



Concours : CAPES et CAFEP-CAPES externe

Section : langues vivantes

Option : ANGLAIS

Session 2017

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

SOMMAIRE

1 – LISTE DES MEMBRES DU JURY.....	3
2 – MOT DE LA PRESIDENTE.....	10
3 – EPREUVES ECRITES D’ADMISSIBILITE.....	14
3.1 – Composition en langue étrangère.....	14
3.2 – Traduction.....	32
3.2.1 – Exercice de thème.....	32
3.2.2 – Exercice de version.....	43
3.2.3 – Exercice de réflexion linguistique.....	56
4 – LANGUE ORALE ET EXPRESSION ECRITE.....	70
4.1 – Langue dans l’épreuve écrite de composition.....	70
4.2 – Langue lors des épreuves orales d’admission.....	71
5 – EPREUVES ORALES D’ADMISSION.....	81
5.1 – Epreuve d’entretien à partir d’un dossier.....	81
5.1.1 – Rappel du cadre réglementaire.....	81
5.1.2 – Première partie en anglais.....	82
5.1.3 – Seconde partie en français.....	86
5.1.4 – Exemples de sujets.....	93
5.2 – Epreuve de mise en situation professionnelle.....	102
5.2.1 – Rappel du cadre réglementaire.....	102
5.2.2 – Première partie en anglais.....	103
5.2.3 – Seconde partie en français.....	106
5.2.4 – Exemples de sujets.....	109
5 – ANNEXES.....	121

1 – LISTE DES MEMBRES DU JURY



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Secrétariat général
Direction générale des ressources humaines
Sous-direction du recrutement

La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

- Vu l'arrêté du 29 juillet 2016 autorisant au titre de l'année 2017 l'ouverture du concours externe de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),

- Vu l'arrêté du 29 juillet 2016 autorisant au titre de l'année 2017 l'ouverture du concours externe d'accès à une liste d'aptitude aux fonctions de maître dans les établissements d'enseignement privés sous contrat du second degré (CAFEP-CAPES),

- Vu l'arrêté du 17 octobre 2016 nommant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2017,

- Vu les propositions de la présidente de jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du Concours CAPES EXTERNE + CAFEP CAPES-PRIVE, Section ANGLAIS est constitué comme suit pour la session 2017 :

Présidente

Mme Chantal MANES
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie de PARIS

Directoire

M. Mathias DEGOUTE
Professeur agrégé

Académie de PARIS

M. Jean-Grégoire ROYER
Professeur agrégé

Académie de NANTES

Vice-Président

M. Laurent MELLET
Professeur des Universités

Académie de TOULOUSE

Secrétaire Général

M. Matthieu VAUDIN
Professeur agrégé

Académie de PARIS

Membres du jury

Mme Catherine AGRICOLA
Professeur certifié

Académie d' AMIENS

Mme Nathalie ALEPEE
Professeur agrégé

Académie de CRETEIL

M. Julien ALLIOT
Professeur agrégé

Académie de PARIS

Mme Nathalie ANDANSON
Professeur agrégé

Académie de GRENOBLE

M. Frédéric ANDRE
Professeur agrégé

Académie de LYON

M. Hugues AZAIS Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
M. Flavien BARDET Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
Mme Elodie BEAUFILS Professeur agrégé	Académie de DIJON
Mme Farah BELAGGOUNE Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Faiza BELGOURRI Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
Mme Stéphanie BELIGON Maître de conférences des Universités	Académie de CRETEIL
Mme Stéphanie BENSON Maître de conférences des Universités	Académie de BORDEAUX
Mme Cécile BERTRAND Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Brigitte BEUZEVAL GUERMEUR Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Monique BLANCHARD Professeur certifié	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Maxens BLANCHET Professeur certifié	Académie de CLERMONT-FERRAND
M. Marc BOIME Professeur agrégé	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Charles BONNOT Maître de conférences des Universités	Académie de PARIS
M. Bruno BOUCHARD Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Alain BOULEY Professeur certifié	Académie de DIJON
M. Pascal BOUVET Professeur certifié	Académie d' AMIENS
Mme Séverine BRUNEAU Professeur certifié	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Stéphane BRUNEL Professeur certifié	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Frédéric CADILHAC Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
Mme Tania CARPENTIER Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Elsa CAVALIE Maître de conférences des Universités	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Christine CAYRE Professeur certifié	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Emmanuelle CHABROLLE Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
Mme Sophie CHAPUIS Maître de conférences des Universités	Académie de LYON
M. Stéphane CHARLES Professeur agrégé	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Philippe CHARLES Professeur agrégé	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Rachida CHATT Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
M. Eddy CHEVALIER Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Frederic CHEVALIER Professeur agrégé	Académie de NANTES

Mme Maude COMMEAU Professeur certifié	Académie de CLERMONT-FERRAND
M. Andre CONSTANTIN Professeur certifié	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Christine CORLAY Professeur de chaire supérieure	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Catherine CRIMP Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Clotilde CUVIGNY Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Rebecca DAHM Maître de conférences des universités	Académie de TOULOUSE
Mme Stéphanie DANIELIDES MUNOZ Professeur certifié	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Delphine DAVIN-GUILLOIS Professeur certifié	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Magali DE BLOCK Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Elise DELAGREE Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
Mme Marie-Christine DELSINNE Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Astrid D HALLUIN Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Rémi DIGONNET Maître de conférences des Universités	Académie de LYON
Mme Aurore DILLIE Professeur certifié	Académie de LILLE
Mme Marie-Thérèse DONNELLY Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
Mme Marion DUBOIS Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie d' AMIENS
Mme Aurélie DUCHAUSOY Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Marine DUEZ Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
Mme Nathalie EMMANUEL Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Frédérique ENARD Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Florence ESTRADE Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. William FIZE Professeur agrégé	Académie de LYON
M. Pierre FOURNIER Maître de conférences des Universités	Académie de CRETEIL
M. Nicolas GACHON Maître de conférences des Universités	Académie de MONTPELLIER
M. Nicolas GAGNE Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
Mme Hélène GAILLARD Maître de conférences des Universités	Académie de DIJON
M. Thierry GALLOUX Professeur certifié	Académie de NANTES
Mme Claire GARDETTE-HERNANDEZ Maître de conférences des Universités	Académie de MONTPELLIER
M. Maxime GARRIGOU Professeur certifié	Académie de BORDEAUX

M. Erwan GOURAUD Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
M. Peter GREANEY Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Franck GREGOIRE Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Emilie GUEREL Professeur certifié	Académie de NICE
M. Jean-Emmanuel GUERLESQUIN Professeur agrégé	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Anna GUILL Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
Mme Mathilde HENRIOT Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Isabelle HERLANT Professeur agrégé	Académie d' AMIENS
M. David HERRENSCHMIDT Professeur agrégé	Académie de NANCY-METZ
Mme Stéphanie HOULEY Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG
Mme Sophie HOURDIN Professeur certifié	Académie de REIMS
M. Vincent HUGOU Maître de conférences des Universités	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Lionel HURTREZ Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Axel JACOBIN EC.R professeur certifié	Académie de VERSAILLES
Mme Virginie JAMEY Professeur agrégé	Académie de BESANCON
Mme Jennifer JOHNSON-GOLIGER Professeur agrégé	Académie de POITIERS
Mme Lauranne JOUANNO Professeur agrégé	Académie de CAEN
Mme Muriel JOURDAIN Professeur certifié	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Catherine KERBRAT-RUELLAN Professeur agrégé	Académie de RENNES
Mme Christelle KLEIN SCHOLZ Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Dimitri KURENT Professeur certifié	Académie de LILLE
Mme Sophie LABOZ Professeur certifié	Académie de NICE
M. Philippe LAMOUREUX Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Aurore LANAUD Professeur agrégé	Académie de BESANCON
Mme Anne Cécile LANDAIS Professeur certifié	Académie de NANTES
Mme Florence LANNES Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. David LANOUE Professeur agrégé	Académie de POITIERS
Mme Christine LAURENT Professeur certifié	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Pierre-Yves LAURENT Professeur agrégé	Académie de CRETEIL

M. Guirec LE BIHAN Professeur agrégé	Académie de ROUEN
Mme Carole LEONARDI Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. David LEROUX Professeur agrégé	Académie de NICE
Mme Karin LOPEZ Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Léna LOZA Maître de conférences des Universités	Académie de TOULOUSE
Mme Karine LUCOTTE Professeur certifié	Académie de NANCY-METZ
Mme Bernadette LUYER TANET Professeur certifié	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Chantal MACIBORKO-DAGORN Professeur certifié	Académie d' AMIENS
M. Julien MAGENTIE Professeur certifié	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Nicole MAIER Professeur certifié	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Loic MAINGUY Professeur certifié	Académie de CLERMONT-FERRAND
M. Bruno MANCINI Professeur agrégé	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Elisabeth MARCHAL Professeur certifié	Académie de NANCY-METZ
Mme Carine MARTY Professeur certifié	Académie de BORDEAUX
Mme Catherine MAY Professeur certifié	Académie de NICE
Mme Pamela MCCLURE Professeur agrégé	Académie de NICE
Mme Anne MEIER Professeur agrégé	Académie de LYON
M. Paul MERCIER Professeur de chaire supérieure	Académie de NICE
Mme Sandrine MERLE Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
M. Jean Marck MOLIGNIER EC.R professeur certifié	Académie de PARIS
M. Robin MORGAN Professeur certifié	Académie d' AMIENS
M. Romain MOUISSET Professeur certifié	Académie de LYON
M. Fabrice MOURLON Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Marie Anne MULQUIN-CHOMMELOUX Professeur agrégé	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Romain NGUYEN VAN Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Solène Claire NICOLAS Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Karima OLECHNY Professeur agrégé	Académie d' AMIENS
M. Frédéric PAGNOUX Professeur agrégé	Académie de NANCY-METZ
Mme Florence PALARDELLE Professeur agrégé	Académie de REIMS

Mme Jill PARTRIDGE SALOMON Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Alexia PASSY Professeur certifié	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Jean-Luc PAUL Professeur agrégé	Académie de BESANCON
M. Pierre Antoine PELLERIN Maître de conférences des Universités	Académie de LYON
M. Frederic PERRIN Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Juliette PERROT Professeur certifié	Académie de RENNES
Mme Elodie PEYROL Professeur certifié	Académie de POITIERS
Mme Celine PIRA Professeur agrégé	Académie de NANCY-METZ
Mme Céline PLANCHOU Maître de conférences des Universités	Académie de CRETEIL
M. Laurent POCOVI Professeur certifié	Académie de MONTPELLIER
M. Mickaël POPELARD Maître de conférences des universités	Académie de CAEN
Mme Anne-Florence QUAIREAU Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Jean-Claude RAGUENET Professeur certifié	Académie de BESANCON
M. Damien REINHARDT Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG
M. Robin RICHARDSON Professeur certifié	Académie de CRETEIL
M. Frédéric ROBERT Maître de conférences des universités	Académie de LYON
M. François ROPERT Maître de conférences des Universités	Académie de VERSAILLES
M. Laurent RUGGERI Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
M. François SABLAYROLLES Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Laurent SAULNIER Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Raphael SCHMITT Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Bénédicte SISTO Maître de conférences des Universités	Académie de CLERMONT-FERRAND
M. Sébastien SLISSE Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Marielle SOLER Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
Mme Violette TANET Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Clémentine THOLAS-DISSET Maître de conférences des Universités	Académie de PARIS
Mme Anaïs TRINTIGNAC Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
M. Jerome TURIN Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG
Mme Delphine TURREL Professeur certifié	Académie d' AIX-MARSEILLE

Mme Sabine ULRICH
Professeur certifié

Mme Delphine VALLON MERSALI
Professeur agrégé

M. Joseph VALLOT
Professeur agrégé

Mme Anaïs VANDERPERRE
Professeur agrégé

Mme Déborah VANDEWOUDE
Maître de conférences des universités

Mme Lydie VARGAS
Professeur agrégé

M. Thierry VILLARD
Professeur certifié

Mme Sophie VILLEMUS
Professeur agrégé

Mme Maeva VINCENSINI
Professeur agrégé

Mme Sophie WADE
Professeur agrégé

Mme Leïla ZAIDA
Professeur agrégé

Académie de MONTPELLIER

Académie d' AIX-MARSEILLE

Académie de DIJON

Académie de NANTES

Académie de LILLE

Académie de LYON

Académie de BORDEAUX

Académie de PARIS

Académie de CORSE

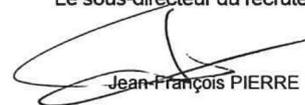
Académie de LILLE

Académie de PARIS

Article 2 : La directrice générale des ressources humaines est chargée de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le 22 mars 2017

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement
supérieur et de la recherche et par délégation,
Le sous-directeur du recrutement



Jean-François PIERRE

2 – MOT DE LA PRESIDENTE

La session 2017 du CAPES externe d'anglais conforte le constat de stabilisation du format du concours posé en 2016. Le ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a ouvert cette année 1190 postes, soit 35 postes de moins qu'en 2016, pour le concours de recrutement de l'enseignement public, le CAPES à proprement parler. Le CAFEP, concours de recrutement de l'enseignement privé qui en partage les épreuves, offrait pour sa part 190 postes, soit 1 de plus qu'en 2016. Il s'agit là de variations assez faibles qui ne peuvent être interprétées comme un infléchissement majeur ou durable de la politique de recrutement du Ministère. Elles signalent cependant la prise en compte par le Ministère des rapports des sessions précédentes attirant l'attention sur les limites perceptibles du vivier de candidats anglicistes, limites que la session 2017 vient malheureusement confirmer.

Un point de vigilance concerne l'attractivité du concours qui semble avoir atteint un palier en 2017 après deux années consécutives de renforcement, en 2015 et 2016 : en effet, si l'on constate une légère augmentation, de 2%, du nombre d'inscrits au CAPES externe, le nombre de candidats non éliminés décroît quant à lui en même proportion, passant de 62,92% des inscrits en 2016 à 61% en 2017. Pour ce qui concerne le CAFEP, ces chiffres sont stables, le nombre d'inscrits et de non éliminés étant, à quelques unités près, le même en 2017 qu'en 2016. L'amélioration bienvenue du ratio candidat/poste constatée en 2016 ne se confirme donc pas cette année et cette évolution devra être attentivement observée à l'avenir.

S'agissant de la composition en langue anglaise, on note cette année de très faibles variations des notes par rapport à 2016. La moyenne des copies est de 7,3 cette année, très légèrement inférieure au 7,4 de 2016. Ce résultat est encourageant car il semble confirmer l'hypothèse émise en 2016 d'une familiarisation des candidats avec les exigences de cette épreuve introduite il y a maintenant quatre ans. La moyenne des notes reste cependant, comme en 2015 et en 2016, notablement supérieure à la médiane, ce qui indique que les meilleurs candidats tirent les résultats vers le haut mais qu'une certaine fragilité persiste dans les rangs des autres candidats. Cette année encore on redira l'importance d'engager dès la première année d'université l'apprentissage d'un large éventail de connaissances ainsi que des méthodologies utilisées en littérature et en civilisation, afin que les candidats ne se trouvent pas démunis devant un exercice de réflexion et de rédaction en anglais.

