière pour trop de candidats. Il faut mettre le bon nombre de « r » et de « b » dans « Caribbean ». « Nourish » n'a qu'un seul « r », et il n'est pas acceptable de trouver deux « t » dans « writer » ni de doubler le deuxième « t » dans « title » car cela changerait la prononciation du mot. Dans certains cas, un redoublement de consonne peut changer le sens du mot : il s'agit, dans ces cas précis, d'orthographe grammaticale dont les règles doivent être connues par les candidats. « Shining » et « shinning » sont deux mots différents, ainsi que « staring » et « starring ». Ajouter un deuxième « r » dans « interesting » ou un deuxième « p » dans « developing » est une preuve d'esprit

approximatif, et le redoublement du « l » dans « hopeful » ou encore « typical » laisse supposer que le candidat n'a jamais fait attention à ces terminaisons en anglais tout au long de ses dix années (ou plus) d'études de la langue. Un candidat au Capes doit savoir orthographier correctement les mots courants : « immigration » prend deux « m » ; pour « beginning » il faut redoubler le « n » ; « referred » redouble le « r », « addressing » redouble le « d » et « accommodation » prend deux « m ». Ce dernier exemple est d'autant plus inquiétant qu'il laisse supposer que le candidat aurait fait la même faute en français ! Les adjectifs se terminant par « ...ful » et « ...al » redouble le « l » dans leurs formes adverbiales, et on ne rattrape pas l'erreur dans « literally » en redoublant le « t » au lieu du « l ». Il est étonnant de constater que certains candidats ne se sont pas encore rendu compte que pour les mots se terminant en « ...ion », cet « n » n'est pas redoublé – par exemple dans les participes présents ou passés – dans un mot anglais. (On le retrouve certes dans « questionnaire », mais ce mot est un emprunt direct du français qui a gardé son orthographe française.) Par conséquent, les « n » redoublés dans « questioning », « mentioned » et « emotionally » seront forcément sanctionnés dans la notation de la qualité de la langue. Enfin, que dire du candidat qui a changé le « i » en « e », omis un « l » et redoublé le « n » dans « disillusioned », réussissant trois fautes d'orthographe dans un seul mot ?

Pour éliminer toutes ces fautes, il était IMPERATIF et PRIMORDIAL à la fin de l'épreuve de s'octroyer le temps nécessaire pour (au moins) une relecture attentive. Il n'était pas forcément facile de rester concentré après plusieurs heures intenses de travail, mais c'était une obligation absolue dont dépendait la réussite de l'épreuve, car seule une telle activité permettait aux candidats d'espérer éliminer les fautes de base qui se sont glissées dans le travail.

La seule façon d'éliminer les fautes lexicales est l'acquisition du vocabulaire par le biais de la lecture, mais il ne fallait pas hésiter non plus à se donner la peine d'apprendre des listes de vocabulaire. Le langage courant, même si le candidat le domine, était insuffisant à lui seul pour affronter un travail du niveau du CAPES, aussi bien pour le commentaire que pour la traduction.

Les erreurs d'orthographe sont toujours malvenues, aussi bien quand elles changent le sens du mot que quand il s'agit de mots vus des centaines, voire des milliers de fois tout au long de la scolarité. Pour certains candidats, un effort important doit être consenti dans ce domaine.

La plus grande faiblesse dans l'ensemble des copies est certainement l'absence de structures grammaticales complexes. Si la production écrite de beaucoup de candidats est correcte, c'est aussi en partie parce qu'ils se limitent à un registre de langue peu soutenu et des structures grammaticales simples ce qui rend le commentaire monotone au point de devenir, dans certains cas, soporifique. La solution à ce problème passe par la variété des structures : très peu de candidats, par exemple, ont utilisé la forme de l'évolution parallèle (« the more..., the more... »), et les rares à s'y risquer ont souvent commis des maladresses, voire des erreurs. Les phrases commençant par une négation, par exemple, « not only »,

suivie de l'inversion obligatoire sont quasiment inexistantes dans les copies. Si des candidats pensent à écrire, par exemple, « The Jamaicans are so bewildered that they... », peu d'entre eux pensent à varier la formule avec « So bewildered are the Jamaicans that they... ». Il s'agit là de trois exemples types de structures parmi d'innombrables autres qui rendraient la lecture du commentaire nettement plus passionnante, et qui joueraient un rôle très positif sur la note accordée pour la qualité de la langue anglaise. Même les candidats anglophones, pour qui de telles structures devraient être faciles et naturelles, ne pensent pas souvent à les utiliser. Mais ici encore, si l'emploi de telles structures ne se fait pas naturellement chez le candidat, il doit S'EFFORCER de les inclure dans son travail. Au besoin, le candidat peut au début de l'épreuve rédiger sur une feuille de brouillon une liste d'environ une dizaine de structures complexes afin de s'en inspirer, puis les utiliser à bon escient dans son commentaire.

Donc une bonne technique pour améliorer la langue (et la note !) est de se concentrer sur le côté positif : quelques candidats augmentent la qualité de la langue grâce à l'emploi d'un vocabulaire recherché, un lexique qui sort de l'ordinaire quotidien. C'est une excellente technique qui doit être recherchée et mise en pratique par les candidats. Une bonne langue écrite n'est pas simplement la langue orale couchée sur papier : c'est un style acquis, et qui encore une fois exige un entraînement et des efforts pour parvenir à s'exprimer avec précision et élégance. S'efforcer d'utiliser un vocabulaire littéraire soutenu dans un contexte écrit formel – et ne pas se contenter du premier mot qui vient à l'esprit – doit faire partie des objectifs du candidat et correspond aux attentes du jury.

John Wilde

Domingos Madeira

C- Traduction (Version en 2011)

Compte tenu des observations recueillies par le jury à l'issue de la session 2011, il convient de rappeler aux candidats quelques conseils de méthode et règles élémentaires pour assurer la réussite de l'exercice.

Il faut d'abord considérer la spécificité du texte à traduire. Il s'agit le plus souvent d'un texte littéraire d'un seul tenant, non d'une série de segments juxtaposés les uns aux autres ou d'une liste de phrases disparates agencées de façon systématique.

Il est indispensable de commencer par prendre le recul nécessaire pour bien comprendre le passage et ses subtilités afin, non seulement de rendre au plus près son sens, mais encore de restituer ses spécificités (registre, images...). Pour ce faire, il faut commencer par lire le texte en entier plusieurs fois attentivement afin de procéder aux repérages nécessaires. Une analyse stylistique est nécessaire pour définir le genre auquel appartient l'extrait, ainsi que le registre de langue à utiliser, qui peut être variable selon les passages. Les candidats doivent se prémunir contre la pratique du calque qui révèle le plus souvent un manque de pratique. Les différences entre les structures et le lexique de l'anglais impliquent un ensemble de transformations dont certaines sont prévisibles et doivent faire l'objet d'un apprentissage. Traduire un texte consiste à en restituer fidèlement le sens, les images et le style. Il s'agit donc aussi pour le traducteur de se mettre au service de l'auteur du texte tout en s'effaçant, et d'effectuer un dosage idéal, sans pertes ni ajouts intempestifs. En d'autres termes, il faut absolument éviter l'écueil de la réécriture.

Il faut se donner le temps d'une relecture posée pour vérifier la traduction de tous les éléments du texte, ainsi que sa mise en forme (ponctuation, conjugaison, l'orthographe, afin de ne pas perdre des points par étourderie). Plusieurs relectures permettront ainsi de repérer d'éventuelles omissions : toute omission, qu'il s'agisse d'un mot ou d'une phrase, est automatiquement sanctionnée par le maximum de points fautes. Les candidats qui refuseraient de traduire certains segments estimés difficiles seraient lourdement sanctionnés par le jury. Inutile donc d'esquiver un mot difficile.

Le jury rappelle par ailleurs qu'une seule traduction doit être proposée et que tout rajout de synonymes est sanctionné. Il ne faut donc rien rajouter : pas de commentaires ni de solutions multiples. Le jury n'a pas à choisir entre différentes propositions de traduction : il n'en faut qu'une.

Enfin, le jury souhaite rappeler qu'il n'est pas demandé de traduire le titre du passage (ici, « *Gilbert* »). Cette initiative malheureuse a révélé que trop de candidats ont interprété à tort ce passage comme une lettre adressée à Gilbert.

Dans certains cas, le texte source demande à être adapté. Le jury est alors très sensible à l'inventivité et valorise des solutions constructives, ingénieuses ou élégantes pour résoudre les difficultés du texte.

Sur le plan matériel, on peut s'attendre à ce que de futurs professeurs soient capables de rédiger une copie lisiblement, proprement, sans trop de ratures ou autre usage de correcteur blanc. C'est pourquoi une copie doit être soignée et aérée.

Il est très important, voire essentiel, de respecter le registre du texte source. L'extrait proposé se caractérisait, en partie, par un registre familier et une langue orale (« *Steady there, boy* », « *Come...* »), voire dialectale (« *Man, why everything look so dowdy*»). Sur le plan du lexique, le texte proposé cette année comportait quelques mots techniques comme « *humming-bird* ». Il est parfois nécessaire de trouver des solutions intelligentes de contournement quand le mot exact est inconnu. Les lacunes lexicales sont rarement responsables de très lourdes sanctions. Mais on ne peut prétendre enseigner une langue si on ne maîtrise pas suffisamment le lexique de base (*sheets, brooch, wonder*). Des propositions riches témoignant de connaissances dans les deux langues ont été bonifiées par le jury.

Si une lacune lexicale sur un mot isolé n'est jamais lourdement sanctionnée lorsque la traduction proposée est sensée dans le contexte, (ici « *humming-bird* » traduit simplement par « oiseau » est un moindre mal) en revanche, les non-sens sont très lourdement pénalisés, ainsi que l'ignorance de certains mots qui font partie du vocabulaire élémentaire comme « *bewilderment* », « *the Mother Country* », « *sheets* ». Certaines lacunes culturelles sont inattendues et regrettables pour des candidats destinés à enseigner la langue et l'histoire anglaises (« *RAF* » - abréviation de « *Royal Air Force* »).

Les candidats doivent aussi s'assurer qu'ils ne proposent pas de collocations aberrantes ou très maladroites. Par exemple, « *la fumée qui s'échappait de la machine de linge blanc pendue aux étangs à linge* ». Le bon sens doit prévaloir et éviter, par une lecture attentive, « *j'observe, tel un espion, une broche* ».

Temps, conjugaison, formes verbales

La version est un exercice de mise en français, ce qui implique une maîtrise complète du français (orthographe, registre...). Parmi les repérages que l'on doit toujours effectuer avant de traduire se pose la question des temps des verbes. On doit s'interroger sur la valeur des temps grammaticaux dans chaque énoncé. Le choix des temps représentait l'une des difficultés de traduction de ce texte qui renvoyait à plusieurs plans temporels distincts. Il est impératif de maîtriser la différence entre imparfait et passé simple pour traduire « *They looked shocked... puffed its way..* ». La cohérence des temps réclamait toute l'attention des candidats dans ce passage.

Il est essentiel de rendre les effets voulus par l'auteur : « *They arrive* » : l'effet produit par le présent en anglais est celui d'une mise en scène. Il convient donc de le rendre aussi par le présent en français : « *ils arrivent* » ou mieux « *les voilà arrivés* ».

Les verbes suivis de particules adverbiales, lorsqu'ils sont mal maîtrisés conduisent à des contresens : *watch out* traduit par « regarde dehors » constitue une erreur grave.

Une relecture de la copie est indispensable : outre des passages entiers non traduits (abandon ou manque de temps), certains segments ont été purement et simplement oubliés. De manière générale, les candidats

n'ont cependant pas cédé à la tentation de l'oubli de traduction. Il est à noter cependant que certaines copies ont laissé de côté un ou des segments de traduction, sans doute involontairement. Il faut rappeler que toute omission est sévèrement pénalisée.

D'autres soucis d'ordre syntaxique sont à mentionner, tel le calque abusif ou encore l'absence de ponctuation (pas de traits d'union, impératifs).

Il semble également évident de préciser que les meilleures copies ont été celles dont le lexique était le plus précis et adéquat.

Les copies de candidats ayant respecté les consignes de base (mise en page, écriture lisible, pas d'omission...) ont été les plus nombreuses heureusement.

Les difficultés du texte

L'extrait proposé aux candidats pour la session 2011 du Capes Interne d'Anglais est un extrait de *Small Island* écrit par Andrea Levy en 2004, écrivain d'origine jamaïcaine, née à Londres en 1956. Cet ouvrage fait partie intégrante de la littérature post-coloniale nourrie de deux cultures, anglaise et jamaïcaine. Le lecteur attentif comprendra que l'action du roman se situe dans la période de l'immédiat après-guerre.

La difficulté majeure de ce passage à traduire réside dans l'hybridité de cette littérature, oscillant constamment entre ces deux cultures et entre deux « langues ».

Le caractère fortement oralisé de cet extrait constitue un défi pour le traducteur qui pourra hésiter, et parfois renoncer hélas, à rendre l'aspect vernaculaire de l'expression du narrateur. Les candidats qui ont su prendre des risques pour retranscrire cette réalité linguistique et ont tenu compte de l'apostrophe permanente du narrateur au lecteur en proposant des solutions adaptées au contexte, ont vu leurs efforts bonifiés. La tâche s'est révélée ardue et parfois insurmontable pour certains candidats.

La fonction phatique de certains éléments tels que « *You see* » ou encore « *Come* » n'a pas été comprise. « *you see* » n'est pas suivi d'un complément, cela montre qu'il n'est pas à prendre au sens littéral mais qu'il constitue un marqueur d'oralité. Sa valeur explicative, préluant à un éclaircissement concernant la disposition d'esprit des Jamaïcains, permet ainsi de le traduire par « *en fait* » ou par « *tu comprends* ». De la même manière, dans « *they have fire in their house in England ? No !* », l'exclamation rhétorique dont est porteuse l'interjection « *no* » implique un étoffement qui puisse correspondre à un énoncé oral vraisemblable en français comme « *sans blague ?* » ou « *c'est pas vrai ?* », « *c'est pas possible ?!* ». En tout état de cause, même le calque de « *no* » par « *non* » n'est possible que si la ponctuation est étoffée par un point d'interrogation (« *non ?!* ») ; autrement un simple point d'exclamation donnerait au « *non* » français une valeur assertive de refus (« *non !* »).

L'absence de prise en compte du registre de langue a montré que certains candidats manquaient de moyens linguistiques pour percevoir cette dimension. Ils ont parfois choisi un niveau de langue trop élevé. Il convient de s'interroger sur le registre de langue. Par exemple, on s'imagine mal ces jeunes Jamaïcains dire « *Qu'est-ce que cela ?* », qui est trop formel, pour « *And what is that ?* » ; « *Et ça, c'est quoi ?* » conviendrait mieux au registre.

Certaines différences entre le français et l'anglais sont structurelles et leur récurrence ne doit pas surprendre les candidats. C'est le cas de certaines prépositions, comme dans « *the train that rumbles across a bridge* » : souvent étoffées, les prépositions appellent fréquemment l'utilisation d'un verbe. Inversement le verbe anglais, quand il désigne la manière dont s'effectue le mouvement, est plutôt traduit par une locution. C'est le cas ici où l'on peut traduire par « *le train qui passait dans un grand fracas sur le pont* ». La traduction par « **ronronne à travers un pont* » dénote outre le manque de bon sens (qui produit un non sens), une méconnaissance de la spécificité de l'anglais.

D'une manière similaire, dans l'énoncé « *billowing black smoke puffed its way round the white washing* », « *round* » pourra se traduire par « *s'enrouler* » tandis que « *puff* » (qui désigne l'émission de petits nuages) sera traduit par un nom : « *en voyant les nuages de fumée noire tourbillonner et s'enrouler autour du linge blanc* » ou encore « *à la vue des volutes de fumée noire s'enroulant autour du linge blanc qui séchait sur des cordes* ».

Il faut veiller à éviter non-sens et barbarismes : « *their shaking legs...* » : non compris, entraînant souvent contresens ou traductions fantaisistes: comme « *le Pays Mère* », « *la Terre Sainte* », « **La Terre Mère* », « *le Pays de toute origine* » ou « *Pays mère* » pour « *Mother Country* ». Autre exemple : « *ils ont le feu* » ou « *ils ont des feux* » relèvent de l'absurde, de même que « *les « jambes mouillées* », « *jambes tremblantes à la mer* » ou « *gambettes de pêcheurs* » pour « *sea legs* » ou « *irisant* » pour « *iridescent* », traduit par « *irisant* ». *Les incohérences peuvent être des non sens, comme « what the eye is telling » traduit par « croire ce que son œil dit tout haut ».* Les couleurs d'un colibri ont suscité des traductions fantaisistes : « *le vert d'un rouge-gorge, vert comme une pie* ».

Le jury a également remarqué des problèmes de détermination sur « *the train/ a bridge* »: « *drying lines* », « *the sheets* », « *the pants...* », « *cet homme blanc/ ce bus* » « *bonnettes des bébés* », « *ses mains* » « *le feu* » / « *la maison* »...

Il y avait aussi des sous-traductions : « *wobbling* » rendu par « *les amenant, portant* » - « *big-eyed* » souvent rendu par « *gros/grands yeux* » au lieu de « *les yeux écarquillés* ».

Ont également été sanctionnés les traductions littérales ou calques : « *what the eye is telling* » - « *I spy a brooch* », « *caught by the sun* », « *lying lost* », « *See them* » traduit par « *Voyez-les* », « *Come* » par « *Venez* », « *Man* » par « *Homme* »/ « *Mec* » - « *a piece of good fortune* » traduit par « *Quelle pièce de bonne fortune* ».

Des erreurs lexicales ont été commises sur des mots courants inconnus (ex : « *wonder* » traduit par le questionnement), « *glum* » (qui a donné lieu à de multiples traductions souvent éloignées du champ sémantique). Il faut mettre en réseau pour procéder à la traduction : « *glum* » est à rapprocher de « *dowdy* » ; « *billowing* » ou « *puffed...* ». « *sheets* » traduit par « *feuilles* » conduit ici au non sens (une lecture attentive et logique aurait pu éviter cette erreur).

Le terme « *RAF* » semblait inconnu pour de nombreux candidats, de surcroît, futurs professeurs d'anglais et a conduit à des résultats aberrants (« *RATP, RFA, FAR, les forces africaines* »...).

De nombreuses fautes d'orthographe ont été relevées (« *oval* », « *angleterre* », « *Jamaïcains/ Jamaïquains* ») et notamment de fréquentes erreurs concernant l'utilisation de la majuscule pour les adjectifs de nationalité. En anglais, adjectifs et noms de nationalité prennent une majuscule ; mais en français, seuls les noms s'écrivent avec une majuscule. Ex : « *ces jeunes Jamaïcains* », mais « *le gouvernement jamaïcain* ».

Mais encore plus pénalisantes sont les libertés prises avec le français : barbarismes en tous genres : « *chaviller* », « *les jambes clapottantes* », « *la fumée empaisait* », « *il avez tout vu* », « *la plus part* », « *branlebalait* » ... Ce type d'erreur navrant n'est pas digne d'un enseignant.

René-Pierre Mondon

Guillaume Odin

Jean Szlamowicz

EPREUVES D'ADMISSION

A- Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère

Déroulement de l'épreuve

Temps de préparation : 2heures

Présentation du projet : maximum 30 minutes

Entretien avec le jury : maximum 20 minutes

Remarque d'ordre général

Il semble utile de rappeler aux futurs candidats qu'il est souhaitable qu'ils sachent se positionner en tant qu'enseignants d'abord (être vigilant à la tenue vestimentaire, à la familiarité du discours, à l'aptitude à communiquer) et ensuite en tant qu'enseignants de la langue anglaise (avoir une très bonne connaissance de la langue et de la culture, de l'histoire et de la civilisation du monde anglophone est attendu)

Un entraînement est nécessaire car un candidat sans préparation a peu de chances de répondre aux attentes du jury. Le jury a été surpris de voir que certains candidats n'utilisaient pas le temps imparti parce qu'ils ne connaissaient pas les modalités de l'examen et beaucoup des étapes attendues étaient passées sous silence.

Pour le collège, comme pour le lycée, les documents sur lesquels il est demandé aux candidats de travailler sont choisis en fonction des acquisitions qu'ils permettent dans trois grands domaines : les connaissances linguistiques, la connaissance des cultures des pays anglo-saxons et la compétence de communication en langue étrangère. C'est la raison pour laquelle le niveau d'exigence n'est pas plus bas pour l'option collège que pour l'option lycée. Les mêmes travers s'observent quelle que soit l'option choisie par le candidat.