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

A l'épreuve de traduction, on déplore à l'inverse une baisse notable des résultats par rapport à 2016 qui confirme la difficulté ressentie par les candidats devant le double exercice de traduction d'une part et la faible maîtrise de l'exercice de réflexion sur la langue d'autre part.

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

L'exercice de réflexion sur la langue continue de poser les plus grands défis à de nombreux candidats. La faiblesse des résultats globalement obtenus à cette partie de la seconde épreuve conduit à rappeler, cette année encore, l'importance pour un futur enseignant de savoir expliciter et analyser le fonctionnement de la langue cible à ses élèves. La pondération de cet exercice dans l'épreuve ne doit en aucun cas induire une quelconque stratégie à courte vue qui consisterait à négliger cette indispensable compétence au prétexte qu'elle ne « pèse » qu'un tiers de la note. Tout candidat raisonnable mesure par ailleurs que de solides acquis en linguistique peuvent être réinvestis avec bonheur intellectuel et profit immédiat dans l'analyse d'un texte littéraire ou d'un document de civilisation. De plus, il est impossible de concevoir une réflexion didactique ou une séquence pédagogique qui ne soit pas ancrée dans une solide base de connaissances des mécanismes de fonctionnement des deux langues. La connaissance de la langue et la capacité à mobiliser ses connaissances universitaires pour expliquer son fonctionnement sont autant de caractéristiques attendues chez un enseignant. C'est pourquoi cette épreuve doit être préparée avec le plus grand sérieux et être envisagée comme une mise en œuvre pratique d'aspects essentiels du métier. C'est en percevant ces enjeux que les candidats se mettront dans les meilleures conditions pour passer le concours et s'assureront un début de carrière reposant sur des bases solides.

Ces quelques conseils, déjà donnés de façon insistante l'année dernière, ont cependant porté quelques fruits puisque le jury a eu la satisfaction de noter une légère, mais insuffisante, amélioration des résultats de cette sous-épreuve. Nous formons le vœu que ces progrès soient beaucoup plus nets en 2018.

Le jury a déclaré admissibles 1510 candidats au CAPES et 321 au CAPEF. Ces chiffres marquent une baisse de 100 admissibles par rapport à la session 2016 pour le secteur public et une stabilité pour le secteur privé.

Bilan de l'admissibilité

	CAPES EXTERNE PUBLIC	CAFEP-CAPES PRIVE
Nombre de postes	1190	190
Nombre de candidats inscrits	4177	1001
Nombre de candidats non éliminés ¹	2567 (soit 61% des inscrits)	582 (soit 58% des inscrits)
Nombre de candidats admissibles	1510 (soit 59% des candidats non éliminés)	320 (soit 55% des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats non éliminés	7,44 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 29,77)	7,31 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 29,22)
Moyenne des candidats admissibles	9,06 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 36,22)	9,15 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 36,6)

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

Les deux sessions précédentes avaient amorcé puis confirmé une tendance globale positive illustrée notamment par une augmentation du nombre d'admis de plus de 7% en 2016 par rapport à la session 2015, même si la difficulté à pourvoir tous les postes restait réelle.

La session 2017 ne confirme malheureusement pas cette amélioration et justifie au contraire amplement la prudence qui a conduit le jury à émettre des réserves en 2016 sur la sortie de la phase de difficulté aigüe de recrutement.

Le jury a eu cette année l'occasion de voir un nombre trop important de candidats arriver au concours sans s'être suffisamment préparés, voire sans connaître le format des épreuves, comme en témoignaient les questions posées en réunion d'accueil, voire au jury lui-même.

Il a noté par ailleurs une multiplication par six par rapport à l'année 2016 du nombre de candidats dont le niveau d'anglais oral est défaillant, donnée qui a nécessairement pesé dans les résultats d'admission.

Comme l'an passé, l'effet des coefficients, doubles à l'oral de ce qu'ils sont à l'écrit, s'est fait sentir sur les résultats d'admission. Maîtrise disciplinaire et capacité à se projeter dans l'exercice du métier sont deux qualités essentielles pour la réussite à cette seconde et décisive étape. Le jury ne s'est pas privé de récompenser les candidats de valeur et ceux-ci ont été nombreux. A l'inverse, une mauvaise compréhension de l'écrit et/ou de l'oral, un anglais écrit ou oral de piètre qualité, une insuffisante maîtrise des référents littéraires et civilisationnels du monde anglophone, ou une appréhension erronée des attentes du jury dans les nouvelles épreuves ont pesé lourdement sur les résultats des candidats malheureux.

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

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

Bilan de l'admission

	CAPES EXTERNE	CAFEP-CAPES PRIVE
Nombre de postes	1190	190
Nombre de candidats convoqués à l'oral	1510	320
Nombre de candidats non éliminés ²	1420 (soit 94,04 des admissibles)	307 (soit 95,94% des admissibles)
Nombre de candidats admis	847 (soit 59,65% des candidats non éliminés)	190 (soit 61,89% des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats non éliminés (total d'admissibilité et d'admission)	8,76/ 20 (soit une moyenne coefficientée de 105,14)	8,96 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 107,46)
Moyenne des candidats admis (total d'admissibilité et d'admission)	10,63/ 20 (soit une moyenne coefficientée de 127,56)	10,65 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 127,82)

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

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

La présidente du jury

Chantal MANES-BONNISSEAU

Inspectrice générale de l'Éducation nationale

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

3 - EPREUVES ECRITES D'ADMISSIBILITE

3.1 - Composition en langue étrangère

3.1.1 - Notes méthodologiques

Quelques généralités : la question des connaissances disciplinaires

L'exercice de Composition en Langue Etrangère (CLE) doit permettre aux candidats d'**exercer leur esprit critique** en décryptant différents documents traitant d'un thème commun. « **Compare and contrast** » ne signifie pas obligatoirement que les points de vue présentés seront opposés ; les candidats doivent malgré tout montrer qu'ils savent prendre du recul sur les informations qu'on leur présente, qu'ils savent critiquer un message et en montrer les limites. Dans le cas de l'épreuve 2017, deux textes (A et C) présentaient un point de vue anti-impérialiste ; les arguments utilisés étant cependant fort différents de A à C, il convenait d'être capable de mettre en lumière lesdites différences, mais aussi leur raison d'être.

Le jury attend des futurs professeurs d'anglais qu'ils soient capables de transmettre à leurs futurs élèves toutes les nuances de documents historiques, politiques, économiques, ou littéraires. Les sujets de CLE sont conçus pour permettre cette multiplicité d'approches ; ils doivent ainsi tester les facultés des candidats à ne pas prendre au pied de la lettre les arguments présentés par les textes en s'appuyant sur leurs connaissances civilisationnelles et, bien entendu, sur les différentes opinions présentées dans le dossier.

Les candidats doivent garder à l'esprit que l'épreuve de CLE possède une forte dimension méthodologique universitaire ayant notamment vocation à vérifier les **acquis culturels des futurs professeurs d'anglais**. Il s'agit d'un exercice difficile : il est vivement conseillé aux candidats d'arriver préparés et entraînés à la méthodologie de l'épreuve.

Un dossier tel que celui qui était proposé cette année s'ancre parfaitement dans le cadre des **connaissances exigibles d'un(e) titulaire d'une licence en langues, littératures et cultures anglophones**. Les thématiques liées à l'empire britannique, aux relations internationales ou aux indépendances étaient à privilégier, en précisant que le jury n'attendait pas de prérequis académiques étendus à un domaine extérieur à ceux mentionnés ci-dessus. En d'autres termes, les candidats qui ne connaissaient pas George Nathaniel Curzon n'ont pas été sanctionnés ; ceux qui ne connaissaient ni Karl Marx ni Jawaharlal Nehru, en revanche, l'ont été. Le jury était parfaitement conscient de la difficulté du dossier, de la longueur des textes, et des peurs qu'ont pu susciter Marx, l'impérialisme ou la pensée post-coloniale. Ce fut donc dans un esprit de bienveillance que les correcteurs ont abordé leur travail, attendant des candidats qu'ils sachent certes mobiliser leurs savoirs de civilisationniste, mais aussi leurs savoir-faire de futur professeur d'anglais : déconstruire les textes et présenter de manière organisée les arguments et les raisons d'être des trois documents présentés en s'appuyant sur leur compréhension du contexte politique, historique et intellectuel de l'époque.

Ceci étant dit, les connaissances en civilisation et en littérature ne servent pas seulement à éviter les contresens, elles doivent enrichir la réflexion sur les thèmes qu'aborde le dossier. Le jury insiste sur le fait que le dossier, en outre, a vocation à pouvoir être traité par des candidats qui ne sont, par définition, pas (encore) spécialistes de civilisation ou de littérature : le jury n'exige pas de connaissances académiques encyclopédiques, mais il attend une réflexion méthodologique et des connaissances disciplinaires nécessaires à un futur professeur d'anglais. Les candidats doivent savoir que Marx n'est ni britannique ni américain, que Nehru est indien et qu'il fut le premier Premier ministre de l'Inde

indépendante, que la question impériale indienne s'inscrit pleinement dans les programmes de civilisation britannique. Les candidats peuvent ne pas connaître George Nathaniel, Lord Curzon of Kedleston, ils doivent en revanche comprendre que le document B est l'œuvre d'une seule et même personne : les candidat(e)s qui pensaient que George Nathaniel et Lord Curzon étaient deux auteurs différents ont été sanctionnés, ceux qui ont simplement pensé que l'auteur s'appelait George Nathaniel ne l'ont pas été (l'auteur du document B s'appelle George Nathaniel Curzon, Lord Curzon of Kedleston étant son titre de noblesse).

Dans une volonté de présenter le dossier et ses prérequis culturels de manière synthétique, nous proposons une liste des éléments de connaissance disciplinaire qu'il aurait été souhaitable de trouver exploités dans le traitement de l'épreuve. Nous précisons cependant que la note attribuée aux commentaires n'est pas directement imputable à cette liste non-exhaustive. Précisons de même que les connaissances historiques ne doivent en aucun cas prendre le pas sur l'analyse des documents (« placages de cours ») ; elles doivent au contraire servir à remettre en contexte et à expliquer les enjeux du dossier. Ainsi, des connaissances sur les thèmes listés ci-dessous ne pouvaient qu'apporter à la compréhension des trois documents, sans pour autant occulter la discussion sur les textes :

- Philosophie politique (marxisme, libéralisme, conservatisme)
- Les grands tenants de l'empire victorien
- La partition de l'Inde (15 août 1947)
- La naissance des nationalismes

Le jury n'attendait ainsi en aucun cas une **dissertation** sur l'empire ou sur l'impérialisme en Inde, mais aurait souhaité que les candidat(e)s soient à même de mobiliser des connaissances annexes pour dégager les enjeux du dossier. Trop de copies oublient quasiment l'analyse des documents pour discuter des grandes lignes du dossier en s'appuyant sur des connaissances historiques ou culturelles : c'est en réalité l'inverse qui est demandé. En introduction, une contextualisation liminaire efficace (quelques lignes suffisent) montrent que la copie a saisi l'intérêt du dossier – c'est à dire les raisons pour lesquelles le jury a choisi de comparer ces trois documents en particulier.

Dans le cas spécifique de ce dossier, une bonne mobilisation de connaissances historiques et culturelles aurait dû/pu permettre de comprendre :

- qu'en A, Marx critiquait l'exploitation économique de l'Inde par une grande compagnie commerciale britannique (l'East India Company) ;
- qu'en A toujours, une conséquence de cette exploitation serait une hostilité latente de la population indienne, dont l'unification pourrait sonner le glas de la domination britannique ;
- qu'en B, Curzon, qui n'est pourtant pas marxiste, loin s'en faut, semble tirer les mêmes conclusions que l'auteur controversé du document A ;
- qu'en C, l'unification dont il était question en A et en B n'est qu'un procédé rhétorique, l'Inde ayant été précisément divisée en 1947 (on parle de « Indian partition » plutôt que d'« independence » pour la période dont il est question en C) ;
- qu'en C enfin, le discours de Nehru tient beaucoup du vœu pieux : il semblerait que le message ne soit pas tant adressé aux Indiens qu'aux Britanniques.

Organisation du commentaire : introduction, problématique et plan

Introduction

Remarques générales sur l'introduction

L'introduction du commentaire doit permettre d'organiser le futur développement en présentant les enjeux du dossier et les thèmes qui sont abordés. Les deux grands écueils à éviter en introduction tiennent ainsi à une mauvaise gestion de la quantité d'information à transmettre pour permettre « d'avoir toutes les clefs en main » pour comprendre le dossier. Une introduction trop courte, se contentant de présenter de manière très succincte les documents, serait tout aussi inadéquate qu'une introduction « totale » qui traiterait le dossier en venant phagocyter l'analyse du développement : pour faire simple, les introductions en 15 lignes ou celles en 4 pages sont bien souvent tout aussi banales les unes que les autres, pour des raisons différentes cependant. Rappelons que dès l'introduction, le commentaire est censé être équilibré dans ses parties : il est de fait peu concevable de voir l'introduction dépasser en termes de volume et d'informations données le corps du développement.

C'est le premier pas qui coûte : ouvrir l'introduction

Il est souvent conseillé d'ouvrir son introduction sur une citation, tirée du dossier ou d'ailleurs. Même s'il n'existe pas véritablement de règles en la matière, mettons en garde contre cette pratique lorsque :

- la citation en question est erronée (ex : « the Whiteman's Burden »/« the White Men's Burden » de « Richard Kipling » (sic), pour *The White Man's Burden* de Rudyard Kipling, ou *The Empire Strikes Back*, pour *The Empire Writes Back*, par Ashcroft, Griffiths et Tiffin) ;
- la citation est hors-propos. Deux exemples tirés de la session 2017 : « you could be my baby and don't matter if you're black or white », donc citer Michael Jackson pour introduire la question des « race relations », ce qui est à la fois hors propos et hors sujet ; commencer la copie comme suit : « Would you like a cup of tea ? » et tenter de contextualiser le dossier en parlant du commerce du thé, ce qui est là aussi hors propos et hors sujet ;
- la citation n'apporte rien (ex : Churchill et le « blood, toil, tears and sweat speech » simplement pour dire que l'indépendance sera difficile).

De manière moins anecdotique, il importe surtout de garder à l'esprit le thème du dossier, que l'on tentera de présenter de manière succincte en une ou deux phrases. Nous éviterons les lieux communs pour garder un recul universitaire sur le dossier ; ainsi, les introductions binaires sur « la colonisation, c'est bien » ou l'inverse sont à proscrire. De même, des lieux communs ou des citations à l'emporte-pièce n'ont pas leur place dans un exercice universitaire, à l'image de cette copie traitant sur un même plan tous les empires et toutes les dérives de l'histoire et où le point Godwin est atteint en moins de 10 lignes. De même, toutes les tentatives de lier le dossier à l'actualité brûlante (terrorisme, Brexit) sont hors sujet en introduction.