Même si l'interrogation orale n'est pas principalement et premièrement une épreuve d'analyse de document, le premier travail que doit faire le candidat consiste bien à faire une lecture aussi précise et fine que possible des supports pédagogiques qui lui sont soumis pour en comprendre le contenu et en cerner l'intérêt. Les programmes de langue vivante, du collège comme du lycée, contiennent tous une entrée culturelle qui n'est pas là pour servir de prétexte ou décor à un travail au fond essentiellement tourné vers l'acquisition d'un code ou d'outils linguistiques ou la manipulation de formes. Le but de l'enseignement des langues vivantes est que les élèves développent non seulement une ouverture à la culture de l'autre mais aussi une compréhension de plus en plus fine et complexe du fait culturel étranger. Même pour les candidats qui ont choisi l'option « collège », il n'est pas possible de négliger le contenu culturel des documents, qui doit être correctement évalué et mis à la portée des élèves de manière cohérente et

efficace. Une approche de l'enseignement des langues qui ne repose pas suffisamment sur une découverte intellectuelle au sens large ne peut pas être motivante, et n'atteint pas l'objectif fixé pour l'enseignement des langues vivantes : faire que l'élève dépasse la connaissance de son milieu immédiat et explore en compagnie de son enseignant un espace culturel de plus en plus large et complexe. Le jury donc apprécie que les candidats fassent la preuve de leurs connaissances et qu'ils les mettent au service de leur travail pédagogique.

Nous rappelons aux candidats que vouloir présenter un projet pédagogique sans avoir fait une analyse fine des enjeux du document est hasardeux et risque fort d'être une conjugaison vague d'objectifs détachés et d'oublier la spécificité même du document littéraire, présent à la fois au collège et au lycée.

Pour ce faire, il vaut mieux donner la priorité à l'efficacité plutôt qu'à l'exhaustivité, surtout dans le temps de préparation laissé aux candidats, il est donc judicieux, après l'analyse du document, de se positionner sur la tâche complexe qui sera la boussole du projet pédagogique et nécessitera un éventail d'objectifs à mettre en place pour permettre à l'élève de réaliser sa tâche sans encombre.

Vouloir plaquer des objectifs et demander aux élèves de créer quelque chose qui nécessite d'autres outils dénote un manque de cohérence.

Dans l'analyse, il faut se poser la traditionnelle question « qui parle à qui, de quoi, comment et pourquoi faire » ce qui amènera inévitablement à remarquer une logique du texte qu'il faudra faire découvrir aux élèves pour les amener à aller plus loin en réutilisant les stratégies et les connaissances mises en œuvre. C'est la raison pour laquelle il paraît judicieux de déterminer au plus vite la tâche finale, qui sera le catalyseur du cours.

Pendant l'épreuve, le candidat est libre d'utiliser le tableau. Il peut rester debout, il ne fait pas cours au jury, il lui présente un projet qui lui semble efficace, et il peut s'asseoir pour le présenter et le défendre. Positionner la voix, réguler le débit, regarder le jury (même si ceci n'a pas forcément le temps de regarder essentiellement parce qu'il prend des notes). Eviter la surabondance de jargon qui rend le propos abscons, surtout quand ce dernier n'est pas assez bien maîtrisé.

Le travail proposé doit aussi donner au maximum d'élèves l'occasion de travailler le lexique ou les structures dans des situations convenablement contextualisées ; il doit leur permettre d'acquérir des savoir-faire et des compétences opérationnelles. Il faut donc réfléchir aux stratégies pédagogiques les plus à même de rendre possibles ces acquisitions. Bien des mises en œuvre suggérées par les candidats sont encore très tributaires d'une approche frontale, directive et assez mécanique de l'enseignement. Les candidats ont dans l'ensemble compris la nécessité que les élèves concrétisent ce qu'ils apprennent dans l'accomplissement des diverses tâches, mais parfois la tâche finale prévue reste très éloignée des savoirs et des savoir-faire effectivement développés. La séquence n'a pas été préparée à partir de la tâche finale, qu'elle soit le support de l'évaluation ou non : la démarche manque de cohérence et d'efficacité.

On prendra soin d'entraîner les élèves avant de les évaluer, de leur proposer des activités qui développent des compétences transférables et rendent l'élève autonome. Il faut penser à mettre en place des activités de réflexion, qui activent des processus mentaux, amenant les élèves non seulement à comprendre les textes mais au-delà, à les rendre critiques et à lire entre les lignes – construisant ainsi des compétences méthodologiques. Il est indispensable de pousser l'élève à percevoir l'implicite et à analyser le propos en démontant les mécanismes des textes. Rien n'empêche le candidat d'aller brièvement au-delà du document en montrant comment il pourrait s'intégrer dans une séquence plus longue (rien n'empêche le candidat de proposer rapidement d'autres pistes à propos d'autres documents qui pourraient soutenir le travail prévu dans la séquence). Attention cependant aux effets d'annonces irréalistes, hors sujet ou vains.

L'entretien est mené par les trois membres de la commission. Il n'est en aucun cas fait pour déstabiliser le candidat. Au contraire, il est là pour lui permettre de préciser ou de rectifier une maladresse ou d'approfondir un aspect de son projet ou pour aborder un point qu'il n'aurait pas eu le temps de développer. Le jury attend que le candidat réagisse positivement argumente, et défende ses choix ou qu'il rebondisse de façon pertinente quand le jury l'amène à envisager d'autres pistes. Le candidat ne confondra pas l'épreuve du concours avec un moment de formation, il ne demandera pas au jury d'expliquer tel ou tel élément. Il ne fera pas d'hypothèse sur la manière dont il réussit l'épreuve en fonction des questions posées par le jury. Celui-ci demandera souvent au candidat de justifier la pertinence d'une activité et d'expliquer en quoi elle va aider l'élève à. Il s'agit de réagir avec bon sens, quitte même à revenir sur une proposition de mise en oeuvre et proposer une alternative plus judicieuse. Il faut éviter de dire « je ne sais pas, je n'y ai pas réfléchi » alors qu'on vous en donne l'occasion.

C'est lors de cette épreuve que la qualité du français sera prise en compte : il faut adopter un niveau de langue correct, compréhensible et surtout adapté à la profession.

Attentes du jury

Les documents retenus pour un travail pédagogique en collège comme au lycée peuvent poser des problèmes divers: les thèmes qu'ils abordent pourraient-ils entrer en résonance avec les problèmes personnels de certains élèves ? Dans quelle mesure sont-ils adaptés aux élèves auxquels on les destine? La charge lexicale est-elle importante ? A quel travail grammatical ou phonologique peuvent-ils se prêter. Contiennent-ils des références culturelles complexes qu'il sera trop difficile voire impossible à l'élève de deviner ou d'inférer ? Le vocabulaire qu'on a tôt fait de qualifier de transparent est-il aussi immédiatement utilisable qu'il le paraît ? On attend des candidats qu'ils perçoivent ces obstacles et qu'ils proposent des réponses pédagogiques qui permettent de les lever.

Les points suivant doivent être pris en considération :

- Analyser le support
- Repérer des obstacles et des éléments facilitateurs
- Définir la tâche finale et les objectifs qui y mènent (culturel, linguistiques, méthodologiques, pragmatiques, les activités langagières)
- Choisir un niveau ou une classe et justifier ce choix.
- Etablir le nombre de séances
- Prévoir une évaluation
- Présenter la mise en œuvre

LES ECUEILS A EVITER

- Accumuler les pré-requis pour contourner toutes les difficultés ou pour répondre à des remarques de la commission.
- Oublier de prendre en compte certains pré-requis : les candidats présupposent souvent que les élèves en savent plus qu'en réalité ou qu'ils sont déjà compétents.
- Proposer d'excellentes analyses trop développées qui ne laissent pas de temps pour la mise en œuvre.
- Camper sur des positions tranchées. Chaque document génère sa propre démarche.
- Manquer d'ambition dans les projets pédagogiques tant sur le plan des acquisitions que des productions.
- Recourir à des stratégies de mises en œuvre pauvres. Recourir systématiquement au questionnement magistral, aux grilles ; avoir une démarche d'explication et non de découverte.
- ajouter des difficultés et des obstacles en obstruant l'accès au sens
- Oublier d'envisager les réponses ou les productions attendues des élèves : ne pas envisager la faisabilité (ex : tâche finale pour laquelle les outils n'ont pas été donnés)
- Enoncer des techniques sans savoir vraiment ce qu'elles recouvrent. (ex : « je ferai de l'inférence », « je ferai du classement et de la mise en réseau »...)
- Oublier la pertinence du travail à la maison.
- Prévoir des activités répétitives qui ne concernent pas une grande partie de la classe (retour de 'homework' : 3 productions identiques qui ne motivent pas l'écoute).
- Donner des évaluations peu ou pas préparées, manquant de cohérence.
- Faire un cours magistral d'histoire ou de littérature
- Oublier la spécificité du document (ne pas voir que le pseudo blog d'un personnage historique éclaire l'utilisation des temps, partir d'un texte littéraire comme prétexte à un débat sociologique sur un thème éculé)
- Recourir trop massivement aux rebrassages au détriment de l'introduction de connaissances nouvelles.

- Ne pas percevoir la complexité des consignes
- Faire un contre-sens sur le document ou passer à côté d'un élément essentiel (ex. humour)

Exemple d'exploitation pour le niveau collège

Le document qui sert de support à la séquence est constitué des pages 162 et 163 d'un manuel scolaire pour les jeunes anglophones, *Take me Back, A Trip through History*, D. K., 2008. Il fait partie du chapitre intitulé *The Voyages of Captain Cook*. Le document a l'apparence d'un blog mais présenté sous la forme d'un document papier. On attendra du candidat qu'il repère le caractère anachronique de cette présentation et qu'il perçoive le lien entre le blog, le journal de bord de l'explorateur et les formes pronominales et temporelles présentes dans le texte des entrées.

Une autre caractéristique de ce document est sa densité : le texte des entrées du blog est assez long et il est accompagné d'une chronologie relativement détaillée de la vie de James Cook et d'éléments iconographiques de nature diverse, eux-mêmes accompagnés de texte: on trouve un portrait, un bateau identifié comme étant *The Endeavour*, le bateau de l'explorateur, une horloge marine, deux reproductions de tableaux, une photo de kangourou dans un cadre identique aux tableaux, une carte de la Nouvelle Zélande légendée *My map of New Zealand*, un ruban noir accompagnant l'annonce du décès de l'explorateur, un chou coupé en deux verticalement de façon à rendre le légume facilement identifiable. Tous les documents sont légendés et en bas de page on trouve un slogan *Sail away from scurvy!* suivi de ce qui se présente comme une citation "*Not a single sailor died of scurvy on my voyage.*" dont l'auteur est identifié comme étant le Capitaine James Cook. La dernière ligne invite le lecteur à cliquer sur un lien pour obtenir des recettes de cuisine à base de chou. Le document dans son ensemble est très riche en information, de ce fait les références culturelles sont nombreuses et il impose au candidat de se poser la question des choix à opérer et des stratégies pédagogiques qui permettront à l'élève de réaliser les tâches demandées. La symbolisation de la mort du Capitaine Cook par un ruban rouge noué est susceptible de créer un malentendu.

La démarche devra viser une élaboration progressive du sens de l'ensemble. Un traitement linéaire est à proscrire et on préférera amener les élèves à faire des repérages ciblés du cadre général, sans procéder à une élucidation exhaustive et peu motivante du lexique. On zoomera à la fin du travail sur un court passage significatif au regard de la tâche finale.

Le document et la tâche finale déterminent plusieurs objectifs.

En matière de lexique, on abordera celui de la navigation et de l'exploration ; on pourra aussi traiter le champ lexical de la maladie (puisque la consommation de chou macéré dans la saumure a effectivement permis l'élimination du risque de scorbut), celui du conflit et de l'accident.

En ce qui concerne la grammaire, le document se prête à une réactivation du prétérit : le temps est utilisé par le Capitaine Cook dans le récit qu'il fait de ses péripéties et pourra être également utilisé par les élèves pour raconter ce qu'ils comprennent du Capitaine Cook. Les entrées du blog contiennent de nombreux *present perfects* quand le capitaine Cook y revient sur ses expériences récentes. La distanciation temporelle et subjective qu'institue cette remise en contexte présent, du point de vue de l'explorateur, de faits devenus historiques et passés quand on se situe du point de vue du lecteur du manuel scolaire, a échappé à de nombreux candidats et les a même incités à commettre des fautes de temps (*present perfect* utilisé comme temps du récit, présent simple avec des repères temporels passés). Il se prête aussi à un travail sur l'obligation ou la contrainte situées dans le passé (Captain Cook had to V...); et les nombreuses dates permettent également un travail sur l'expression de l'antériorité (had V+en) et la probabilité dans le passé, la déduction (must have V+en). Un programme d'acquisition et de révision qui n'est envisageable qu'au palier 2.

Au niveau de la phonologie, on pourra faire travailler le rythme et les formes faibles (qui redonnent une forme actuelle et quasiment contemporaine au discours du Capitaine Cook. Une forme pleine de l'auxiliaire have semblerait insister sur l'accomplissement des actions ce qui est inutile : elles ne sont pas mises en doute). On pourra également travailler la réalisation de certains phonèmes et le lien graphie-phonie (distinguer les i *sickness* et de *disease*, prononcer correctement *Captain*, *Endeavour*, *paradise* et *naked*...)

Enfin l'objectif culturel touchera évidemment au début de la construction de l'Empire Britannique et de la colonisation découlant des voyages d'exploration. Il va de soi que l'on rendra les élèves capables de localiser correctement les références géographiques. Enfin, on fera percevoir l'humour qui point dans le texte (*My name is Cook, Captain James Cook*).

Ces éléments et ces objectifs sont en cohérence avec une exploitation au niveau de la 3^{ème} ou d'une 4^{ème} euro (le programme du palier 2 s'organise autour de « l'ici et l'ailleurs » - aux plans géographique et temporel - de la sensibilisation à l'implicite, de la prise en compte de la nature du texte).

La mise en œuvre peut suivre la progression suivante.

- 1) Anticipation à partir du portrait du Capitaine Cook et de l'image de bateau, pour situer l'époque et le thème. On amènera les élèves à formuler *He was a British explorer* plutôt que *a British sailor*.
- 2) En utilisant une carte du monde adéquate (planisphère ou projection de Mercator si possible avec l'Océan Pacifique au milieu, pour déranger le regard eurocentrique)
- 3) On fera balayer les documents en demandant aux élèves de repérer les dangers et les obstacles autour de trois axes : celui de la maladie, celui du conflit et celui de l'accident. On procèdera à une mise en réseau et on en profitera pour enrichir le lexique (Productions élèves possibles : *They had to repair the ship... It must*

have been frightening / They must have been frightened, horrified, scared...). On montrera que ces sentiments peuvent être ceux des explorateurs comme des indigènes...

- 4) On fera retrouver les objectifs des diverses missions d'exploration : *Botany Bay, scientists, observatory, draw maps, bring back specimens, claim new territories for the Crown*. On fera relier ces éléments à ce qui est dit dans le chapeau introductif, « *Find new lands and claim them for Britain before the French get there* » et on fera comprendre la rivalité qui existait entre la France et la Grande Bretagne dans la course aux colonies. La faune et la flore seront évoquées grâce à un travail sur l'expression *tropical paradise, animals, trees, species they had never seen before*. En ce qui concerne *the natives*, on viendra sur le terrain de la différence des coutumes et des traditions.
- 5) Le paragraphe 2 donnera lieu à une analyse plus détaillée. Bien que 4 Maoris aient été tués parce qu'ils empêchaient les hommes de Cook de débarquer, l'attitude de l'explorateur n'est pas immédiatement celle de la conquête : " *I hope I can establish better relations soon.*"

Le travail précédent se justifie par la tâche finale suivante, pour travailler l'expression écrite : « un Maori réagit à l'arrivée du Capitaine Cook et écrit un message, un *post*, pour le blog ». Une autre tâche éventuelle pourrait être de faire retracer la carrière du Capitaine Cook, les expéditions précédentes ou suivantes à partir de la chronologie « *All about me* » et d'informations obtenues sur des sites internet (*BBC History for kids*, par exemple)

En évaluation, on demandera aux élèves d'être capables de retracer oralement l'itinéraire du Capitaine Cook, d'après les informations du document (expression orale en continu). On pourrait aussi envisager d'évaluer la compréhension écrite à partir d'un document centré sur Sir Walter Raleigh, et en demandant aux élèves de retrouver les découvertes faites, l'itinéraire suivi et les difficultés rencontrées.

Proposition d'exploitation présentée par un candidat.

I have to write a poem

Le document qui sert de support à la préparation d'une séquence est un poème de Kenn Nesbitt, poète contemporain américain, âgé de 49 ans, qui a publié des recueils de poèmes pour des enfants plus ou moins jeunes. Ses poèmes sont repris dans de nombreux manuels scolaires et dans de nombreuses anthologies sous forme papier, donc. Il est aussi possible de lire certains de ses poèmes en ligne, en visitant son site internet.

Le document est correctement interprété par la candidate comme présentant un poème qui décrit la genèse d'un poème écrit par un enfant. Le poème se construit à partir d'un mot « *cow* », qui nomme le personnage choisi par l'enfant en raison de sa banalité et son immédiateté. L'enfant s'efforce d'imaginer ensuite un

costume, puis un environnement et des actions, qui rendent son personnage plus intéressant. La candidate signale que la dernière strophe révèle que l'enfant soumettra le poème, intitulé « *Amazing Astro Cow* », à l'appréciation de son professeur, et donc qu'il s'agit d'une tâche scolaire, qui reste déroutante pour l'enfant puisqu'il ne sait pas comment écrire un poème. La candidate perçoit qu'il y a en quelque sorte deux poèmes : d'une part « *Amazing Astro Cow* », le poème inclus dans « *I have to write a poem.* » Et elle cherchera à faire comprendre cette structure enchâssée. Bien des candidats ne se sont intéressés qu'au poème imbriqué, ce qui les a empêchés de faire accéder les élèves à ce qui motive les structures grammaticales (le caractère extérieur au sujet de l'obligation exprimée par *have to*, les deux valeurs de *will* : décalage de la réalisation de l'action dans l'avenir et réalisation à venir de l'action dépendant de la volonté du sujet dans la dernière strophe.) La candidate perçoit le doute de l'enfant quant à la réception de son poème et sa satisfaction d'avoir réussi à s'acquitter de sa tâche. Elle n'aura pas le temps de trouver une stratégie qui permette aux élèves de repérer la marque de cette satisfaction (*yes*), et l'effacement de la contrainte au profit de la volonté (*will*) et du désir assez pressant d'apprendre (*soon*).

Un niveau de classe est envisagé qui est cohérent avec l'analyse du document, avec les objectifs. On pourrait en effet envisager de travailler sur ce poème en classe de 3^{ème} ou de 4^{ème}, en raison des structures présentes dans le texte (emploi récurrent de *will* et de *'ll*, expression de l'obligation avec *have to*) ; le thème de la poésie est en cohérence avec les notions culturelles au programme du palier 2 du collège (*L'ici et l'ailleurs*, en particulier l'ailleurs que représentent la littérature et la poésie et également celui du voyage dans l'espace). Les difficultés liées à la charge lexicale peuvent être surmontées. Pour la candidate « le poème ne fait pas appel à l'implicite » et son thème reste relativement enfantin (la candidate le qualifie de « bébé »); cela la conduit à proposer une exploitation en fin de palier 1, en classe de 5^{ème}. Les objectifs phonologiques prendront appui sur la musicalité du poème (repérage et utilisation des rimes, d'une part, réalisation phonique de la lettre *i*). Le travail rendra l'élève conscient de la musicalité du texte et donnera lieu à une activité de lecture expressive menée collectivement (la classe sera divisée en deux groupes, les vers seront lus alternativement par un élève de chaque groupe que l'enseignante désignera). La tâche finale consistera en une tâche d'écriture d'imitation qui prendra fortement appui sur la structure du poème en proposant un transfert thématique modeste. Les activités prévues dans le projet donnent effectivement la parole aux élèves, elles permettent une découverte et une appropriation du sens d'éléments isolés ou de certains passages et la construction progressive d'une des interprétations auxquelles le poème se prête. Les activités donnent un début de compétence de lecteur autonome aux élèves, au sens où est installée l'habitude de faire des repérages d'information, de procéder à un tri de ces éléments puis de les mettre en relation ; il y a également un début d'autonomisation du lecteur dans la mesure où le poème ne lui est pas expliqué « de l'extérieur », mais dans la mesure où l'élève-lecteur est amené à construire le sens lui-même toutes les fois que cela est possible. La candidate n'a pas eu le temps de proposer une évaluation.