Les meilleures copies se sont souvent contentées de présenter simplement les grandes lignes du dossier : il s'agit d'un dossier s'inscrivant dans une problématique diachronique sur les liens entre l'Inde coloniale et la Grande-Bretagne. A partir de cette simple constatation, les questionnements sur les différentes visions de l'Inde pouvaient être abordés en introduisant de la nuance dans les propos.

Un **exemple tiré de la session 2017** : introduire la notion de nuance historiographique inhérente au traitement de la colonisation en passant par la notion de « slight » chez E. M. Forster dans *A Passage to India*, qui voudrait que les représentations que l'on a de « l'autre » soient avant tout le fruit d'une culture nationale, à la fois intellectuelle et sociale. Les points de vue biaisés des différentes sources ne devaient ni être excusés, ni être condamnés, mais remis en contexte et explicités. Quelles étaient les

grandes orientations politiques britanniques des années 1850-1910 (pour les textes A et B), quel était « l'esprit officiel » de l'impérialisme, pour reprendre l'expression consacrée par les historiens classiques de l'empire victorien Robinson et Gallagher, et comment ces politiques nationales se retrouvaient dans le discours sur l'empire et sur ses « autres » coloniaux : toutes ces questions permettaient de dépasser une vision binaire des documents (A : condamnation/B : louange/C : résultat). Elles montraient en outre que le document C ne devait pas être compris comme une simple synthèse de A et B, mais bien comme un point de vue à part entière sur un siècle de relations anglo-indiennes. En d'autres termes, le dossier ne se résumait pas à un débat « pour » ou « contre » l'empire ; il tendait à mettre en perspective la manière dont les questions impériales semblaient dominer toute discussion sur les notions de progrès ou d'évolution. Ouvrir l'introduction par un recours à la littérature (Forster) permettait de dépasser le cliché de l'opposition binaire qui laissait le document C dans un entre-deux maladroit (pour l'empire ? contre l'empire ?).

Contextualisation

Par contextualisation, nous n'entendons pas seulement « remise en contexte historique ». L'histoire est bien entendu l'une des cordes de l'arc du civilisationniste, elle n'est pas la seule. La **civilisation (ici britannique) se différencie de l'histoire** en ce qu'elle commente souvent l'histoire, **c'est-à-dire la manière dont l'histoire est perçue ou racontée dans les aires géographiques interrogées**.

Le décryptage du discours politique propre au travail de commentaire en civilisation s'appuie sur des connaissances historiques, certes, mais aussi intellectuelles et culturelles. C'est plus la façon de penser un problème (ici, la gestion d'une dépendance impériale lointaine) qui intéressera le commentateur que la réalité du déroulement historique ayant mené à la partition (terme que nous préférons à celui d'indépendance) de 1947. On comprendra alors, sans vouloir tuer le suspens des parties à venir, que les **problématiques linéaires sur la simple « évolution » de l'Inde** entre 1852 et 1947 étaient à éviter absolument.

Les **longs placages de cours sur l'histoire** (souvent très lacunaires) de l'empire britannique, remontant à la création de l'East India Company (1600) et s'arrêtant à la rétrocession de Hong Kong à la Chine (1997) par le gouvernement de Tony Blair n'apportent en soi pas grand-chose au dossier. Il était plus intéressant de tenter de voir dans l'**évolution diachronique** du dossier une **évolution de la réflexion britannique sur l'empire**, avec tout ce que cela implique de doutes, de condamnations, de mises en question, mais aussi de fierté et de justifications. Il était alors possible de parler des traumatismes de la révolte des Cipayes (Indian Mutiny, 1857) et des deux guerres mondiales, qui ébranlèrent les certitudes britanniques sur la stabilité du Raj (après 1857).

Rappeler des évidences (plus ou moins bien formulées, plus ou moins correctes) sur Marx « the famous founder of marxism »/« of communism » (exemples trouvés dans les copies), sur le Philosophical Institute of Edinburgh ou sur l'Indian Constituent Assembly in Parliament, ne permettait guère de présenter le dossier. Une bonne contextualisation de chaque document aurait par exemple pu s'appuyer sur :

- un rappel de la dimension sociale de la critique marxiste, voire, pour les meilleures copies, la conception de l'histoire marxiste (le matérialisme historique), en A ;
- les doutes planant sur l'Europe de 1909 (remise en cause de l'impérialisme par certains milieux libéraux/compétition impériale intra-européenne coûteuse) en B ;
- la volonté de présenter un visage uni face à la partition de 1947 en C.

Les trois documents présentés étaient à ce titre de natures diverses : A est une **source secondaire** (Marx n'est pas un acteur des phénomènes qu'il décrit, il commente un processus d'agrégation coloniale), alors que B et C sont des **sources primaires** (dont les auteurs étaient aussi acteurs des événements exposés). Quelle que soit la nature des documents, le jury attend que les candidats soient capables de prendre du recul sur les textes, de les critiquer, de ne pas prendre pour argent comptant le contenu d'un document sous prétexte qu'il est l'œuvre d'un philosophe, historien, ou homme politique d'importance historique. Ce n'est pas parce que Nehru explique que l'Inde est une unité identitaire qu'il faut le croire : il aurait même fallu, en l'occurrence, nous expliquer pourquoi le premier ministre insistait sur une dimension d'unité et de rassemblement qui n'avait rien d'évident en 1947.

Ainsi, le jury attendait en outre que les candidat(e)s soient capables de **mobiliser leur culture d'angliciste** pour comprendre que l'Inde n'était pas seulement devenue indépendante en 1947, mais qu'elle avait été divisée entre Indiens hindous et musulmans. L'occasion nous est ici donnée de rappeler que « Indiens » désigne la population du pays appelé Inde, « Hindu » (hindou) la partie de cette population ayant pour religion l'hindouisme. Il est donc possible d'être un « muslim Indian », mais sûrement pas un « muslim Hindu ». Le jury attendait ainsi que les candidat(e)s puissent mettre en lumière les doutes sur la capacité de l'empire britannique à pérenniser un certain modèle de domination, avant ou après 1947. Certaines copies ont eu le réflexe d'inscrire le dossier dans la célébration du 70^e anniversaire de la partition, ce qui constituait une très bonne entrée en matière.

Présentation des documents

Cette phase de l'introduction, a priori la plus simple, est encore trop souvent mal maîtrisée par de nombreux candidats. La simple répétition d'informations (nom, date, ouvrage) n'apporte absolument rien, ni au candidat ni au correcteur. **La présentation des documents n'est pas qu'une convention de l'exercice universitaire de commentaire**, c'est une phase essentielle à la compréhension des textes/documents dans ce qu'ils ont de plus implicite. Les futurs professeurs d'anglais devront à leur tour guider leurs élèves vers l'implicite (le sens « caché ») de textes parfois difficiles. Savoir problématiser chaque document pour en expliquer très brièvement l'intérêt permet d'accéder à une problématisation plus large du dossier.

A ce titre, nous encourageons vivement les candidats à réfléchir à la **forme** tout autant qu'au **fond** des documents dans cette phase de présentation. Un regard attentif à la forme permettait ainsi de mettre en lumière la multiplicité des voix en jeu dans ce dossier, à travers :

- un Allemand exilé à Londres, proche de John Stuart Mill, écrivant en anglais dans un journal américain (Marx) ;
- un homme politique conservateur, ancien MP Tory, ancien Viceroy (1898-1905) d'Inde, futur Foreign Secretary après la Première Guerre mondiale, aristocrate anglais ;
- un Indien, premier Premier ministre de l'Inde indépendante prononçant un discours en anglais devant l'Assemblée indienne.

De bonnes copies ont su avec habileté s'appuyer sur ces éléments de forme pour en tirer des conclusions pertinentes sur, par exemple, la **dimension mondialisée de la civilisation britannique** dans la forme comme dans le fond (voir les nombreuses allusions aux mouvements de capitaux, d'hommes, de biens et de techniques qui ont forgé l'Inde moderne). Nous insistons à nouveau sur le fait que le jury n'exigeait pas que les candidats connaissent Curzon et sa biographie (ses anciennes ou futures fonctions, son affiliation politique ou simplement son nom) : l'indication de son titre de noblesse a en revanche aidé de nombreux candidats à comprendre l'opposition entre un aristocrate, conservateur, impérialiste, et les auteurs de A et de C.

Un point très important que de trop nombreux candidats ont ignoré tient au repérage de la **nature des documents** : il ne s'agissait pas ici d'extraits de monographies d'historiens, et les documents n'avaient pas vocation à être pris au premier degré (par exemple : Marx dit que les chemins de fer ont uni l'Inde, Curzon aussi, donc c'est vrai).

Soulignons par ailleurs que même un travail universitaire par un historien, reconnu ou non, peut être soumis à un regard critique. **L'histoire objective n'existe pas**, ou alors elle s'appelle de la chronologie. Mais même la chronologie peut être subjective, certains historiens niant par exemple l'existence de faits avérés. Le récit historique est, comme tout récit, forcément biaisé : un historien marxiste présentera l'histoire de la colonisation britannique sous un angle différent de celui de l'historien libéral, pour prendre des exemples évidents. D'où le besoin de sans cesse **réécrire l'histoire**. Dans le cas de ce dossier, comprendre que les documents ne constituaient pas des œuvres historiques mais bien des discours et articles destinés à faire valoir un point de vue politique bien spécifique aurait dû pousser à une prise de recul plus importante sur les documents : comprendre que les documents devaient être questionnés, remis en question, voire critiqués aurait pu mener à des problématiques pertinentes sur l'importance du fait colonial pour les sociétés britannique et indienne.

Il n'est ainsi bien entendu pas question de restreindre la présentation des documents à la forme, même si cette tactique peut parfois s'avérer suffisante pour problématiser efficacement le dossier. **Nous conseillons un bref rappel de l'auteur, de la date, et de la raison d'être du texte (QUI ? QUAND ? POURQUOI ?)** sans que cela ne revête de caractère obligatoire. Ainsi :

- *document A is an article that was published in 1852 by Karl Marx (très insuffisant : il ne comporte aucun élément d'analyse) ;*
- *document A is an article that was published in 1852 by Karl Marx, at a time when a private company (the East India Company) ruled supreme in most parts of India. Marx thus criticised the private dealings of an English trading company (bien, mais le « pourquoi » n'est pas très explicite) ;*
- *document A is an article that was published in 1852 by Karl Marx, at a time when a private company (the East India Company) ruled supreme in most parts of India. Marx thus criticised the private dealings of an English trading company and seized this opportunity to offer his readership with a vision of history according to which no worker's revolution can happen without the formation of a proletariat. Did the English favor this? (Excellent)*

A tous les candidats qui pourraient se sentir intimidés par cette présentation exhaustive des documents, nous rappelons qu'il s'agit là d'un modèle qu'il n'est pas nécessaire d'atteindre pour avoir la moyenne ou pour être admissible. Le premier modèle est en revanche à proscrire.

La notion/les thématiques

Avec la session 2017, le jury a souhaité réaffirmer et clarifier la référence aux notions/thématiques dans l'épreuve de composition. Pour rappel, les notions au programme de l'épreuve CLE 2017 étaient : **Rencontres avec d'autres cultures et espaces et échanges**. Les deux thématiques étaient quant à elles : **Le personnage, ses figures et ses avatars** et **voyage, parcours initiatique, exil**. Le jury attendait donc une problématisation du dossier dans le cadre d'une réflexion plus large sur la notion ou la thématique retenue.

Cette exigence s'inscrit pleinement dans une démarche de professionnalisation du concours : les futurs professeurs d'anglais devront, dans leur pratique quotidienne, être capables de travailler des documents en fonction des programmes de l'Education Nationale. Il est donc tout à fait logique d'ancrer une réflexion universitaire dans un cadre notionnel, les notions servant de guide à la problématisation

du dossier. Il est désormais exigé des candidats qu'ils aient travaillé sur ces notions et thématiques, et qu'ils s'y réfèrent pour guider leur analyse.

La simple mention « cosmétique » de la **notion, QUE LES CANDIDATS NE SONT PAS OBLIGES DE TRADUIRE**, ne suffit bien entendu pas : expliquer que « these documents deal with "rencontres avec d'autres cultures" » n'apporte rien au futur professeur d'anglais. Savoir comment potentiellement exploiter le dossier en se référant à la notion peut en revanche s'avérer un exercice formateur pour sa future pratique.

Les candidats devront choisir la notion qu'ils jugent la plus adéquate à l'analyse du dossier, et s'en tenir à cette notion choisie figurant au programme. Pour le dossier CLE 2017, les deux notions au programme pouvaient être retenues. Avec **Rencontres avec d'autres cultures**, on s'interrogeait alors sur les relations de pouvoir ou sur les influences mutuelles entre l'Inde et la Grande-Bretagne. Considérer la colonisation comme une simple « rencontre » est en revanche simpliste et insultant pour le peuple colonisé, puisque les liens de domination (présents dans les trois documents) disparaissent.

Avec **espaces et échanges**, on pouvait étudier la dimension économique de l'empire indien (échanges de biens, de personnes, de techniques, de cultures) ainsi que la volonté d'angliciser un espace physique indien (B) tout autant que celle de ré-indianiser un espace intellectuel anglicisé (en C notamment, mais aussi en A). **La notion doit donc permettre d'éclairer le dossier et de structurer l'analyse.**

Force est de constater que peu de copies ont eu ce réflexe lors de la session 2017. **La construction d'une problématique originale s'inscrivant dans une notion/thématique au programme est désormais OBLIGATOIRE.** Nous donnons dans le corrigé à suivre de très nombreux exemples de prise en compte des notions.

La problématique

La problématique et sa formulation constituent très certainement la plus grande difficulté de l'exercice. Avant d'entrer dans le détail de l'épreuve CLE 2017, précisons que **le jury ne dispose pas d'une problématique-type** qu'il s'attendrait à retrouver dans toutes les « bonnes » copies. Différentes problématiques sont bien entendu acceptables (nous en proposerons systématiquement plusieurs dans le corrigé). Les candidats devront en revanche faire un choix et s'y tenir.

Ajoutons cette seconde précision liminaire : **une problématique ne prend pas forcément la forme d'une question.** Le jury constate que de trop nombreuses soi-disant « problématiques » proposées sous forme de question relative indirecte sont incorrectement formulées. La caricature de problématique mal formulée prend la forme suivante : « *We can wonder to what extent do the documents show the evolution of India ? » (style direct agrammatical). Une problématique peut tout à fait prendre une **forme affirmative** : « we will question the ambivalent legacy of colonialism on the shaping of a genuinely Indian identity » (exemple tiré de la session 2017).