La séance présentée en détail est la première : utilisant un dessin simple (vidéo-) projeté, réalisé par l'enseignante, elle vise à faire comprendre à l'élève quelle est la situation d'énonciation du poème. Dans un

cadre suggérant la bande dessinée, un élève est représenté assis à un bureau. Au dessus de sa tête, dans une bulle évoquant la pensée, est écrit « *I have to write a poem* ». La tête de l'enfant est entourée de nombreux points d'interrogation. Sur la partie opposée de l'image, sont représentés deux livres portant des titres : « *Shakespeare's poems* » et « *Kenn Nesbitt : I have to write a poem* ». Ce dessin sera décrit par les élèves à partir de quelques questions simples: *What is there in the books? What is the pupil's problem ?* La question *Can you help him ?* visera à faire émerger les traits les plus saillants de la poésie, *the ingredients of a poem*, et à enrichir très modestement le lexique des élèves sur ce sujet. Si des réponses sont données en français, elles seront traduites en anglais par l'enseignante. Les deux premières strophes seront projetées et lues à voix haute par l'enseignante. Les élèves y chercheront quels « *ingredients of a poem* » s'y trouvent, quel est le sujet du poème, quelles actions et quels lieux sont mentionnés.

Lors de l'entretien qui a suivi, les questions des membres du jury ont aidé la candidate à comprendre comment mieux utiliser cette matérialisation : en y incluant le professeur qui ordonne le travail et la mention « *homework* » et une date postérieure à celle de la séance.

Les élèves découvrent maintenant les strophes 3, 4 et 5 (que la candidate appelle assez spontanément 1,2 et 3...), qui sont lues à voix haute par l'enseignante. Il leur est demandé de souligner avec des couleurs différentes les éléments qui correspondent aux repérages de bases suivants : *Who ? What ? Where ? Actions ?* La correction se fera au tableau en classant les éléments relevés par les élèves dans un tableau qui reprend les rubriques :

<i>Who</i>	<i>What ? Equipment ?</i>	<i>Where ? setting ?</i>	<i>Place ?</i>	<i>Actions</i>
Cow	Ship Laser saber ...	Space Outer space ...		Fight Duel Battle

Le sens des mots effectivement relevés est explicité par référence aux héros des bandes dessinées ou de films. Pour élucider le sens de ceux qui ne sont pas spontanément relevés car non compris, un exercice consistant à les associer avec la définition qui convient est mis en place.

Pour vérifier que le sens de certains mots est acquis et qu'une partie du poème est comprise, on fait un exercice mettant en jeu le dessin : la vache, qui est au centre, est entourée d'objets dessinés ; les élèves doivent la relier aux objets qui l'équipent en fonction de l'information donnée dans le poème et inscrire le nom de ces objets en dessous.

Une récapitulation à l'oral de l'information dégagée par ce premier travail sur les 5 premières strophes est demandée. A cet égard on suggèrera de fractionner la récapitulation, en se basant sur les catégories déjà utilisées dans le tableau.

La strophe 6 est utilisée pour mettre au jour le titre du poème imbriqué et le destinataire du poème : *Who will read the poem ? What the title of the poem ?*

La candidate décrit ensuite le travail sur la réalisation phonique de la lettre i (une série de 8 mots à classer en fonction de leurs divers sons vocaliques purs ou diphtongués. La connaissance des symboles phonétiques est un prérequis et nécessite un travail sur le long terme.) Les mots sont classés et répétés, collectivement, en solo et en groupe.

La candidate prévoit également un entraînement à la lecture des trois premières strophes du poème, qui implique de changer de lecteur/diseur à chaque vers. Interrogée sur ce choix, elle répond que puisqu'elle désigne les lecteurs, cela oblige les élèves à écouter... Elle convient que l'on pourrait également faire lire les vers deux par deux puisque, souvent, deux vers forment une phrase complexe. Les membres du jury attirent son attention sur la ponctuation en particulier sur celle du vers 7 où les points de suspension, qui marquent la réflexion du poète en herbe, matérialisent un enjambement facile à faire percevoir et un changement d'univers.

Le travail consistera à apprendre les trois premières strophes du poème par cœur, pour les réciter.

La tâche finale consistera en une activité d'écriture d'imitation avec un écart modeste par rapport au poème de départ qui fera endosser à l'élève le rôle de l'enfant obligé de se faire poète, mais lui imposera un autre sujet et un autre équipement, à charge pour lui de déterminer les actions et le lieu. Pour une bonne faisabilité de cette tâche, il faudrait lever l'obstacle du lexique différent, en particulier au niveau des actions. Pour une première phase d'écriture, il paraît plus facile d'imposer le lexique des actions – introduire des verbes nouveaux ou en profiter pour rappeler des verbes antérieurement vus – et de laisser les élèves déterminer le sujet, le lieu, les personnages rencontrés, etc.

EXEMPLE D'EXPLOITATION POUR LE LYCEE

Pour cette session 2011, seuls deux sujets de pédagogie papier ont été retenus pour le lycée : deux textes à spécificité littéraire, l'un de Paul Auster, tiré de *Moon Palace* sur la paternité/maternité, une narration à la première personne qui rapporte les discussions conflictuelles entre lui-même et sa compagne, Kitty, à propos de leur désaccord : garder ou pas l'enfant à naître. Un texte narratif au passé, avec une imbrication de niveaux de récit qui rendent la lecture du texte très complexe : discours indirect libre, discours direct libre, différentes occurrences de WOULD, écriture très dense, travaillée avec une importante charge

lexicale, un implicite fort et des référents temporels ambigus. L'autre, une double page du quatrième roman de Douglas Kennedy, *The Pursuit of Happiness*.

Il est regrettable que certains candidats aient réduit le texte de Paul Auster à un simple débat de société sur l'avortement ou la contraception : un article de presse aurait alors été proposé. Il en va de même pour le texte de Douglas Kennedy, réduire le texte à un « dialogue » qui permettra de plaquer une recherche internet sur la chasse aux sorcières dans les années 1950 montre que la spécificité littéraire est totalement occultée, et une page d'un manuel scolaire anglophone aurait fait l'affaire. Il s'agit donc avant tout de garder en tête la spécificité du document proposé et de ne pas donner dans la facilité en plaquant des activités qui ne mènent pas à ce que l'élève découvre les secrets du document proposé.

Attardons nous sur le document de Douglas Kennedy.

Le texte met en scène quatre personnages dans une situation bien particulière, celle d'un acte d'accusation rapporté par un personnage au début des années 50. Ces quatre personnages sont Eric Smythe et apparemment un certain Golden Frankel qui l'épaulé dans sa défense et deux agents du FBI, agent Sweet et agent Ross, dans le rôle de l'accusation.

D'emblée, on voit que le texte n'est pas un dialogue, erreur souvent commise par les candidats, mais il s'agit en fait d'un discours rapporté par un personnage qui citera les paroles des autres personnages, donnant ainsi un discours enchâssé et subjectif, une sorte de mise en abyme. Eric Smythe rapportera à un interlocuteur inconnu, mais apparemment proche, le récit de son accusation, il insistera sur la reprise de certains mots par les agents du FBI (« *hoola-hoop* » / « *regime* ») qui leur donne une autre signification ou les éloigne de leur contexte, ou encore joue sur des rumeurs (« *a hotbed of subversive activity* » pour parler des gens du spectacle). Le lecteur entre ainsi dans une certaine rhétorique qui n'est pas sans rappeler les techniques utilisées dans la propagande de McCarthy lui-même, à savoir, citer hors contexte, accuser sans preuve, des procédés assez peu démocratiques, ironiquement et paradoxalement abordés dans le texte. L'image d'ailleurs du hoola hoop est à noter : une fois que Smythe est dans le collimateur des agents du FBI, il ne parvient pas à les convaincre de son innocence, pour lui, son adhésion au parti communiste vingt ans auparavant, n'était qu'une passade, une erreur de jeunesse assez courante dans les milieux intellectuels de l'époque, et quoi qu'il fasse ou dise, il n'y a pas d'issue, tout revient en boucle, sans arrêt. Cette discussion est donc vécue comme un interrogatoire (l.34), presque un procès rapporté par le narrateur avec deux parties : l'accusation et la défense. Il faut y voir la dénonciation d'une vision manichéenne du monde politique américain dans les mots (description des gentils de la Démocratie américaine fondée par les Founding Fathers s'opposant aux méchants communistes), un vision simpliste (accentuée par la référence aux Hardy Boys) non suivie d'effets puisque Smythe donne l'impression d'être condamné avant d'avoir été jugé. (l.54/55)

Les choix didactiques devront faire ressortir l'acte d'accusation dans son contexte historique et dans sa forme littéraire : ici le narrateur raconte la scène à un destinataire non identifiable, si l'on en juge par l'utilisation des guillemets simples (l.7), doubles (l.7) voire triples (l.13), il veut convaincre de l'absurdité du

procès qui lui a été fait. A l'image de la logique du McCarthysme il rapporte de façon subjective (voir en particulier la valeur modale du lexique et de la syntaxe.)

Le document pourra être utilisé en cycle terminal. On ne parle plus de programme de première ou de terminale dans la nouvelle réforme. Il s'inscrira dans « *les gestes fondateurs et mondes en mouvement* », avec les lieux et formes de pouvoir, pourquoi pas les mythes et héros, ou même dans l'enseignement obligatoire de la littérature étrangère en langue étrangère en série L, dans la rubrique « *je de l'écrivain et jeu de l'écriture.* »

Pas plus de quatre séances qui aboutiront à la tâche finale qui peut se présenter sous diverses formes, soit en PO : simulation du procès de Smythe lors d'une session du *House Un-American Activities Committee* soit en production écrite avec une réécriture « à la manière de », en reprenant la technique de Douglas Kennedy du discours enchâssé et subjectif, avec un autre point de vue, ici : raconter la scène du point de vue des agents ou alors laisser choisir les élèves un autre sujet historique présentant une autre mise en accusation (le *Watergate*, l'attentat contre M. Thatcher etc...), plus particulièrement pour des élèves qui seraient en section européenne avec une DNL historique.

L'accès au sens n'est pas immédiat, le projet pédagogique doit montrer comment on permettra aux élèves d'accéder au sens.

L'entrée se fera par le culturel (la fin des années 50 (que l'on repère II.39/40 et 49) et le McCarthysme . Certains référents culturels peuvent faire peur, mais ne sont pas essentiels pour la compréhension (*The Federalist Papers / The Hardy Boys / The Federal Theater Project...*) Vouloir tout traiter dans le document serait un écueil fâcheux. Et arrêter le cours pour faire un point culturel magistral est risqué. Le texte est avant tout littéraire et ne fait que s'inscrire dans un contexte historique, le document devrait se suffire à lui-même pour commencer à se bâtir une culture historique en situation plutôt que d'aller rechercher ailleurs des apports qui pourraient être un fardeau plus qu'une aide.

Pour l'objectif grammatical, le candidat pourra penser aux nominalisations induites par les structures « *to talk sb out of* » ou « *to talk sb into* » mais aussi toutes les structures prépositionnelles de reproche « *to accuse sb of* » etc... L'emploi de la forme en BE + ING de commentaire « *that's not what I was saying* » « *you're not being serious* » (I.45) avec l'opposition au présent simple en réponse avec « *ALWAYS* » et l'implicite que cela sous-entend, la situation peut également donner l'occasion de retravailler la structure en WISH (*he wished he hadn't done it / he wished he were more cooperative / he wished he would give him some names...*). Une autre piste grammaticale sera la modalité épistémique.

Du point de vue du lexique , le candidat pensera à puiser dans l'expression de la persuasion, du reproche, du souhait, du regret , des aveux, de la menace, de la politique. La modalisation et le point de vue par le lexique (les mots choisis pour décrire le communisme, par exemple : « *subversive, a fad, garbage...* »

Le document permettra également de retravailler les suffixes forts (-ity, -ic...) et les faibles (-ism, -ing, -ed...), il donnera également à l'élève l'occasion de retravailler l'intonation avec les formes contrastives (**regime / always...**) quand les mots sont repris par les agents qui rebondissent toujours sur les propos pour les déformer en utilisant la forme emphatique et les tags (rhétorique de la mise en accusation. Il y aurait

même la possibilité de remettre en voix et de jouer la scène avec l'aide de l'assistant en tâche intermédiaire.)

Pour ce qui est de l'objectif méthodologique, l'élève devra repérer la rhétorique de l'accusation et de la défense.

A. *POUR SE DEFENDRE*

B. « *My point is that...* »

C. « *That's not what I was saying.* »

D. « *I've said it once, I'll say it again* »

E. « *I fully understand ... but ...* »

F. « *Listen, ...* »

G. « *Doesn't that show that...* »

H. « *You're not being serious, are you?* »

I.

J. *POUR ATTAQUER*

K. « *You dare to...* »

L. « *When the hell have/has* »

M. « *You consider...* »

N. « *Who's to say that your ... isn't a sham?* »

O.

P. *POUR LE STYLE DIRECT*

Q. *ATTAQUE*

R. *He barked*

S. *He banged his fist on the table*

T. *He loved that comment*

U. *He cut me off*

V. *Then he began to list*

W.

X. *DEFENSE*

Y. *I tried to sound logical*

- *Once again*

Pour la mise en œuvre, on encouragera les élèves à lire en continu, et ne pas toujours *saucissonner* les textes. Une lecture silencieuse permettra aux élèves de faire les repérages nécessaires pour monter la situation d'énonciation (ces éléments sont éparpillés sur l'ensemble du texte) et trouver l'opposition des points de vue à l'intérieur d'un discours unique. Une fois que le côté binaire a été repéré, on pourra le marquer en divisant la classe en deux dans la recherche d'arguments, ce qui permettra aux élèves de ressentir progressivement l'aspect manichéen de la question et d'arriver sur le point de vue exprimé, celui du regret du narrateur (I.50). Le vocabulaire sera le plus souvent à travailler en inférence à partir du contexte. (« *I don't like the goddamn party and I now rue the day I joined it* » qui fournit l'occasion idéale pour travailler le regret. On pourra ensuite faire travailler les élèves sur le profil des deux protagonistes (Smythe / Sweet-Ross) pour réutiliser tous les temps du récit et faire expliquer aux élèves à partir des indices repérés l'état d'esprit des personnages, et l'impasse dans laquelle Smythe se trouve (*the (hoola) hoop*) sans oublier de faire ressentir à la fin que tout cela n'est que le point de vue d'un seul personnage. Un écueil dommageable serait de réduire ce document à une simple évaluation de la compréhension écrite, un exercice de type bac. L'élève doit construire lui-même à partir de repérages pertinents (dates, lieux, lexique employé pour décrire ou évoquer les USA, le communisme) sa propre représentation de ce sombre chapitre de l'histoire américaine. Il convient d'éviter absolument le cours magistral d'histoire, ou la recherche extérieure à ce moment là du cours et de bien faire distinguer les deux parties (défense et accusation) par les élèves. Pour finir, on pourra faire réfléchir les élèves au système d'écriture, en repérant la ponctuation, les répétitions, la rhétorique et comment l'écriture se fait le miroir de l'époque, comment le narrateur est lui-même corseté, emprisonné dans un discours modalisé et subjectif, l'écriture reflète la logique du McCarthisme.

Ce texte pourra s'inscrire dans une séquence dont la problématique pourra-t-être l'influence sur autrui où d'autres supports de nature différente seraient utilisés (*Good Night and Good Luck film de George Clooney, 2005*, qui reprend la même thématique ou *Hurricane*, de Bob Dylan, dans un registre différent.)

L'évaluation par la tâche finale pourra être une mise en accusation sur un sujet historique choisi par les élèves ; la séquence pourrait également se poursuivre pour les classes européennes par une activité d'écriture « écrire à la manière de Douglas Kennedy ».

Catherine Vallet

Frederic Milon

B- Épreuve de compréhension – expression

1. L'épreuve

L'épreuve de compréhension-expression constitue la seconde partie de l'épreuve orale et dure vingt-cinq minutes en tout (dix minutes étant consacrées à la prise de connaissance du document et quinze minutes à un compte-rendu suivi d'un entretien). Le coefficient affecté à la note décernée est équivalent à celui de la présentation du projet pédagogique. L'évaluation porte sur la capacité des candidats à s'exprimer en anglais ainsi que sur leurs connaissances culturelles au sens large.

Si le candidat compose à partir d'un document audio (dont la durée est d'environ deux minutes), il a dix minutes pour en prendre connaissance (en écoutes fragmentées et/ou dans sa globalité) et organiser ses idées en vue du compte-rendu synthétique qu'il propose au jury à partir de ses notes. Le candidat poursuit avec un développement construit et argumenté d'une durée similaire sur la même thématique. Cette partie donne lieu à un échange où le jury pose des questions permettant au candidat de « préciser, clarifier, développer, approfondir certains points » ou de « compléter, voire rectifier ce qui a été dit à propos de tel ou tel point particulier ».

Si le candidat compose à partir d'un document écrit (dont la longueur ne dépasse pas 450 mots), il a dix minutes pour en prendre connaissance et organiser ses idées en vue du compte-rendu. Le candidat présente en anglais un compte-rendu méthodique et complet à partir de ses notes, sans pouvoir conserver le document à partir duquel il a travaillé. Le candidat poursuit avec un développement construit et argumenté en anglais sur la même thématique d'une durée similaire. Cela donne lieu à un échange où le jury pose des questions permettant au candidat de « préciser, clarifier, développer, approfondir certains points » ou « compléter, voire rectifier ce qui a été dit à propos de tel ou tel point particulier ». L'ensemble – compte-rendu, développement et échange – dure en tout 15 minutes au maximum. Compte tenu du temps imparti aux candidats, il est préférable de prendre connaissance du document dans son entier afin d'en dégager au plus vite l'idée principale et d'être capable lors d'une deuxième écoute/lecture de hiérarchiser rapidement les informations. Dans tous les cas, le compte-rendu ne doit pas être une restitution mais une reformulation synthétique et ordonnée. La discussion doit être structurée et problématisée.

Quelques conseils de méthode peuvent se révéler utiles. Lors de l'exposé, bien identifier qui parle à qui, pour dire quoi, comment et pourquoi (l'auteur, le public ciblé, le message, les enjeux, les intentions, la rhétorique). Lors de l'entretien, être réactif, s'exprimer avec aisance dans une langue adéquate, ne pas hésiter à donner un point de vue personnel.

Il convient par ailleurs, afin d'aboutir à une mise en perspective pertinente du document, de bien en analyser la spécificité. On ne peut traiter de manière identique un article tiré de la presse et un extrait d'émission de radio. Pour chaque document il faut s'interroger sur la source, le public visé, le message transmis, son efficacité ainsi que le contexte dans lequel il a été écrit, publié ou diffusé. Il faut également s'attacher à la

tonalité du document, au statut des intervenants et à leur point de vue. La mise en page peut se révéler également pertinente dans le cas d'un document papier ainsi que le fond sonore dans le cas d'un document audio. On ne négligera pas davantage le registre, le niveau de langue, ainsi que la nationalité des intervenants et la variété dialectale ou sociodialectale de l'anglais qu'ils parlent.

Le compte-rendu constitue la première véritable prise de parole en continu du candidat en anglais. Le jury n'attend pas une simple restitution du contenu du support mais une présentation synthétique et organisée qui intégrera des références culturelles à bon escient. La paraphrase est à proscrire absolument. Le candidat doit donc identifier le document (s'il s'agit d'un périodique, mentionner sa fréquence de parution ainsi que le lectorat ciblé) ; préciser le nom et la qualité des intervenants (s'il s'agit de personnages publics, on peut en profiter pour mentionner leur actualité) ; définir le thème abordé et préciser s'il est au centre d'un débat polémique ou d'un fait d'actualité ; s'interroger sur la fiabilité et la neutralité des opinions émises ; se limiter à de très rares citations afin d'illustrer une information capitale ou un fait saillant du document ; faire une synthèse ordonnée des idées exposées et ne pas suivre servilement le fil du propos ; repérer enfin le ton du document et déterminer dans quelle mesure il éclaire le sens du propos. Il est indispensable par ailleurs de prendre du recul à l'égard du contenu du document. Une mise en perspective est souhaitable car cette partie de l'épreuve doit permettre au candidat de montrer qu'il a compris un document tant sur le plan informatif que sous le rapport politique, culturel et social. Il apparaît que de nombreux candidats sont désorientés face à un document d'une page. Il est impératif de s'entraîner à la lecture rapide d'un document et à la prise de notes en gardant à l'esprit que la lecture d'un texte ou l'écoute d'un document audio est une activité qui mobilise l'attention et le discernement.