Pour aider les candidats à problématiser leur propos, et peut-être aussi pour dédramatiser cette épreuve pourtant cruciale de la construction du commentaire, commençons par indiquer que **pour qu'il y ait problématique, il faut qu'il y ait débat.** Une simple description linéaire adaptable à tout type de texte ne constitue pas une problématique recevable. Toutes les problématiques strictement chronologiques (« we will study the evolution of India ») sont par définition à exclure : comment en effet prétendre étudier « l'évolution de l'Inde » à travers seulement trois textes choisis arbitrairement ? Une telle problématique, que le jury a retrouvée dans de très nombreuses copies, ne tient compte que de l'aspect diachronique du dossier. De plus, aucun débat ne peut être lancé à partir d'une telle affirmation : il est alors logique de constater que le commentaire tombe dans la description dans l'écrasante majorité des cas.

D'autres problématiques, certes plus fines que celles traitant « d'évolution », proposaient une approche moralisatrice du dossier, par le biais de formulations à l'emporte-pièce sans aucune nuance de type « we will study the evils of colonialism as seen in the dossier ». De nouveau, une telle problématique ne tient absolument pas compte des arguments développés par les trois auteurs.

Trop de problématiques ne tenaient pas réellement compte de la spécificité des documents. Ainsi, le simple fait que le dossier s'intéressait à l'Inde a poussé de nombreux candidats à problématiser le commentaire autour de l'idée de multiculturalisme (totalement hors sujet) ou d'impérialisme au sens large (les parallèles hasardeux avec les politiques indiennes des Etats-Unis de l'Indian Removal Act par exemple, Manifest Destiny ou l'Afrique du Sud, deux exemples de hors sujet).

En revanche, les candidats pouvaient être tentés d'interroger le poids de l'héritage colonial en Grande-Bretagne, d'en étudier ses soi-disant bienfaits (B), ou d'analyser l'importance du progrès matériel (vecteur de progrès politique ?). Toutes ces pistes de problématisation s'inscrivant dans des questions d'actualité brûlante à l'école étaient bien entendu tout à fait recevables. D'autres très bons exemples de problématique relevés par le jury s'interrogeaient sur :

- dans le cadre de « rencontres avec d'autres cultures », en quoi certains aspects de la colonisation se sont retournés contre la Grande-Bretagne en préparant la transition vers l'indépendance ;
- dans le cadre de « rencontres avec d'autres cultures », comment les questions d'identité et d'altérité sont traitées ; comment l'Inde passe du statut « d'autre » (« other »/« otherness ») à celui de « nation » possédant une identité propre
- dans le cadre « d'espaces et échanges », étudier les notions de centre (Grande-Bretagne) et de périphérie (Inde), de déplacement et de positionnement (l'Inde acquiert une importance d'autorité).

Pour résumer, la problématique doit :

- **créer et impliquer le débat ;**
- être **spécifique aux documents présents** (exclusion de toute problématique « passe-partout » applicable à tout type de dossier) ;
- permettre de présenter les **grandes lignes du dossier ;**
- éviter la description (linéaire/chronologique/rhétorique, etc.) ;
- induire un plan logique et dynamique.

Le plan

Aspects disciplinaires

Le dossier s'inscrivait ainsi clairement dans une analyse en civilisation britannique : le jury attendait que soit mise en place une méthodologie adaptée au commentaire de texte en civilisation. Il n'est ainsi pas concevable de ne pas présenter de problématique ou de plan adaptés ; il n'est pas non plus acceptable de proposer un plan composé de parties déconnectées. Certaines copies proposent ainsi, de manière systématique, une partie stylistique ou rhétorique, reprenant la plupart du temps les grandes lignes de la rhétorique aristotélicienne qui apportent peu à la compréhension du dossier.

Il n'est bien entendu pas question de dire que la rhétorique aristotélicienne ou la stylistique n'ont aucun intérêt pour la compréhension de textes littéraires ou civilisationnels, mais le jury met sérieusement en garde les futur(e)s candidat(e)s contre toute forme de développement « passe-partout » sur l'ethos/le logos/le pathos qui, trop souvent, ne servent que de conclusions tenant du lieu

commun – de type « prouver que les auteurs des documents cherchent à convaincre leurs auditoires respectifs ».

Profitions de cette remarque pour mettre en garde, une fois de plus, sur le fait qu'il est inutile de prouver des évidences : un discours politique tentera souvent de convaincre, la liberté est a priori préférable à l'assujettissement, l'équité à l'exploitation et la prospérité à la ruine. Il est en revanche toujours bienvenu de souligner les silences, les non-dits, les absences, les ambivalences des discours qui sont proposés (exemple tiré du dossier : en A et en B, le point de vue indien n'est jamais pris en compte ; le discours est strictement eurocentré). De même, il peut être intéressant de mettre en lumière les lieux communs dans les discours, mais jamais de les démontrer : Nehru en C défend la liberté indienne retrouvée (évidence) mais il parle anglais et utilise un langage très proche de celui d'un homme politique européen (y a-t-il là un paradoxe ?).

Deux ou trois parties ?

Rappelons que **le plan en trois parties n'est qu'une convention des études de lettres en France**, et que le jury du CAPES externe d'anglais ne sanctionne pas *a priori* une composition du simple fait qu'elle ne présente que deux parties.

Un plan doit être annoncé en introduction et suivi dans le développement : il n'est en revanche pas physiquement présent dans la copie (ni titre ni numérotation des parties et sous-parties dans le corps du texte). Un « plan » en une partie (sorte de développement sur différents sujets pris les uns à la suite des autres) sera de même sévèrement sanctionné.

Trop souvent, certains candidats, pressés de faire trois parties, tombent dans l'un ou l'autre des écueils suivants, sévèrement sanctionnés par le jury :

- Plan en trois parties, où chaque partie est consacrée à un document (1 : A / 2 : B / 3 : C) ;
- Plan de type thèse/antithèse/synthèse, souvent résumé à Oui/Non/Peut-être (la colonisation : avantages/inconvénients/reprise ou ouverture sur d'autres sujets) .

De même, les plans en deux parties qui se contentent de 1 : Compare/2 : Contrast ne répondent en rien aux exigences du concours, se contentant d'énumérer en 1 les points communs et en 2 les différences entre les textes : analyse ne signifie pas repérage. Nous donnerons en corrigé plusieurs plans (en trois parties) possibles, étant entendu que **le jury attend surtout un commentaire organisé et structuré, que ce soit en deux ou trois parties**.

Le plan doit en outre proposer une progression de l'analyse : nous mettons en garde contre les plans statiques, c'est-à-dire les plans dont les parties sont déconnectées. Si le candidat se sent obligé à de multiples reprises d'utiliser des formules telles que « we can also say that »/ « there is also », etc. pour mettre en relation ses différentes parties, c'est probablement que le plan proposé est peu dynamique/progressif.

Un plan statique s'intéresserait à titre d'exemple à étudier en 1 : progress / 2 : independence / et éventuellement 3 : imperial policies. En soit, chaque partie peut ainsi proposer des développements intéressants ; l'absence de lien entre les sujets montre en revanche une forme de maladresse structurelle qui rend la progression erratique et difficile à suivre.

Développement et conclusion

Nous commencerons par quelques remarques générales sur le développement. Il est difficile de proposer dans le cadre de ce rapport un compte-rendu exhaustif des bonnes et moins bonnes analyses que le jury s'est vu soumettre. Nous ferons un certain nombre de remarques méthodologiques appuyées

sur les constatations des correcteurs de l'épreuve, étant entendu qu'un corrigé complet sera là pour guider les candidats sur une analyse détaillée du dossier. Nous traiterons le développement selon trois grands axes qui reprennent les principales qualités des meilleures copies – mais aussi les principaux défauts des copies les plus problématiques.

Développement

Remarques formelles

Nous l'avons déjà indiqué, nous le répétons : **le plan ne doit pas apparaître**. Cela ne tient pas que de la convention ; les candidats interrogés sur une composition en civilisation (en l'occurrence, mais cette remarque reste valable en littérature) doivent être capables d'organiser suffisamment clairement leur pensée pour ne pas avoir recours à un artifice tel qu'un plan apparent.

Il est important que les futurs professeurs soient capables de suivre une pensée logique et structurée ; il est primordial qu'ils sachent se faire comprendre aisément. Dans les faits, le jury sanctionne rarement un plan apparent, mais il insiste sur la **dimension chronophage** de la rédaction de titres/sous-titres/parfois sous-sous-titres : la gestion du temps est primordiale pour cet exercice, et tout le temps passé à trouver des titres est autant de temps perdu pour la rédaction.

Le jury constate par ailleurs que de trop nombreuses copies souffrent d'une organisation peu lisible pour les correcteurs. Il est conseillé d'appliquer un principe simple tenant à étudier **une idée par paragraphe**. Typiquement, la copie s'appuiera sur un ou plusieurs passage(s) des documents pour mettre en avant une idée originale qui ne soit pas qu'une reformulation du texte.

Des **repérages efficaces de champs lexicaux** (ceux de la division, de l'unité, du progrès) ou de termes (« labour », « nation ») utilisés dans plusieurs documents devraient logiquement aider à comprendre les arguments développés par les différents auteurs. Par exemple, « labour » en B était utilisé au sens propre (« workforce », main d'œuvre) alors qu'en C, c'est toujours le sens figuré qui est déployé (prenant le sens d'effort ligne 24 voire, ligne 17, du « travail » précédant l'accouchement) : on voit ainsi que B se veut pragmatique, en présentant des arguments qui se veulent irréfutables sur l'importance du développement économique de l'Inde grâce à la présence britannique, alors que C cherche surtout à faire valoir un esprit de cohésion, de « rassemblement », dirait-on aujourd'hui. Ce simple repérage des différentes valeurs associées au mot « labour » pouvait permettre de bien comprendre la dimension identitaire du document C ; les candidats étaient alors encouragés à poursuivre le débat en s'appuyant sur leurs connaissances pour mieux décrypter le document A (quel rôle pour les classes ouvrières en Grande-Bretagne dans les années 1850-1900 ? Quel impact a bien pu avoir Marx sur le développement d'une pensée sociale en Grande-Bretagne ?)

Equilibre

Rappelons quelques évidences :

- **le jury exige que tous les documents soient traités ;**
- les trois (en l'occurrence) documents doivent être **traités de manière équilibrée** (trop de copies sous-exploitaient très largement le document C) ;
- **le fond et la forme ne doivent pas faire l'objet de traitements séparés** (1 : progress and colonisation / 2 : criticisms of imperialism / 3 : rhetorical devices used).

Chaque année, le jury constate que certains candidats sont tentés de rapprocher deux textes, soit parce qu'ils présentent a priori des arguments proches ou au contraire très éloignés. En l'occurrence,

de très nombreuses copies se sont attardées à montrer l'opposition entre A et B, délaissant parfois totalement C.

Le terme « équilibre » ne tient pas qu'au fond, il tient aussi à la forme : souvent, le jury a pu constater que le développement était très inégal. Après, à titre d'exemple, deux parties de 3 pages, une copie se contente d'une troisième partie de 10 lignes : on se posera la question de la gestion du temps ou de l'élaboration du plan. Dans un cas comme dans l'autre, les correcteurs devront sanctionner les copies à ce point déséquilibrées.

L'ennemi numéro un : la paraphrase ?

Avant même de parler de paraphrase, le jury trouve souvent pire : le simple « **copier-coller** ». La copie se contente d'extraire des citations, parfois nombreuses, d'en faire un « catalogue », et de laisser au correcteur le soin de tirer les conclusions qui s'imposent. Certaines copies enchaînent ainsi cinq ou six citations sur l'espace d'une demi-page, sans en proposer d'analyse. Par exemple, on extraira toutes les références à l'unité, en introduisant cette litanie par une formule passe-partout de type : « all the documents deal with unity, because in A, 25 we find: "the political unity of India" and in B, 29 : "unifying influence" », etc.

La paraphrase, si l'on souhaite donner une définition simple, consiste en une simple reformulation de citation(s) ou d'argument(s). En-dehors de l'exercice universitaire, la paraphrase s'apparente parfois à du plagiat (réappropriation d'arguments et d'idées) : dans le cadre de l'épreuve CLE, il n'en est bien entendu rien, la paraphrase montrant souvent simplement une forme d'incapacité à prendre du **recul sur les textes**.

La paraphrase en soi n'est pas forcément une mauvaise chose, TANT QU'ELLE NE REPRESENTE PAS L'ETAPE ULTIME DU RAISONNEMENT. Certains candidats peuvent être tentés de reformuler (de paraphraser) phrases ou passages des documents : cela peut constituer une première étape intéressante dans la construction d'un raisonnement, à condition de passer à l'étape suivante, à savoir en tirer une conclusion. Prenons l'exemple du document A, lignes 28 à 30 (« under English superintendence, a fresh class is springing up... »):

- Copier-coller : répéter la citation telle quelle (pas de commentaire, pas d'explication) ;
- Paraphrase : reformuler (« the English favoured the development of a politically-conscious elite »);
- Analyse : conclure (« Britain's system of colonisation bore the germs of its own destruction, document C being the perfect illustration of this phenomenon »).

Rappelons que les citations doivent être **référéncées** (numéro de document, ligne) **ET commentées**. Lorsque le texte est cité, la moindre des choses est de le citer correctement : plusieurs copies ont parlé de « Mehru » au lieu de « Nehru », d'autres ont orthographié de manière plus ou moins heureuse certains noms propres tirés des documents ou ont attribué des citations aux mauvais documents (citer B et l'attribuer à A, ce qui peut conduire à de lourds contresens).

Conclusion

La conclusion n'est pas la partie dans laquelle de nouveaux éléments doivent être apportés, car si ces nouveaux éléments permettaient d'éclairer le dossier, ils auraient dû être donnés dans le développement.

Deux écoles président à la rédaction de la conclusion :

- La conclusion « reprise » ;
- La conclusion « ouverture ».

La reprise, comme son nom l'indique, reprend les arguments principaux en les synthétisant et en présentant les grandes conclusions sur lesquelles s'appuie la démonstration. Il n'est pas simplement question de « redire », mais de résumer en quelques lignes les points saillants de l'argumentation.

L'ouverture intervient généralement après cette phase de reprise, et vise à lier le dossier à une thématique extérieure au dossier, tout en en restant proche. Une ouverture intéressante tiendrait au poids de la communauté indienne, de son « intégration » à la société multiculturelle britannique, ou à la spécificité de l'empire britannique par rapport aux impérialismes français, allemand, ou russe. Des ouvertures nettement moins convaincantes, mais observées à plusieurs reprises, posaient la question du Brexit, comme si la relation Royaume-Uni-UE pouvait être comparée à celle qu'entretenait l'empire britannique avec ses dépendances. Les ouvertures sur les thèmes d'actualité non justifiés peuvent bien entendu être sanctionnées, puisque, de l'introduction à la conclusion, il est demandé aux candidats de produire un commentaire original ayant vocation à s'appliquer au dossier en question. Toute forme de placage, de cours ou thématiques, est à éviter. Le jury a ainsi sanctionné les conclusions sur le Brexit ou sur la politique indienne des Etats-Unis.