L'entretien avec le jury n'a nullement pour objet de mettre le candidat en difficulté ou de lui demander de se justifier mais plutôt de lui permettre d'enrichir et de nuancer son propos au moyen de connaissances culturelles pertinentes. Il s'agit d'un échange dynamique et réflexif au cours duquel le candidat doit faire montre de ses qualités de communication en s'adressant à tous les membres du jury ; une attitude constructive et ouverte, une voix posée et audible, une force de conviction dénuée d'agressivité sont autant d'atouts qui persuaderont le jury que le candidat a les qualités exigibles d'un futur professeur. Le candidat doit naturellement porter une attention toute particulière à la qualité de son anglais tant au plan phonologique que syntaxique et veiller à employer un registre et un niveau de langue cohérents. Il doit par ailleurs essayer de privilégier la fluidité, la richesse et la spontanéité de son anglais. La préparation à cette épreuve suppose non seulement un entraînement régulier à la lecture rapide et la synthèse de document mais surtout un suivi de l'actualité des pays anglo-saxons.

2. Exemple de documents proposés

L'objet de cette seconde partie est d'offrir quelques pistes de réflexion à partir d'un choix de deux des sujets proposés cette année : un document textuel et un document sonore. Chacun des deux développements est une proposition qui ne doit pas être considérée comme exhaustive. Ces restitutions virtuelles ne prétendent

pas davantage être un modèle à la validité impérative mais plutôt proposer une démarche susceptible d'apporter une aide aux futurs candidats.

Sujet n°1: document audio

« Winston Churchill » (voir script du document en annexe)

Il s'agit d'un document diffusé par BBC Radio 4 et tiré de « Great lives », série proposant une étude biographique des personnalités les plus marquantes ayant jamais vécu. Chaque émission donne lieu à un entretien entre un journaliste, un invité et un spécialiste qui s'emploient à broser le portrait et mettre en lumière le rôle des personnages historiques auxquels ils s'intéressent.

Cet extrait propose un débat de nature politique et historique sur Winston Churchill à qui Lord Digby Jones, ancien directeur général du CBI, a choisi de s'intéresser ici. Le spécialiste invité est le professeur David Reynolds. Les deux hommes évoquent le souvenir précis qu'ils gardent du jour de l'année 1965 où, étant enfants, ils ont appris que Churchill était mort. Les informations les plus saillantes incluent le rôle décisif joué par le Premier Ministre britannique au début de la seconde Guerre mondiale lorsque l'Angleterre s'est trouvée seule face aux forces de l'Axe et qu'elle a infligé la première défaite subie par l'Allemagne nazie à l'issue de la bataille d'Angleterre. Sa détermination et son courage ont par ailleurs largement contribué à rassembler les Britanniques et à galvaniser leurs forces afin d'assurer la résistance face à l'agression et l'on pouvait légitimement se demander ce qui serait advenu s'il n'avait pas occupé les fonctions qui étaient les siennes en faisant preuve d'une inébranlable résolution. Il faut ajouter enfin à l'extraordinaire ascendant de Winston Churchill les avancées technologiques qui ont rendu possible une telle résistance et dont certaines avaient été planifiées de longue date.

Le jury a particulièrement apprécié des candidats qu'ils fassent montre de connaissances précises sur Churchill, la seconde Guerre mondiale et le rôle joué par la Grande-Bretagne au début du conflit ainsi que sur la bataille d'Angleterre menée dans les airs et le Blitz visant à démoraliser la population britannique et à faire capituler Churchill. Lors de l'entretien, le jury a par exemple demandé aux candidats quelles étaient les qualités dont Winston Churchill a fait preuve lors de la seconde Guerre mondiale et les raisons politiques et stratégiques pour lesquelles il était si important de tenir bon en 1940 face à Hitler. Le jury a bonifié enfin toutes les réponses des candidats qui soulignaient la dimension idéologique de la lutte mettant aux prises deux camps que tout séparait : d'un côté l'Angleterre combattant pour la défense des valeurs emblématiques de la civilisation occidentale et de l'autre l'Allemagne s'efforçant d'imposer le régime de la barbarie à l'Europe asservie.

Sujet n°2: document papier

« Arizona's immigration crackdown » (voir script du document en annexe)

Il s'agit d'un article de presse provenant du site internet *The Economist.com* et publié le 6 mai 2010. Le document porte sur une nouvelle loi entrée en vigueur dans l'Etat d'Arizona et visant les immigrants entrés clandestinement aux Etats-Unis. L'opinion prévalant à l'égard des migrants clandestins dans cet Etat du sud

des Etats-Unis est mise en parallèle avec celle de la population de la Californie où un climat xénophobe comparable s'est fait sentir. Antonio Gonzales, président du South West Voter Registration Project, s'attache à mobiliser les citoyens américains hispanophones contre ce projet.

Le 23 avril 2010 une nouvelle disposition est venue s'ajouter à l'arsenal législatif de l'Arizona qui permet dorénavant à la police de vérifier l'identité de tous les individus au sujet desquels il existe un soupçon raisonnable ("a reasonable suspicion"). Cette mesure a provoqué un tollé de la part des hispanophones qui ont organisé des manifestations un peu partout dans le pays et obtenu le soutien d'organisations politiques, d'entreprises privées et d'associations sportives menaçant de boycotter l'Arizona en guise de sanction. En Californie un projet de loi comparable a été rejeté au cours des années 1990. La mise en échec du projet a galvanisé les hispanophones qui se sont inscrits massivement sur les listes électorales afin de peser sur le plan politique et d'empêcher le vote de lois similaires. Le parti républicain a exprimé ses craintes de s'être aliéné la sympathie des électeurs potentiels de la communauté hispanophone.

Le jury attendait des candidats qu'ils évoquent la thématique de l'immigration des hispanophones aux Etats-Unis en précisant les pays d'origine, la période concernée et la destination de ces migrants sur le territoire américain. D'autres aspects de la question méritaient d'être intégrés à la présentation du document, tels que les travailleurs sans papiers, les trafiquants de drogue, l'identité hispanique et la barrière linguistique séparant les hispanophones des anglophones. Le jury a apprécié que certains candidats discernent l'écho de la déclaration faite par JFK à Berlin durant la Guerre froide (« Ich bin ein Berliner ») dans le mot d'ordre des organisations hispanophones opposées à la loi "Todos somos Arizona" (Nous sommes tous des Arizoniens) et relèvent que de nouveaux projets de loi destinés à réprimer l'immigration illégale (et concernant l'attribution de la citoyenneté, la couverture maladie et les services publics) aient récemment été rejetés par le sénat de l'Etat d'Arizona. Une phrase tirée du document soulignait l'effet paradoxal de cette nouvelle loi sur l'organisation et la mobilisation de la communauté hispanophone aux Etats-Unis ("It has done more to organize our community than we could have done and made it the most vibrant movement in America today") et invitait les candidats à une réflexion sur les raisons de l'adhésion et de l'opposition à cette loi sur fond de clivage idéologique et de clientélisme politique.

Jean-Marc Chadelat

B- (suite) Documents vidéo

Certaines remarques faites à propos de l'exploitation des documents « papier » s'appliquent également aux documents « vidéo »

1) Organisation de l'épreuve

Un sujet sur deux soumis aux candidats est un document vidéo. Le parti-pris d'utiliser des lecteurs vidéo/audio individuels ("baladodiffusion") a permis à chaque candidat de visionner les supports sur des lecteurs multimédia individuels en loge (salle de préparation des épreuves), à leur rythme et selon leurs besoins pendant les deux heures de préparation.

Cette particularité a incité le jury à choisir cette année de ne pas fournir le script de la vidéo, évitant ainsi son utilisation en lieu et place du document audiovisuel.

2) Attentes et conseils

La prise en compte de la spécificité de ce support doit s'imposer d'emblée : il s'agit pour le candidat d'appréhender le document vidéo comme dans la pratique quotidienne d'un enseignant et en tant que document authentique : il pourra ainsi mieux mesurer les difficultés et *éléments facilitateurs* ou *obstacles* éventuels de celui-ci (importance de la prosodie dans la construction du sens, mots dits « transparents » à l'écrit, qui ne le sont plus à l'oral (que les images/les bruitages/la musique sont autant d'éléments facilitateurs exploitables, etc.) et d'autre part, il aura moins tendance à évacuer les réactions spontanées d'un spectateur (réaction à l'aspect comique par exemple). La recherche d'une démarche pédagogique ne doit pas parasiter la lecture première du document.

Axes de travail incontournables du candidat :

Z. analyse fine et détaillée du document,

AA. choix didactiques pertinents (objectifs/projet) qui en découlent,

BB. mise en œuvre d'activités progressives et cohérentes visant l'accès au sens et l'acquisition de connaissances et compétences.

Le support vidéo implique nécessairement la construction d'une compétence d'écoute, en prenant en compte le lien entre l'image et le son (redondance, décalage, explicitation, etc.)

A cet égard, il est important de ne pas sous-estimer l'impact des images : la maturité des élèves doit intervenir dans le choix du niveau de classe visé.

Il n'y a pas d'activité type : le recours à un visionnage sans le son ou une écoute sans image n'a de pertinence que dans la construction du sens ; par exemple, si le document ménage des effets de surprise par la présence d'un décalage, d'un contraste ou la possibilité d'interprétations différentes selon que l'on aborde le document par le son ou par l'image.

Cependant un visionnage du support dans son intégralité ne doit pas être écarté, c'est en effet la façon la plus naturelle et authentique de regarder une vidéo. Et il est important de mettre tout autant les élèves dans une situation réelle de découverte.

3) Les écueils à éviter

L'appropriation du contenu par les élèves s'impose comme étape préalable à tout commentaire. Il ne s'agit pas non plus de s'en tenir à la compréhension de l'explicite.

L'absence d'analyse critique, le manque de recul, appauvriront l'exploitation du document ; par exemple il est important d'aborder l'efficacité de la publicité, la pertinence des campagnes choc à l'anglo-saxonne, l'excès de pathos ou l'humour.

Les objectifs linguistiques doivent répondre à des besoins (compréhension du document et production à son propos) : le document ne doit pas servir de prétexte à un travail grammatical.

Les candidats ont parfois tendance à vouloir absolument faire une séance sur l'étude des plans cinématographiques ou les techniques filmiques, les mouvements de caméra, les angles de prises de vue. Il ne s'agit pas de transmettre un savoir encyclopédique, mais de partir de l'observation des élèves qui expliciteront ce qu'ils perçoivent (ex : the camera only shows the face of the little boy) pour en formuler le sens (it draws our attention to his expressions, his emotions or reactions). Nommer les procédés constitue l'étape suivante.

Michelle Jaillet

Christine Minetto

Exemple d'exploitation pédagogique (option collègue)

Le jury précise qu'il n'attend pas des exploitations pédagogiques formatées et que la présentation qui suit n'a en aucun cas un caractère prescriptif.