3.1.2 - Proposition de corrigé

Par souci de clarté, nous laisserons le plan apparaître, ainsi que les pistes de problématisation possibles en fonction des notions et thématiques des programmes en vigueur. Nous rappelons toutefois qu'il est vivement déconseillé de faire apparaître le plan lors de l'exercice.

Introduction

Between 1600 and 1947, parts of the Indian Subcontinent had been more or less directly put under British rule. The Seven Years' War (1756-1763) opened up a period of nearly two centuries of unshared colonial domination in India before the Indian Mutiny of 1857, and the First and Second World Wars drastically undermined Britain's certainties and might. As new rival forces developed in the Western World (the USA and Germany at the turn of the century), so did nationalist ideas in India proper. The three documents we are given to analyse might be seen in this light, as Britain tried to resist the tidal wave of both exterior and interior competitors for the control of the Jewel of the Crown.

The diachronic nature of the dossier might question the role the Subcontinent played for the British empire in the context of the 70th anniversary of the Indian partition (15 August 1947) rather than the mere political evolution of colonial India.

In document A, written by a German expatriate working for an American paper from London about a London-based company (the **East India Company**) and its abuses in India, we have a perfect illustration of corporate Britain in the Victorian era: this is a document about the impacts of globalized trade on the remote corners of the eastern world. Contrary to the popular image of Marx as the mouthpiece of the oppressed, document A seemingly indulges in imperialist clichés when explaining that India had had no history proper before the English came in the 17th century – we will refrain from using the terms “invasion”/“colonization” before 1858 when the British government actually took over the East India Company. According to Marx, it was **the encounter** between India and England, deemed a “superior” civilisation, that allowed India to enter modern times. This encounter united India and fostered the creation of a certain form of class consciousness. In turn, Marx explained that the progress brought about by the English/British was to be used by the Indians to emulate the West (and become independent).

Document B was written by the pride of the English aristocracy. This article intended to demonstrate that British imperial largesse benefited India much more than it actually sustained Britain's economy. The former Indian Viceroy (1898-1905) also wished to appraise his own track record at the head of the Indian government, at a time of political troubles for his own party (the Conservatives).

Document C is Nehru's 1947 historical speech, in which he presented India as spearheading Asian decolonization. Interestingly enough, though Nehru preached Indian unity and extolled the values of an age-old civilization, he chose to deliver his speech in English. The term "partition" itself is never used, as if religious, linguistic or cultural differences had been erased "at the stroke of the midnight hour" (C, 2-3). Nehru insists on the notion of history starting anew for his country; a history from which England also was absent (never is England mentioned in C).

Clearly, acknowledging the role Britain played in the formation of a truly independent Indian mind was prevalent in these documents. Within the framework of "Rencontres avec d'autres cultures", we will try to show how the legacy of the encounter between the West and the East is acknowledged here; we will also discuss the possible legacies of such encounters, as well as the mutual influences at play here: could modern (in 1947) India be considered Britain's (brain)child? Finally, we propose that progress be seen as resulting from encounters, thus following a three-part plan in which we will first deal with the imperial frame of reference, before focusing on the vision of both India and Britain in the three documents. Finally, we will tackle the thorny issue of historical and intellectual legacies.

I. Acknowledging an imperial frame of reference

Eurocentric comparisons between Western and Eastern cultures/civilisations/societies

I.A. Civilizations: the West and the rest

One-sided experience of the encounter

At first glance, exchanges of ideas always from West to East?

Document A predates and somehow heralds Alois Schumpeter's concept of **creative destruction** (A, 22-4), that Marx associated with a vision of a backward India. According to Marx, the Indians deserved to be conquered because they were themselves unable to unite, to develop their territories or simply to defend themselves: their civilization was a weak and pusillanimous one.

In this sense, Britain's *tabula rasa* along the 18th-19th centuries allowed Indian past to be erased. According to document A again, civilizations can be compared ("superior" British ergo inferior Indian, A, 19-20) on the basis of the influence they can wield in the world. Paradoxically, this is specifically why, in document C, India is presented as a **model for the oppressed nations** of the world (C, 25-6): in the **globalized** world the West created, what happens to one has repercussions for the whole international community. The clout Britain once wielded in the world has come back to haunt imperial powers (C, 38: "a fateful moment for us in India, for all Asia and for the world"). Whereas Curzon in B took heed of this phenomenon and seemed to call for imperial powers of the world to unite, in C, India's independence actually marked the real beginning of decolonization.

Curzon again presented Britain's handling of India (the system of indirect rule) as an example of **imperial generosity** (B, 35-6). Britain gave too much to her colonial "children" and they should prepare to see Indians armed by the West react to the presence of Westerners. Indeed, colonial peoples were often compared to "children" that needed the guidance of their European imperial parents or tutors:

interestingly, the term “children” is used in C, 32 only. Is this a sign that colonial rhetoric was back with a vengeance?

I.B. Stand and deliver : Marx attacks

India as a space to be conquered

At first glance, economic exchanges always from East to West ? (The East gives-the West takes)

It is interesting to notice that it is the arch-Conservative G.N. Curzon who uses the term “**exploitation**” (B, 6, not in its Marxist sense though) to show that far from being exploited by Britain, India held a share of the glorious history of the empire: Indian “labour” (i.e. workforce) was already a globalized one that helped paint a great part of the world pink. In C, however, “**labour**” meant “**travail**”, (“pains of labour”, C, 17; “birth”, C, 16), as it was no longer used in its economic sense: Nehru completely put aside concrete economic notions to focus on the lyrical, philosophical, symbolic sides of India’s colonial past. In other words, while Marx or Curzon developed a material vision of the Indian workforce, Nehru relied on feelings: what mattered was the people, not its economic value.

As for Marx (A, 31-5), only **capitalist exploitation** was at play in India (at the time of the EIC, i.e. before 1858). The British only wanted to “conquer”, “plunder”, and “undersell” Indian territories and industries. Through economic exploitation, Marx attacked the EIC and its management of Indian territories/industries/workforce. The tone of document A remains ambivalent, since Marx also blamed India for its own backwardness, which allowed Indian **indentured servants to become the new slaves** (B, 8). India had thus only one purpose for Britain: **serving the interests of European empires** (for the French, for the Dutch, in the Pacific, in Africa...). It was thus clearly with a feeling of revenge that Nehru explained that the new India intended to protect those that had been exploited the most (“the common man, the peasants and workers”, C, 42, i.e. those that had been conquered, plundered and undersold, in A, 32-3).

I.C. Imperialist rhetoric

Encounter between two opposed sets of ideas, and the ultimate victory of the imperial(ist) rhetoric

The rhetoric influence of the empire seems to pervade all classes and all philosophies, as Edward Said explained in *Orientalism* (1978), since it is Marx who uses the traditional imperialist rhetoric of the “**civilizing mission**” (A, 14: “England(‘s) mission in India”). The same spirit prevails in document B, whose tone is highly patronizing with the use of I/WE (the British AND the British imperialists: the empire is meant to serve the interests of Britain as a whole, which was already at the time a highly debatable and a hotly debated claim).

The use of pronouns is obviously much different in document C, as Nehru revels in a pride for India’s achievements (WE: the Indians, which implies a willingness to erase all social/religious differences in India). One should notice how both documents A and B end up stating that British exploitation was dubbed necessary (“regeneration” in A), contrary to C that does not even pay lip service to India’s colonial past: Nehru never mentions the English/the British in the extract.

Britain in C seems to be obliterated from Indian history: can we see this as a way to reassert Indian pride, to forget about the humiliations of the past? After all, documents A and B both present staunchly **Eurocentric visions** (A, 9, “Indian society has no history at all”), in which India is always subservient to Britain. Only in document C is India given a voice, which is symbolically present in the final words of the dossier, “Jai Hind”.

Still, **Nehru himself was much Westernized** (he was born and raised among Indian elites) and he held a much Westernized vision of India: his **model of liberal democracy** (“freedom”, “prosperity”, “democracy” C, 27; 42-3; 54, the rule of law, i.e. “justice” C, 45, peace C, 27) is also largely Westernized. If we compared this vision with that of document B (B, 17-8), we would notice that Britain’s system of government was based on “justice and good government, peace and security”: Nehru’s model was indeed a Western one. Nehru for instance **refused to recognize the diversity of the “millions”** that composed the new nation: (“we cannot encourage communalism or narrow-mindedness” C, 50-1, which is strangely reminiscent of B, 28-9, “barriers that separated races and communities and castes”, or even of A, 1-2). It so happened that those involved in Indian affairs, from libertarian thinker to nationalist activist, all fell victim to the the same imperial rhetoric.

II. A bountiful Britain?

How India got transformed through prolonged contact with the West

II.A. Education, education, education

Local ideas, religious beliefs and political systems Vs exterior values: who’s to win the day?

Chronologically, from document A to document C, there seems to be some form of continuity, as “a fresh class is springing up”(A, 28-30) in India: a **Westernized elite** “educated at Calcutta under English superintendence” meant to rule the Western way, probably also to serve the West’s interests. This is one of the main achievements of Britain in India (the transformation of a whole “civilisation”, A, 20, through the education of its ruling class). One could think about *Nationalism, Colonialism, and Literature* by Terry Eagleton, Fredric Jameson and Edward Said (1990) or Said’s *Culture and Imperialism* (1993, pp. 130-1, notably) where the same ideas are developed (albeit in a much more comprehensive way).

The same phenomenon is discussed and announced by Curzon, as the then former Indian Viceroy insisted that “we have educated their character and emancipated their intelligence” (B, 20-1). One would here recognize the typical system of British colonial administration, namely the system of “indirect rule” through which local middle-class elites were encouraged to act as intermediaries between the people and their (mostly) English rulers. It was then not completely wrong to affirm that **Indian elites were being trained to rule**.

Possible developments envisaged and foreseen by Curzon held that such Indian elites could very well be tempted to turn the weapons they had been given against their British masters (B, 31-6). Indeed, one could also read in those lines a warning against the fact that the **education of local elites was conducted without regard for local idiosyncrasies/characters/identity** (B, 33: “feeding their minds on a Western diet”). The ghost of the Indian Mutiny (1857) was still hovering about many a statesman’s head as Britain was bracing itself for World War One (in 1909). Clearly the causes of the Mutiny (disrespect for Hindu and Muslim religious customs) had not been forgotten by Lord Curzon, who probably thought fit to remind his Liberal opponents of the delicate nature of British rule in the Subcontinent.

In this sense, document C can be read as a form of revenge of local Indian elites. It can be seen as an overall illustration of the role played by British-educated Indian elites, with an insistence on giving back to India her own “soul” (C, 5): India’s body may have been destroyed, her soul will rise up from the “heap of ruins” (A, 23-4) left by the British.

II.B. Material and intellectual progress

The prevalence of a British-Inspired model for India resulting from long-term contacts

Though Britain is never mentioned, the reference to the four evils of Indian society (“**poverty, ignorance, disease, inequality**”, C, 22-3) acts as a reminder of Britain’s “5 giants” that the Labour government (1945-51) pledged to fight: **squalor, disease, ignorance, idleness**, and want. If this is so, then maybe one could conceive that Britain under Attlee acted as a model for Nehru, hence the use of “labour” instead of “work” (C, 24). This would not be as far-fetched as it might seem at first, considering what Curzon had to say about pre-British India.

Curzon indeed insisted that before the British, “India suffered from the triple scourge of **robbery, indigence, and oppression**” (i.e. poverty, and tyranny, B, 18-9): interestingly enough Curzon chose a Biblical term (“scourge”) to describe the situation of India before the English/British, thus reinforcing the idea of a bountiful Britain giving and sharing freely the fruits of its colonial enterprise with its dependency. Documents A and B make it clear that the imperial legacy of Britain in India ought to be seen in the progress it brought forth: material and intellectual progress went hand in hand. Is it any wonder that progress in A and B should always be linked to what made Britain great (the fruits of the industrial revolution), as if a benevolent empire could be guided by humane aspirations only?

II.C. Unity through oppression

The empire struck back, or the “eagle transfixed”: the absorption of the Western model and the backlash against GB

If in Britain, the industrial revolution allowed for the aggregation of the working and middle classes in new urban industrial centres, the same phenomenon had been at play all along the 19th century according to Marx and Curzon in documents A and B: material progress brought together the different communities of India and gave them a sense of belonging (A, 1-2; 25-7; B, 27-30).

This period of aggregation was what made the building of a “progressive nation” (C, 41-5) possible. Interestingly, years later, when pressed to state who the greatest Viceroy of all times had been, it was the arch-conservative Curzon that Nehru picked in the long list of London-appointed rulers. Curzon indeed had, according to Nehru, always kept a thorough regard for Indian identities and culture. He had for instance intensely worked for the preservation of Indian architectural treasures; in the passage given, Curzon sincerely praised the British way of handling imperial affairs (“indirect rule”), while at the same time sending warning signals to the Liberals in power in 1909. The British, contrary to the French, the Russians, or the Germans, heavily relied on local elites, administration, and army cadres: they tried to abstain from imposing deep-rooted social transformations, relying rather on trade to forward social progress (rather than transformations, then).

This is probably why in document C, Indian rebirth is seen as a **fairy tale** (“at the stroke of midnight”/“a dream come true”, to be compared with B’s slightly **veiled threats** of independence which were not impossible, but still pretty much in the realm of ideas). Nehru may have wanted to show that Indian independence was not merely the result of an English-induced social evolution, but rather of an Indian revolution.

The personification of India in C also marks its unity: India as one (C, 28: India “can no longer be split into isolated fragments”) is clearly meant to be understood as opposed to the classic **divide and rule** policy of Britain. Still, once again, Nehru’s **speech was delivered in English** : is it because Nehru feared (knew) he would not be understood in those remote parts of this yet imperfectly united India of 1947 if he spoke in Hindi? Or, more realistically, is it because he had a message not so much for India but for the whole wide world?

III. Doomed to be chained or destined to be free: Visions of History

Did India reproduce a colonial model inherited from its past?

III.A. Stuck in the past

Different notions of history before and after the so-called "encounter"

The same image of non-Western societies as "**buried in the sands of time**" prior to **Western so-called awakening** (S.P. Huntington, *The Clash of Civilizations*, 1996) is prevalent in A, 11 "unchanging society" and B, 34 "from torpor to life", but also, more astonishingly, in C, 34 ("after long slumber"): again, "slumber" partakes to the fairy tale, and betrays Nehru's wish to obliterate England from India's history.

One may wonder whether this wish to **forget about the past in document C** was conditioned by pride, a focus on the future, or simply a denial of the charges of cooperation with Britain (B, 5-14). Document B insists on this dimension of cooperation between the different Indian classes and British rulers, something from which Indian pride could but suffer. Nehru thus tried as much as possible to show that the new India could do without England, while at the same time distancing himself from his English-inspired training years.

It was high time **Indians wrote their own history**: India was on the march, and its feats as an independent nation were about to be spread to the world (C, 36-7). This was the idea that India and destiny had made a "tryst" (C, 1): a lovers' secret rendez-vous, kept secret from India's official master, Britain. What they promised each other was obviously freedom.

III.B. Passive to active : choose your destiny

More general perspectives on how imperial systems work, implying for example the symbolic distribution of roles between oppressed and oppressor, passive and active ("eagle transfixed"/"motherland" ...)

Nehru's message was thus a major denial of Curzon's message of 1909, in which he broadly explained that every good thing that ever befell India had been initiated by Britain (B, 15-25): never had India been the **mistress of its own destiny until 1947**, then, which could also explain the use of the lexical field of destiny and history by Nehru.

Hence an opposition between document A in which India was said to mainly have remained "passive" (A, 11) all through its history, and had only been taught to resist, to think for itself, when the British came (B also). This contrasts with the **active voice** used by Nehru in C ("India started on her unending quest"...): **freedom becomes a "quest" for India** (C, 8; 10). The very reference to a "quest" implied an active role for India as well as a long-term plan.

It shows according to Nehru that the **historical and social Determinism** expounded by Marx in A, 4 (India as "the **predestined prey** of conquest") or A, 7 (India "could not escape the fate of being conquered") was not a valid proposition. If Marx explained India had had a passive role in the past, he had a long-term vision. If India was simply lucky to have been conquered by Britain, it was because a progressive country had thus been allowed to develop. Thanks to the imperial magnanimity described by Curzon, new classes emerged, promising in the long run the possibility of a proletarian revolution. Exploitation in this sense could have its silver lining, provided Britain let new classes flourish.

Paradoxically, the term "destiny" as used in C also implies inescapability. The Indians would remain in shackles however, since they were **bound to serve their country** ("we **bind ourselves afresh** to her

service”, C, 57) and their representatives (C, 29-30 : “to the people of India, whose representatives we are, we make an appeal to join us...”).

Nehru’s line (C, 47) in this sense could be problematic (“till we make all the people of India what destiny intended them to be”): who’s to say what “destiny” intended the Indians to be ? Apparently, the newly-freed Indian representatives, who simply replace the former colonial rulers.

III.C. Freedom and history

Freedom as the rendez-vous of history for India

Nehru presented the partition of 1947 as an age-long historical process (C, 8-14). The whole history of India was but a preparation for independence/partition: in this sense, it could nearly be said that Nehru accepted Marx’s judgement about Indian history (no such thing as Indian society/history). Hence again a **desire not to look back in anger** (not to look back at all in fact): “the past is over and it is the future that beckons us now” (C, 18). Here should be noticed a certain wish to get rid of history, to forget about a past of submission.

But domination is a key element in the Marxist conception of history, as reflected in document A. Before the British, as seen in the two previous subparts, there was, according to Marx, no possibility of evolution. Mere submission to a fatalist order in which people are content to remain passive could not lead to revolution. Marxist history is seen as an evolution towards a final stage, from tribalism to feudalism to capitalism to socialism. This ultimate stage of evolution in which equity could finally be achieved between the haves and the have-nots was what Marx had in mind when he praised the creation of class-conscious Indian proletariat through British exploitation. Capitalist exploitation **created the basis for a proletarian/working class revolution**, which is of course not what actually what happened: document C rather reflects a form of continuation of a bourgeois order ruling the masses, though obviously Nehru presented partition as a model for independent-minded colonial peoples.

Conclusion

These three documents concentrated above all on some of the specificities of the British empire and on the way those specificities were understood by colonial observers and actors. Whereas a Conservative like Curzon was desperate to show that Britain’s **magnanimity towards its colonial peoples** was both something to be proud of and a constant sword of Damocles above the Colonial Office (the image of an empire “transfixed” by its own “children”, B, 35-6), Marx in turn explained that it was the economic dimension of the British empire that promised to create the basis for a truly independent and egalitarian India. Contrary to other former imperial powers, Britain was essentially “in for the money”, and was thus keen to eradicate everything that could prove cost-inducive. Relying on local elites did prove to be cost-effective; it also encouraged the Indians to share the fruits of progress. If, for Curzon, it was at least as important to act for the interests of the empire as it was for “the interests of the ruled” (B, 30), the development of a nationalist elite finally rang the death-knell of European imperialism after World War Two. These three documents could thus well be seen in their chronological and diachronic dimension, from criticism of the empire prior to the first major anti-imperialist uprising of 1857 to a reappraisal of the Empire’s social and political role with Curzon at a time when nationalist claims were starting to seriously develop in India. Finally, Nehru’s speech praised the spirit of independence that had always presided over the forming of an Indian national identity, thus denying India’s internal divisions as well as the centripetal effect of the Empire.

Flavien BARDET

3.2 - Traduction

3.2.1 – Exercice de thème

Sujet

Lucile vit arriver sur la table l'énorme coupe de glace surmontée d'une Chantilly onctueuse et abondante. Elle commença par le côté gauche, avec méthode, crème, glace et fruit en proportions égales, et ferma les yeux pour savourer. Après dix jours de soleil, ses cheveux étaient devenus presque blancs, ainsi que le fin duvet de ses bras qu'elle s'amusait à caresser à rebrousse-poil, ou tentait d'arracher entre ses doigts. A choisir, elle aurait préféré être un monstre poilu, avec de vrais poils longs et épais, ou bien drus et piquants comme ceux des hérissons. Elle avait enfilé ses sandales sans s'essuyer les pieds et le sable lui collait aux chevilles. De la même manière, elle percevait la présence du sel sur sa peau, elle aimait cette sensation, il lui semblait alors qu'une pellicule protectrice couvrait son corps, à peine visible à l'œil nu. Lucile avait peur de l'eau mais elle adorait la plage. Sur la plage, à ciel ouvert, le niveau sonore lié à la présence de sa famille et l'espace que celle-ci occupait dès lors qu'elle arrivait quelque part, passaient presque inaperçus. Les voix, les rires, les hurlements y résonnaient moins fort. Dans l'immensité de sable, entre les dunes et le rivage, les Poirier n'étaient plus qu'une grappe de minuscules silhouettes, mouvantes et colorées, qui se mêlait à l'ensemble et finissait par s'y fondre.

Delphine de Vigan, *Rien ne s'oppose à la nuit*, 2011.

Remarques générales sur le texte

Cet extrait se situe après une soixantaine de pages dans l'œuvre de Delphine de Vigan, *Rien ne s'oppose à la nuit*, et dont le titre constitue une reprise (il s'agit d'un hommage) des paroles de la chanson d'Alain Bashung « Osez Joséphine ». Le roman est construit sur une alternance de chapitres, entre le projet d'écriture autobiographique de l'auteure, à la première personne (récit homodiegétique au présent), et la narration biographique (récit hétérodiegétique au passé, c'est le cas de notre texte) de la vie de sa mère, prénommée Lucile, de l'éducation de celle-ci, de sa famille, de ses écarts de conduite et finalement de sa tragique déchéance.

La dimension contemporaine de l'œuvre (2011) et donc du texte exclut le besoin de convoquer un contexte particulier, en lien avec une époque très lointaine ; une telle proximité temporelle plaçant le lecteur (et donc le candidat en situation de traduction) dans des conditions plutôt confortables, la sphère du texte se trouvant extrêmement proche de la sienne. L'environnement, le cadre général, le fonctionnement des personnages dans l'extrait à traduire (des vacances à la plage et en famille, une petite fille en sandales mangeant une glace...) offrent un autre avantage pour le passage de la langue source à la langue cible, puisqu'ils ne confèrent aucunement au texte des spécificités culturelles exclusivement françaises mais se distinguent au contraire par leur caractère universel.

Structure du passage et ponctuation

Le texte se compose de dix phrases, dont certaines sont longues de plusieurs lignes (unités 3, 6, 8,10), ponctuées par de nombreuses virgules, conférant à l'ensemble un rythme lent, parfois poétique, un effet stylistique d'accumulation, clairement intentionnel de la part de l'auteure. Choisir de transformer certaines phrases en deux ou trois en lieu et place d'une seule initialement, n'a rien d'impossible (nous y avons songé dans un souci de clarté et de légèreté, unité 6, des points se substituant aux virgules

après « sa peau » et « cette sensation ») ; les candidats doivent donc bien réfléchir à ce qu'un tel choix apporterait en termes stylistique et syntaxique à la traduction mais ils doivent également se montrer prudents afin de ne pas dénaturer l'écriture et le style de l'auteure.

Temps du récit

L'extrait ouvre sur une scène particulière avec une focale très nette sur une petite fille, un cadrage serré, un plan étroit sur ses attitudes, ses gestes, dans une situation donnée, unique, sans aucun marqueur temporel. Cette première partie du texte (lignes 1 à 10) nous conduit jusqu'à la fin de l'unité 7 (**Lucile avait peur de l'eau mais elle adorait la plage**). Il s'agit donc d'abord d'un enchaînement d'actions brèves narrées au passé simple, donc révolues (« **vit** », « **commença** », « **ferma** »). Le prétérit simple s'imposera pour traduire cette succession d'actions. L'imparfait prend ensuite le relais « **s'amusait** », « **percevait** », « **aimait** », « **lui semblait** », **adorait** » ... comme temps du récit. Il est en effet question d'impressions générales, de goûts marqués, de sentiments réguliers de la petite fille, eux aussi révolus. Le prétérit simple également sera choisi pour rendre cet imparfait. Notons que dans cette première partie du texte, deux occurrences d'actions antérieures à la narration au passé « **ses cheveux étaient devenus blancs** » (unité 3), « **elle avaient enfilé ses sandales** » (unité 5) fonctionnent comme des bilans (ou constats) effectués par la narratrice. Nous aurons donc recours au *pastperfect* simple dans ces deux cas précis.

La seconde partie du texte (de l'unité 8 jusqu'à la fin, lignes 10 à 15) nous propose une focalisation élargie sur la famille de Lucile, sur les caractéristiques de cette famille, ses comportements et ses habitudes également. L'idée d'envisager l'utilisation de « *used to + V* » (marquant un fait révolu), du prétérit associé à l'aspect *Be + V-ing* (action en cours de déroulement dans le passé, interrompue par une autre action marquant la rupture) ou encore le modal *would* (dit fréquentatif, volonté/ habitudes ou caractéristiques du sujet) peut traverser l'esprit. Toutefois, les deux premiers opérateurs ne conviendront pas ici car incongrus dans le contexte ; il n'est pas question d'habitudes terminées, pas plus d'ailleurs qu'il n'est question d'une action exprimée dans le passé, interrompue par quelque autre action, fait, parole ou événement que ce soit. L'utilisation du modal *would* ne surprendrait pas outre mesure, mais elle est discutable. En effet, la prise en charge de l'énoncé par l'énonciateur ne semble pas si prégnante, le récit des faits semblant davantage relever de la neutralité. Le prétérit simple aura donc notre préférence.

Lexique

Le passage contient un lexique plutôt concret, des noms notamment (**une coupe de glace, une Chantilly, le duvet de ses bras, un hérisson, des sandales, des chevilles, les rires, les hurlements, les dunes, le rivage, une grappe...**) relevant de champs sémantiques courants, qu'un angliciste et futur enseignant d'anglais doit savoir exprimer dans la langue cible à des fins de communication (écrite ou orale). Quelques expressions, locutions ou tournures idiomatiques (**en proportions égales, à choisir, caresser à rebrousse-poil, à l'œil nu, à ciel ouvert, niveau sonore, passer inaperçu**) nécessitent une attention toute particulière et une connaissance plus fine de la langue, une connaissance qui s'acquiert à travers une exposition à des lectures fréquentes en anglais et/ou à des situations d'échanges avec des locuteurs natifs. Les expressions relèvent néanmoins, elles aussi, d'une langue courante. Enfin, le texte met le candidat face à des décisions parfois délicates quant à ses choix de traduction d'adjectifs assez nombreux (**énorme, onctueuse, abondante, poilus, longs et épais, drus et piquants, protectrice, mouvantes et colorées**) ainsi qu'à leur place et/ou leur hiérarchisation dans la phrase.

Compréhension du texte et techniques de traduction

Tout d'abord, nous tenons à rappeler aux candidats qu'un exercice de traduction nécessite en amont plusieurs lectures minutieuses du texte source. Ces étapes sont essentielles car elles conditionnent une compréhension fine de l'extrait, une appropriation du contexte, une perception des marqueurs de temps, et d'aspects, une appréciation des rythmes, de la ponctuation, des registres de langue, du lexique. En clair, ces lectures successives permettent un accès précis au sens, elles permettent également d'anticiper les difficultés, d'effectuer des choix, et donc de réduire considérablement les erreurs de traduction à venir.

Ensuite, puisqu'il s'agit d'un concours de niveau universitaire, le jury s'attend à ce que les candidats possèdent un solide bagage linguistique (richesse lexicale et maîtrise des nuances liées à la syntaxe) qu'ils proposent une traduction fidèle du texte (sans réécriture de celui-ci) et qu'ils aient recours, pour ce faire, à des procédés de traduction utiles (modulation, transposition, étoffement, équivalence), autres que ceux du calque. Dans notre analyse détaillée ci-dessous, ces procédés seront explicités en contexte.

Proposition de traduction

Analyse des unités de traduction

1. Lucile vit arriver sur la table l'énorme coupe de glace surmontée d'une Chantilly onctueuse et abondante.

Lexique : la traduction de l'adjectif « **énorme** » n'a pas véritablement posé de problème. « *huge* » et « *enormous* » furent majoritairement utilisés et validés. Plusieurs candidats ont proposé des adjectifs tels que « **gigantic* » ou encore « **humongous* », ce qui constituait dans le premier cas une sur-traduction et dans le second, une erreur de registre. « **big* », également trouvé, est une sous-traduction, voire un évitement. Pour « **onctueuse** », plusieurs choix ont été jugés possibles : « *thick* », « *smooth* » ou « *unctuous* ». Dans un nombre important de copies, ce dernier a été incorrectement orthographié (**onctuous*) et légèrement sanctionné, le « o » modifiant la prononciation de l'adjectif. L'idéal aurait été « *creamy* », pourtant difficilement utilisable comme qualificatif de « *whippedcream* » pour des raisons stylistiques évidentes. Dans le cas d'« **abondante** », le calque lexical (« *abundant* ») a été appliqué par plusieurs candidats. Il pouvait fonctionner et a donc été accepté sauf lorsque l'orthographe fut littéralement copiée sur le français. Une autre erreur de calque, syntaxique cette fois, a malheureusement été trouvée (et lourdement sanctionnée) dans certaines copies ; les deux adjectifs venant en effet se positionner après le nom à qualifier (« **whippedcream thick and abundant* »). Les solutions estimées recevables furent « *generous* » ou « *copious* ». La traduction de « **coupe de glace** » a donné lieu à plusieurs erreurs. Parmi les plus graves, « **cup of glass* » (non-sens) et « **cup of ice* » (faux sens). « **cup of icecream* » ne convenait pas ici car c'est l'image d'une glace à emporter, servie dans un petit pot en carton qui nous est renvoyée. Plusieurs candidats ont fait le choix malheureux d'utiliser « **icecream cup* » qui ne permet d'exprimer que le contenant, autrement dit une « coupe à glace ». Les deux possibilités ici, « *bowl of icecream* » et le terme américain « *sundae* », furent très peu rencontrées par le jury (même dans les meilleures copies). Parfois, « **surmontée** » a simplement été omis (volontairement ou involontairement) ou, lui aussi, calqué (« **surmounted* »), ce qui constitue une erreur de registre demeurant toutefois dans le champ lexical. Plusieurs candidats ont eu recours (à juste titre) à « *topped with* », « *which was topped with* » ou encore « *with.... whipped cream on top* ». Enfin, la traduction de « **Chantilly** » a donné lieu à plusieurs approximations orthographiques gênantes (« **wheepcream, weepingcream, weptcream...* ») préjudiciables au sens général de la phrase. Quelques fois, certains candidats n'ont pas traduit le mot (« **Chantilly* »), estimant qu'en tant que nom propre (présence de la majuscule), représentatif d'une spécialité culinaire française, il se suffisait à

lui-même. Le jury a accepté « *Chantilly whippedcream* ». C'est en fait le terme, « *whippedcream* », qui est le plus précis et le plus juste.