Activités langagières : EOC commentaire du support /CO : étape préalable au travail de phonologie, reconstruction/

EE : écriture du slogan avec jeux de mots, dimension humoristique, message pour convaincre (script, lu, joué, enregistré).

Tâches finales possibles :

- 1- affiches de campagne de sensibilisation appliquée à l'environnement proche des élèves
- 2- réalisation d'une vidéo ou autre support numérique reprenant le script du document d'origine avec transfert à l'environnement proche de l'élève (changement des axes paradigmatiques tout en respectant le modèle ex : *a terrible thing happens to some pupils when they step outside their own classrooms*) avec éventuellement un travail interdisciplinaire en arts plastiques.

Ne pas passer à côté de la spécificité du document : la bande son appelle un travail sur la prosodie qui permet d'accéder au sens.(insistance sur *their/them/they*) Tandis que la vidéo reste transparente/efficace sans la bande son et l'évacuer serait une erreur.

Mise en oeuvre :

Stratégies envisagées différentes selon le niveau de classe choisi (5^{ème} ou 4^{ème}).

Séance 1 : le candidat peut choisir ici de montrer la vidéo dans son intégralité ou de la découper scène par scène, l'important étant de justifier son choix.

Travail sur le message transmis par les images : description réalités/apparences, la transformation en CO.

Reconstruction du script / reconstruction du sens à partir des mots accentués et/ou repérés.

Accès au sens par les images, puis par la bande son.

Exemple d'exploitation de l'image pour guider le décodage du script :

Les analyses les plus fines ont exploité l'image pour aider au décodage du script :

Images

Son

Personnages vus dans leur environnement quotidien (leaving home, *Their street*

waiting for the bus, walking on the street, etc.)

Their neighbourhood

Their city

queue du cochon

a strange thing happens

femme qui laisse tomber son mouchoir en pensant que personne ne la regarde/ passant qui jette son prospectus dans la rue.

how others see them

Devoirs :

Entraînement à la maison du modèle oral à imiter (fichier son via l'ENT ou en baladodiffusion)

Il s'agit d'une tâche intermédiaire qui pourra être évaluée : Comme il s'agit d'un entraînement, l'évaluation sera formative.

Les séances suivantes aborderont le travail sur le slogan, sur la capacité à convaincre, le ressort de l'humour.

La tâche finale servira d'évaluation :

les critères permettront de vérifier l'acquisition au niveau A2-B1 de :

Objectif pragmatique - la construction d'un message publicitaire

Objectif lexical - l'hygiène / la protection de l'environnement

Objectif linguistique - impératif

Objectif linguistique - l'accent de phrase

Michelle Jaillet

Christine Minetto

Daniel Leclercq

C- Maîtrise de l'anglais oral

1) grammaire

La grammaire est vraisemblablement le domaine de compétences le plus solide pour la majorité des candidats. L'étude d'ouvrages spécialisés et/ou une pratique professionnelle expliquent probablement cette compétence.

a. attention cependant aux -s en position finale dans plusieurs cas : ces -s existent, ils doivent donc être marqués, et leur absence est comptabilisée comme une faute de grammaire, et non comme une simple erreur de prononciation. Attention donc aux :

- . -s marques de conjugaison à la 3ème personne du singulier au présent
- . -s marques de pluriel sur les substantifs (y compris dans les tournures *one of the...*, qui appellent ensuite un pluriel : ~~one of the most interesting argument~~ est faux). A noter : le pluriel de *point of view* est *points of view* et non ~~point of views~~.
- . -s marques du possessif.

b. attention également aux maladroresses, voire erreurs suivantes :

- . confusion entre formes verbales au présent simple et au présent avec *be + -ing*
- . ~~the two first paragraphs~~ au lieu de *the first two paragraphs*
- . *USA* + verbe au pluriel est faux : the *US* (ou the *USA*) est suivi du singulier
- . erreurs de prépositions spatiales : ~~to go in Canada~~ au lieu de *to go to Canada*

2. vocabulaire

a. Sauf cas peu fréquents et regrettables, les candidats semblent disposer de suffisamment de vocabulaire pour prendre correctement connaissance d'un article de presse en dix minutes et pour exprimer leur pensée au cours de l'entretien qui suit. Une lecture régulière de la presse papier ou en ligne permet d'acquérir à la fois un lexique journalistique permettant de gagner en rapidité dans la compréhension de n'importe quel texte (la prose de *The Economist*, à ce titre, est d'une économie et d'une précision qui fournissent un excellent entraînement). Par ailleurs, elle permet de croiser des expressions spécifiques (par exemple '*tuition fees in Great Britain*', '*immigration crackdown in Arizona*', '*Celtic Tiger*' pour cette session) qui elles-mêmes renvoient à des réalités culturelles dont les candidats devraient avoir quelques notions.

b. attention à ne pas confondre *critique*, *critic* et *criticism*, *cover* et *coverage*, *to rise* et *to raise*, *to imply* et *to involve* ; ~~*to denunciate*~~ n'existe pas.

c. à noter : '~~*the article is extracted from...*~~' est faux (et agaçant !). A remplacer par '*the article is taken from...*' par exemple. De même, ~~*According to me*~~ est incorrect. Préférer : *To me*, ..., *In my view*, ..., *To my mind*, ...

3. prononciation

a. réalisation de voyelles longues : attention à :

feel, *feeling*, *see*, *word*, *world*, *sheep* (≠ *ship*),

b. diphtongues : attention à : *place*, *dangerous*, *now*

A rectifier : (*he/she/it*) *says* et *said* ne sont pas diphtongués : ils ne riment donc pas avec *days* et *stayed* – contrairement à *say*, qui reçoit une diphtongue. *law* n'est pas diphtongué et rime donc avec *more*. *Because* ne reçoit pas de diphtongue.

c. déplacements d'accents :

Attention aux confusions des schémas accentuels entre substantif et verbe : a *project*, mais *to project* par exemple. S'assurer également de la bonne accentuation de *America*, *American*, *to comment*, *a comment*, *Europe*, *a report*, *to report*, *establishment*, *Protestant*, *vehicle*, *economic*, *the economy*, *necessarily*, *dialogue*, *tradition*, *issue*, *event*, *percent*, *journalist*, *to occur*, *difficulties*, *to consider*, *to begin*, *beginning*, *opinion*

d. autres difficultés : s'assurer de la prononciation correcte de : *country*, *should/could/would* [l muet], *this* et *these*, et du son [i] bref en général, qui n'est pas le même qu'en français. Travailler *will*, *this is*, *litter*...

e. le TH : travailler les deux réalisations : le TH « doux » de *this* et le TH « dur » de *thing*.

Ne pas omettre de prononcer le son [H] en positions initiale (*he has*) et médiane (*to behave*, *behaviour*)

Le jury du CAPES/CAERPC interne d'anglais évalue les connaissances et les compétences linguistiques orales des candidats : c'est un critère fondamental d'évaluation de futurs enseignants qui doivent donner à leurs élèves un "modèle linguistique" irréprochable.

L'épreuve orale a également pour but d'évaluer l'aisance des candidats face à un auditoire, la qualité de leur diction, la clarté de leur expression, l'assurance et la conviction de leurs propos.

Guillaume Odin

John Wilde

Bilan de l'admissibilité

Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE

Section / option : 0422E ANGLAIS

Nombre de candidats inscrits : 727
Nombre de candidats non éliminés : 545 Soit : 74.97 % des inscrits.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admissibles : 155 Soit : 28.44 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés 0017.33 (soit une moyenne de : 08.67 / 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0023.98 (soit une moyenne de : 11.99 / 20)

Rappel

Nombre de postes : 70

Barre d'admissibilité : 0020.80

(soit un total de : 10.40 / 20)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 2)

Bilan de l'admissibilité

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option : 0422E ANGLAIS

Nombre de candidats inscrits : 1357
Nombre de candidats non éliminés : 859 Soit : 63.30 % des inscrits.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admissibles : 221 Soit : 25.73 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés 0017.46 (soit une moyenne de : 08.73 / 20)

Moyenne des candidats admissibles : 0024.23 (soit une moyenne de : 12.12 / 20)

Rappel

Nombre de postes : 100

Barre d'admissibilité : 0021.20 (soit un total de : 10.60 / 20)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 2)

Bilan de l'admission

Concours EBH ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPES-PRIVE

Section / option : 0422E ANGLAIS

Nombre de candidats admissibles :	155		
Nombre de candidats non éliminés :	154	Soit : 99.35	% des admissibles.
<i>Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).</i>			
Nombre de candidats admis sur liste principale :	70	Soit : 45.45	% des non éliminés.
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire :	0		
Nombre de candidats admis à titre étranger :	0		

Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission)

Moyenne des candidats non éliminés :	0039.92	(soit une moyenne de : 09.98 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0047.15	(soit une moyenne de : 11.79 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire		(soit une moyenne de : / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de : / 20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés :	15.94	(soit une moyenne de : 07.97 / 20)
Moyenne des candidats admis sur liste principale :	0021.87	(soit une moyenne de : 10.94 / 20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire		(soit une moyenne de : / 20)
Moyenne des candidats admis à titre étranger :		(soit une moyenne de : / 20)

Rappel

Nombre de postes :	70		
Barre de la liste principale :	0040.20	(soit un total de : 10.05 / 20)	
Barre de la liste complémentaire :		(soit un total de : / 20)	

(Total des coefficients : 4 dont admissibilité : 2 admission : 2)

Bilan de l'admission

Concours EBI CAPES INTERNE

Section / option : 0422E ANGLAIS

Nombre de candidats admissibles : 220
Nombre de candidats non éliminés : 212 Soit : 96.36 % des admissibles.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, NV).

Nombre de candidats admis sur liste principale : 100 Soit : 47.17 % des non éliminés.

Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0

Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission)

Moyenne des candidats non éliminés : 0039.03 (soit une moyenne de : 09.76 / 20)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0045.56 (soit une moyenne de : 11.39 / 20)

Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire (soit une moyenne de : / 20)

Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 14.85 (soit une moyenne de : 07.43 / 20)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 0020.78 (soit une moyenne de : 10.39 / 20)

Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire (soit une moyenne de : / 20)

Moyenne des candidats admis à titre étranger : (soit une moyenne de : / 20)

Rappel

Nombre de postes : 100

Barre de la liste principale : 0038.36 (soit un total de : 09.59 / 20)

Barre de la liste complémentaire : (soit un total de : / 20)

(Total des coefficients : 4 dont admissibilité : 2 admission : 2)