Grammaire/syntaxe : la plus grosse difficulté rencontrée dans cette unité concerne la traduction de la première partie « **Lucile vit arriver sur la table...** ». La quasi-totalité des candidats a opté pour un calque syntaxique grave qui fut dûment sanctionné. En effet, des propositions telles que « **Lucile saw arriving/arrive on the table...* » ou encore « **Lucile saw the huge bowl of icecream...arrive / arriving / coming to the table* » n'ont pas été validées ; l'objet regardé / observé par Lucile ne pouvant se mouvoir par lui-même, il ne pouvait être perçu que comme transporté, apporté jusqu'à la table de Lucile (préposition « *to* » obligatoire). Il était donc souhaitable d'effectuer une modulation et donc de s'orienter vers une structure passive (« *Lucile watched as the huge bowl of ice cream... was brought to the table* » ou « *Lucile saw the huge bowl of ice cream (being) brought to the table* ». Faire mention d'un serveur dans la phrase était une erreur. L'idée permettait certes d'éviter l'écueil du calque syntaxique mais introduisait aussi un personnage supplémentaire pourtant absent du texte de départ. La détermination du nom « **une Chantilly** » a souvent posé problème. Le nom étant indénombrable, l'utilisation de l'article indéfini « *a* » devant « *whippedcream* » est inacceptable. « **Some* » nous conduit vers une sous-traduction. Dans plusieurs bonnes copies, « *a dollop of* » a été judicieusement proposé. D'autres choix tels que « *a helping of* », « *a serving of* » ou encore « *a swirl of* » sont tout autant recevables.

2- Elle commença par le côté gauche, avec méthode, crème, glace et fruit en proportions égales, et ferma les yeux pour savourer.

Lexique : si l'on pouvait faire l'économie de « *hand* » pour traduire « **le côté gauche** » (« *left-hand* ») on ne pouvait en revanche, dans un souci de précision (le mot « côté » étant bel et bien présent dans le texte), omettre « *side* ». « *Fruit* » étant indénombrable en anglais, l'ajout d'un « *s* » à ce nom a été logiquement sanctionné. La répétition de « (*whipped*) *cream* » pouvait être évitée dès lors que l'on songeait à « *topping* » comme solution alternative. « **en proportions égales** » fut souvent traduit littéralement par « *in equal proportions* », ce qui fut recevable, ou encore par « *in equala mounts* », ce qui était possible aussi. Dans le second cas, très peu de candidats ont songé à une re-catégorisation comme possibilité de donner à ce groupe nominal la forme et la valeur d'un quantifieur (« *equal amounts of* ») et le faire suivre de « *topping, icecream and fruit* ». Traduire « **avec méthode** » par « **withmethod* » sans prendre en compte la nécessité de passer, là aussi, par une opération de re-catégorisation grammaticale (formation d'un adverbe : « *methodically* », « *carefully* » ou « *painstakingly* ») fut une erreur souvent relevée et sanctionnée. L'adverbe en question pouvait d'ailleurs prendre place à différents endroits dans cet énoncé (« *methodically, she started...* » « *she carefully started ...* » ou encore « *she started painstakingly* », ...) sans que le sens de la phrase ne s'en trouve modifié. Le verbe « **savourer** » a parfois donné lieu à des sous-traductions ou approximations (« **to enjoy* » « **to appreciate* ») ou des contresens (« **to taste* »). Plusieurs candidats n'ont pas pensé à – ou n'ont peut-être pas souhaité prendre le risque d'être sanctionnés pour avoir appliqué le calque lexical – « *to savour(GB)/savor (US)* » comme solution. Ceux qui l'ont fait ont généralement oublié de lui adjoindre le pronom « *it* » pour parvenir à « *to savo(u)r it* » et respecter la transitivité du verbe. Il était également possible de proposer « *to relishit all* » de manière à insister sur le fait que l'intensité total du plaisir éprouvé provenait de cet ensemble d'ingrédients parfaitement équilibré (« **crème, glace et fruit en proportions égales** »). Dans quelques cas, pour « **fermer les yeux** », certains candidats ont fait usage de l'article défini *the* (calque) quand l'adjectif possessif « *her* » s'imposait en anglais.

Grammaire/syntaxe : les trois prépositions « *on* », « *with* » et « *at* » furent trouvées et toutes les trois acceptées pour la traduction de « par ». « *by* » ne convenait pas car normalement cette préposition est suivie d'un complément de moyen, ce qui n'est pas le cas ici. « **From* » aurait été possible et validé si un mouvement avait été envisagé de la gauche vers la droite (« *from the left to the right* »), ce que le

texte ne dit pas. Dans la quasi-totalité des cas, les candidats ont suivi tout simplement le schéma syntaxique du français pour traduire cette unité. Cette solution, « *she methodically started on the left, topping, ice cream and fruit* », est acceptable. Nous proposons d'intercaler un participe présent tel que « *scooping out/up* » ou encore *spooning up* entre « *started* » et « *topping* ». Ce procédé d'étoffement met ainsi en évidence que l'action est en cours de déroulement: « *Methodically, she started on the left side, spooning up equal amounts of...* »

3- Après dix jours de soleil, ses cheveux étaient devenus presque blancs, ainsi que le fin duvet de ses bras qu'elle s'amusa à caresser à rebrousse-poil, ou tentait d'arracher entre ses doigts.

Lexique : le calque syntaxique pouvait fonctionner ici pour traduire « **après dix jours au soleil** ». Etoffer au moyen de « *spent* » fut également possible ; « *After ten days (spent) in the sun* ». On pouvait avoir recours à « *sunshine* ». La blancheur des cheveux dont il est question ici (rappelons que « *hair* » est indénombrable en anglais) résulte d'une décoloration et nous conduit à proposer le verbe « *bleach* » comme une solution possible : « *Ten days in the sun had bleached her hair almost white* ». « *had turned to white* » fut majoritairement choisi par les candidats et accepté. « **Le fin duvet** » a donné lieu à des traductions problématiques sanctionnées selon leur degré de gravité, « **duvet* » (couette) ou même « **blanket* ». « *the fine down/hairs* » ou encore « *the downy fluff* » furent les seuls résultats acceptables parmi les solutions répertoriées. La préposition « *on* » s'impose, « *of* » représentant une erreur de repérage. « **s'amusa à** » fut parfois sur-traduit (« **had a great/wonderful time* » ou calqué sur le français « **she amused herself* » (signifiant « s'occupait à faire quelque chose »). Dans certaines copies, « **liked* » fut utilisé (ce qui constituait une légère sous-traduction). Nous suggérons « *enjoyed* ». Les verbes « *stroke* » ou « *caress* (ce second ayant été quelque fois mal orthographié en « *carress* ») furent généralement choisis (« *she enjoyed stroking/caressing* ») et représentaient sans doute les traductions les plus adéquates. « **rub* » (frotter) a été très légèrement pénalisé, « **touch* » est un faux-sens, « **pat* » et « **ruffle* » des contresens. L'expression idiomatique « **à rebrousse-poils** » a généré de nombreuses tentatives plus ou moins heureuses ou farfelues (* « *upside down* », « *up and down* », « *from the hand to the top of the shoulder* » ...). La plus recevable fut « *the wrongway* », qui figurait dans quelques bonnes copies, et que nous proposons dans notre corrigé. « **arracher** », que nous pouvons traduire par les verbes à particule adverbiale « *pluck out* » ou « *pull out* », a souvent mené les candidats à des contresens ou des non-sens (**tear, put out, put off, pull off,...*)

Grammaire/syntaxe : le bilan effectué au passé dans ce récit au passé nous impose bien entendu l'utilisation du *past perfect* (had + participe-passé) pour traduire « **ses cheveux étaient devenus** ». Le prétérit « **became* » ne fut logiquement pas accepté et même considéré comme une erreur de grammaire élémentaire. Plus grave encore fut le barbarisme « **had became* » qui, nous l'espérons, relevait de l'étourderie chez certains candidats. Un autre barbarisme consistait à ne pas respecter la structure parallèle pour la restitution de « **ainsi que** » en ne répétant pas l'auxiliaire « *had* » mais en utilisant « **did* » (du prétérit) de manière erronée. Il n'y avait qu'une seule et unique possibilité (« *her hair had turned white...and so had the downy fluff* »). « *just like* », dans un registre de langue un peu moins soutenu, a été accepté : « *just like the fine down on her arms* ». La proposition subordonnée relative appositive « **qu'elle s'amusa à caresser** » appelait le pronom relatif « *which* » et l'ajout d'une virgule après le GN antécédent (« *just like the fine down on her arms, which she enjoyed stroking* »). Toutefois, le jury a également accepté que l'on comprenne cette relative comme une déterminative, et n'a pas sanctionné une traduction par l'un des trois pronoms relatifs possibles « *that* », « *which* » ou \emptyset (sans ajout de virgule après l'antécédent) : « *just like the fine down on her arms that/which/ \emptyset she enjoyed stroking* ». Plusieurs erreurs très graves (barbarismes là encore) ont parfois été commises, telles que l'ajout de pronoms « **which she enjoyed stroking them* » ou « *...*stroking it* » au sein même de cette relative.

4- A choisir, elle aurait préféré être un monstre poilu, avec de vrais poils longs et épais, ou bien drus et piquants comme ceux des hérissons.

Lexique : les adjectifs qualifiants des poils étaient nombreux dans cette unité. « **vrais** » fut parfois traduits par « **genuine* » ou encore « **authentic* », ce qui représentait une légère erreur de registre ; nous avons retenu « *real* », plus générique. « **épais** » a été correctement rendu par « *thick* », « **drus** » évoque une pilosité importante et dense, il aurait pu lui aussi se traduire par « *thick* » mais la répétition étant évidemment impossible ici, nous proposons « *bushy* ». « **piquants** » a donné lieu à des tentatives approximatives ou maladroites que nous avons légèrement sanctionnées (parmi celles-ci, « **sharp* » ou « **pointed* »). Nous avons envisagé d'autres solutions telles que « *bristly* » (hérissés), « *prickly* » ou encore « *spiky* » sans doute plus adéquates pour qualifier les piquants d'un hérisson. Le nom de cet animal, dont l'équivalent anglais n'est autre que « *hedgehog* », n'a pas toujours figuré dans les copies (ou fut parfois mal orthographié). D'autres solutions ne convenaient pas ou pouvaient paraître bizarres, voire particulièrement incongrues, dans le contexte (« **mice* », « **rats* », « **rodents* » ...), sans parler de « **small animals* », « **harissons* » (?) ou encore « **herissons* ». A défaut d'autre chose, certains candidats ont fait le choix de « *porcupine* », ce qui fut considéré comme une très légère erreur, un porc-épic ayant lui aussi des piquants sur le dos et offrant une ressemblance (toute relative) avec un hérisson. Enfin, pour la traduction de « **poils** », le jury a décidé d'accepter « *hairs* » (dénombrable) au même titre que « *hair* » (indénombrable) en référence, pour le second, à un pelage d'animal (cf : « *a cat/a dog's hair* »).

Grammaire/syntaxe : la locution « **A choisir** » a vu l'application directe du calque (« *To choose* »). Ce choix ne convenait pas. Ici, c'est la condition dans un contexte passé qui est exprimée (et qui requiert donc d'utiliser « *if* » suivi le *past perfect* et non le prétérit comme nous l'avons trouvé parfois : « **if she was given the choice* » ou « **if she could choose* ») d'où les trois propositions que nous suggérons : « *If it had been up to her / If she had had the choice / If she had been given the choice* ». Les ellipses grammaticales « *If given the choice* » et « *Given the choice, ...* » furent bien entendu acceptées. « *Had she had the choice* » représentait une légère sur-translation. Le conditionnel passé (« *she would have + V-en* ») qui suivait, n'a pas posé de réels problèmes en général. A noter l'obligation de redoubler le « *r* » (*preferred*) dans le verbe conjugué (constitué de deux syllabes ; la syllabe finale se terminant sur le schéma consonne, voyelle, consonne, et étant accentuée /pre'fer/). Nous avons accepté plusieurs solutions dans l'agencement syntaxique et l'organisation des adjectifs « **longs et épais** » ; c'est à dire lorsque ces adjectifs étaient postposés et apposés entre virgules et surtout suivi de ones, « *with real hair(s), long and bushy ones,* » ou antéposés et séparés par des virgules « *real, long, thickhair(s)* ». Procéder à un étoffement (ajout d'une relative déterminative) était également possible : « *with real hair(s) that/which were long and thick* ». La fin de cette unité n'a pas mis en évidence d'erreurs sur la traduction de « **comme** » (« *like* », préposition exprimant la comparaison et suivi d'un GN), mais celle de « **ceux des hérissons** », en revanche, a révélé de grosses lacunes de détermination et qui furent pénalisées (ex : « **those of the hedgehogs* », « ** the ones of a hedgehog* »). Parmi les solutions recevables, nous avons retenu : « *like a hedgehog's* », « *like hedgehogs have* » ou « *like those of hedgehogs/a hedgehog.* »

5- Elle avait enfilé ses sandales sans s'essuyer les pieds et le sable lui collait aux chevilles.

Lexique : pour « **enfiler** », les deux verbes à particule adverbiale « *put on* » et « *slip on* » ont été régulièrement choisis par les candidats, à juste titre. Le second sous-entend une action plus furtive, que le texte véhicule (il s'agit d'une légère nuance). La particule adverbiale pouvait bien entendu directement suivre le verbe ou être repositionnée après « **sandales** » : « *she had slipped on her sandals / she had slipped her sandals on* ». Le mot « **sandales** » fait partie d'un vocabulaire courant ; il a néanmoins été,

dans certains cas, source de contournements divers et de propositions approximatives légèrement pénalisées : (« **summer shoes* », « **flip-flops* » ou encore « **thongs* » (notons en passant qu'il figurait dans le thème de l'an passé, tout comme le verbe « **enfiler** » d'ailleurs. On ne saurait trop conseiller aux candidats de lire ou relire attentivement les rapports de jury des années précédentes). « **s'essuyer** » a occasionné des tentatives plus ou moins heureuses, constituant des faux-sens : « **clean* », « **dry* », « **brush off* », « **wipe off* »... C'est « *wipe* » qui a retenu notre préférence car ce verbe nous paraît plus idiomatique. Le jury a parfois rencontré une erreur grossière sur la traduction du mot « **pieds** », (**feets*), avec l'ajout d'un « s » final à ce pluriel irrégulier(*feet*). Egalement, la forme irrégulière du verbe « coller » au prétérit, « *stuck* », a révélé chez certains candidats des lacunes très sérieuses (« **sticked* », « **sticken* », « **stucked* »...). Quant à « **chevilles** », « *ankles* », il fut plusieurs fois mal orthographié, avec un « c » parasite précédant le « k » (erreur légère toutefois).

Grammaire/syntaxe : comme dans l'unité 3, le plus-que-parfait (constat d'une situation passée dans une narration au passé) nous conduisait obligatoirement à utiliser le *past perfect* en anglais ; « *she had slipped on her sandals* ». Le prétérit (« **she put on* ») représentait donc une grave erreur de temps/aspect. Plusieurs candidats (la grande majorité en réalité) ont traduit littéralement et maladroitement la fin de cette phrase « **le sable lui collait aux chevilles** » par « *the sand was sticking to her ankles* ». L'aspect (BE+V-ing) s'emploie normalement lorsqu'une situation est perçue en cours de déroulement, c'est-à-dire lorsque le procès du verbe est saisi dans sa phase médiane, au moment de l'énonciation (ici au passé). Il peut revêtir aussi une valeur modale (commentaire/jugement de la part de l'énonciateur). Pour autant, ces valeurs ne sont pas présentes dans cette unité. C'est le résultat (ou la conséquence qui peut se rendre par « *so* ») qui est observé (le sable était collé à ses chevilles). Il nous semble que le regard est donc davantage porté sur la localisation que sur la temporalité ; aussi est-ce pourquoi nous pourrions proposer pour aller dans ce sens « ... and so **there was sand sticking to her ankles** » ou encore « *the sand was still* (étouffement pas le biais de l'adverbe) *stuck to her ankles* » (résultat et localisation). Nous pourrions également thématiser Lucile (pronom anaphorique « *she* »), faire du GN « **le sable** » un COD et finalement traduire par « *she had sand sticking to her ankles* ».

6- De la même manière, elle percevait la présence du sel sur sa peau, elle aimait cette sensation, il lui semblait alors qu'une pellicule protectrice couvrait son corps, à peine visible à l'œil nu.

Lexique : le début de cette unité (« **De la même manière** ») fut bien traduit dans l'ensemble ; nous avons en effet trouvé et validé le groupe nominal « *In the same way* », ainsi que les deux adverbes « *Like wise* » et « *Similarly* ». Pour « **percevait** », nous avons accepté aussi bien « *she felt* » que « *she could feel* » (présence possible et souvent souhaitable d'auxiliaires modaux *can/could* devant les verbes de perception, comme par exemple : *can/couldsmell/ hear/ see/ taste/ feel...*). « **perceive* » constitue une erreur de sous-traduction et « **was aware of* », un faux-sens (il n'est pas véritablement question de perception sensorielle avec cet adjectif). Certains candidats ont choisi « **that feeling* » pour la traduction de « **cette sensation** », ce qui ne fut pas accepté ; « *a feeling* » correspondant au français « un sentiment ». Si « **il lui semblait** », « *it seemed to her* », n'a pas vraiment posé de gros problèmes aux candidats, l'adverbe « **alors** », que nous rendons par « *then* » dans notre corrigé, a souvent été omis dans les copies (sans doute est-ce le résultat d'une lecture trop rapide du texte source). Par manque de connaissances lexicales, certains candidats ont éprouvé des difficultés à traduire le nom « **pellicule** » (nous avons souvent rencontré le calque « **pellicule* », qui n'est autre qu'un barbarisme lexical), mais également l'adjectif qualificatif « **protectrice** », ayant souvent conduit à des approximations ou à des faux-sens (« **protectory* », ou « **protecting* ») Nous proposons « *protective* » pour la traduction de l'adjectif « **protectrice** » et « *film* », « *layer* » ou encore « *shield* » comme équivalents possibles en anglais de « **pellicule** ». La locution adverbiale « **à peine** » n'a occasionné aucune grave erreur (tout

au plus des solutions d'évitement : « **not really* », « **not quite* ») et fut, dans bien des cas, très justement traduit par « *hardly* » ou encore « *barely* ». Enfin, l'expression idiomatique « à l'œil nu » (« *to the naked eye* ») a bien souvent conduit à des erreurs sur le choix de la préposition (« **at the naked eye* » ou « **for the naked eye* »), ainsi que sur l'adjectif « **nu** » : (« **bare eye* » ou « **nude eye* »). Ces erreurs furent dûment sanctionnées.

Grammaire/syntaxe/punctuation : comme nous le précisons plus haut, en remarques générales, certaines phrases dans ce texte sont très longues, avec notamment une accumulation de virgules. C'est le cas ici. Pour traduire cette unité, il est peut-être tentant d'avoir recours à une réorganisation de sa structure, de sa ponctuation et donc de sa syntaxe. Certains candidats ont effectué le choix de remplacer les virgules situées après « **peau** » et « **sensation** » par des points, et donc de faire de cette unité trois phrases au lieu d'une. Il est vrai que « **Elle aimait cette sensation** » pouvait, en effet, former une phrase à part entière et mener à : « ...*she could feel the presence of the salt on her skin. She liked that sensation.* » Nous avons accepté ce choix de traduction. Toutefois, nous proposons, dans notre corrigé, de ne pas modifier le style de l'auteure et donc ne pas changer la ponctuation dans cette unité. Notre changement portera sur la thématisation. Nous avons décidé de mettre la focale sur « *a sensation* » et non plus sur « *she* », d'une part. D'autre part, en introduisant la conjonction « *as* » par la suite, (« *as it seemed to her* » pour traduire « **il lui semblait** ») nous ne trahissons pas la ponctuation de la phrase initiale. Ainsi nous suggérons l'énoncé suivant : « ...*she could feel the presence of the salt, a sensation she liked, as it seemed to her then that covering her body, ...* ». Le choix de l'expression « *it made her feel as if* » était judicieux et nécessitait impérativement la présence du prétérit modal « *were* » ensuite. Il y a donc eu légère pénalisation quand les candidats ont traduit ce passage par « **it made her feel as if there was* ». La structure avec « *was* » est certes passée dans l'usage mais elle relève plutôt d'un style oral, autrement dit d'un registre de langue beaucoup moins soutenu. Nous n'avons pas accepté l'utilisation de l'aspect (BE + V-ing) pour la traduction de l'imparfait (« **couvrait** »). Il ne s'agit pas ici d'une action en cours, ni d'un commentaire de la part de l'énonciateur, mais d'un état de fait. La localisation important ici (et non la temporalité), notre choix de traduction final s'orientera vers la construction associant un participe présent et l'opérateur « *there* », exprimant l'existentialité : « *coveringher body, (there) was...* ». Pour le démonstratif « **cette** », « **this* » ne convenait pas dans notre récit au passé, « **that* » (marqueur d'éloignement dans le temps) était nécessaire. Enfin, on ne pouvait omettre l'utilisation de l'article défini (« *the* ») pour traduire « **du sel** », puisque ce sel était repéré, situationnellement (celui de la mer).

7- Lucile avait peur de l'eau mais elle adorait la plage.

Lexique : cette phrase étant très courte et simple sur le plan lexical, elle n'a pas posé trop de problèmes aux candidats. « *was afraid of* » ou encore « *was scared of* » convenaient parfaitement pour « **avait peur** ». Nous avons relevé et sanctionné l'erreur d'orthographe (redoublement du « f ») sur « **affraid* ») dans plusieurs copies. « **scared stiff* » ou « **petrified* » étaient des sur-traductions. Quant à « **elle adorait** », il fut traduit logiquement par « *she loved* ». « **she liked* » représentait une sous-traduction et « **she adored* », une erreur de registre. A noter qu'il était possible de proposer une structure elliptique (c'est-à-dire faire l'économie de « *she* »), le sujet (**Lucile**) pouvant en effet directement prendre en charge les deux verbes « **avait** » et « **adorait** » : « *Lucile was afraid...but loved...* »

Grammaire/syntaxe : certains candidats ont fait le choix d'utiliser l'article ∅ devant *water* (« *she was afraid of ∅ water* »), considérant que le nom indéénombrable « *water* » renvoyait à une notion pure. D'autres ont préféré faire figurer l'article défini (« *the* ») devant ce même nom, estimant qu'il relevait

d'un fléchage culturel. Nous avons accepté comme recevables ces deux choix, l'usage pouvant en effet varier d'un pays anglophone à un autre.

8- Sur la plage, à ciel ouvert, le niveau sonore lié à la présence de sa famille et l'espace que celle-ci occupait dès lors qu'elle arrivait quelque part, passaient presque inaperçus.

Lexique : pour le « **niveau sonore** », deux possibilités ont été retenues : « *the noise level* » et « *the level of noise* » ; en revanche, l'utilisation adjectifs qualifiant « *level* » (« **sonorous level* », calque entraînant un faux-sens, voire un non-sens, ou **noisy level* », qui est une transposition abusive débouchant sur un non-sens), furent sanctionnées. Nous avons validé plusieurs solutions pour la traduction de « **lié** » dès lors qu'elles véhiculaient l'idée de production de bruit ou encore la cause du bruit produit : « *generated by* », « *produced by* » ou « *caused by* ». « *linked to* » ont été estimés recevables. « *associated with* » constituait une très légère erreur de registre. Les deux propositions « *the presence of her family* » et « *family's presence* » figuraient dans les copies et furent toutes les deux acceptées. Le verbe « **occupait** » a été massivement traduit par « *occupied* », ce qui convenait tout à fait. Nous offrons le verbe à particule adverbiale « *took up* » comme alternative. « **dès lors** » a donné lieu à des traductions diverses, jugées satisfaisantes : « *as soon as* », « *any time* », « *whenever* », ou encore « *the moment* ». « **once they arrived* » représentait une erreur importante. « *once* » ne véhicule pas l'idée de répétition (comme le texte le précise) mais marque plutôt une occurrence unique et spécifique. Les tentatives de calques lexicaux proposés pour traduire « **passait presque inaperçus** » (« **passed nearly not noticed* » ou encore « **passed almost not noticed* »...) ont été pénalisées. Pareillement d'ailleurs, lorsque certains candidats ont traduit ce segment par « **hardly visible* », négligeant le fait que la perception n'était pas uniquement visuelle mais également auditive. Bon nombre de solutions, que nous avons rencontrées dans certaines copies, ont été validées : « *were barely/hardly/scarcely noticeable* » ou encore « *almost went/went almost unnoticed* ». Enfin, « **quelque part** » n'a posé que très peu de problème, (« *somewhere* »). Il était envisageable d'utiliser « *anywhere* », qui dans son rôle d'opérateur de parcours, balaie un éventail plus large de lieux que fréquentait la famille en question.

Grammaire/syntaxe : « **sur** » pouvait être rendu par les deux prépositions « *on* » ou « *at* ». Nous avons accepté plusieurs solutions pour la traduction de l'expression idiomatique « **à ciel ouvert** » : « *out in the open* », « *under the sky* » ou encore « *under the open sky* ». Les calques « **at the open sky* », « ** at open sky* », « ** in open sky* », furent pénalisés. Une lecture plus précise de cette unité aurait sans doute permis de mieux comprendre le texte en français et également d'éviter certains écueils au moment de traduire. Il était par exemple primordial de repérer que le sujet de « **passaient** » (le verbe à l'imparfait portait clairement la marque du pluriel) était « **le niveau sonore et l'espace** ». Aussi les candidats qui ont utilisé le singulier (« **was almost unnoticed* ») ont été sanctionnés. De même, le démonstratif « **celle-ci** » ayant été compris de manière erronée parfois, comme faisant référence à Lucile et non pas à « **sa famille** », sa traduction par « **she* » a constitué une grave erreur. Cette famille représente, certes, une unité (l'auteure nous parle d'ailleurs d'elle comme d'une « **grappe** » dans la dernière phrase du texte) mais le terme fonctionnant comme un collectif pluriel, le pronom anaphorique « ** it* » ne pouvait pas convenir. Pas plus que « **she* », d'ailleurs, qui avait des allures de calque et constituait une erreur de taille. « *they* » fut la seule traduction acceptée. Certains candidats ont pensé à utiliser le modal « *would* » (dit fréquentatif) + V pour rendre l'imparfait des verbes « **arrivait** » et « **passaient** » et mettre accessoirement en lumière les caractéristiques des personnages (ce qui fut toléré). Nous n'avons pas effectué ce choix dans notre corrigé mais celui du prétérit simple, comme précédemment. De plus, le verbe était précédé d'un syntagme adverbial (« *whenever* » ou « *everytime* ») qui sémantiquement, véhiculait déjà l'idée d'itération. Enfin, le modal sous-entendrait la prise en charge de l'énoncé par l'énonciateur, ce qui semble loin d'être évident ici.

9- Les voix, les rires, les hurlements y résonnaient moins fort.

Lexique : les trois noms « **voix** », « **rires** » et « **hurlements** » méritent une attention toute particulière. Le premier fut le plus simple à traduire et n'a pas posé de problème. « *voices* » est d'ailleurs apparu dans la quasi-totalité des copies. Les deux autres laissaient entrevoir plusieurs choix possibles. Le nom « rire » peut se traduire de trois manières différentes. Tout d'abord, le terme *laughter* renvoie au concept (du rire en général) mais il peut également renvoyer au(x) son(s) produit(s) par le rire lui-même. Il est indénombrable (« **the laughs* » ou « **laughs* » sont donc impossibles). Certains candidats l'ont choisi et nous l'avons accepté dans le cas uniquement où le nom ne portait pas de « s » final. « *laugh* » ou « *laughs* » (le terme peut se mettre au pluriel car il est dénombrable) peuvent évoquer, eux aussi, le(s) son(s) émis par la/les personnes en train de rire. « *laughs* » fut choisi dans de nombreuses copies et dûment accepté. Enfin « *laughing* », lorsqu'il est précédé d'un déterminant/d'un adjectif possessif (« *the/their laughing* ») est un nom verbal indénombrable qui exprime le fait de rire ou rend compte du fait que quelqu'un rit. Il a lui aussi été proposé et jugé recevable. Pour « **les hurlements** », nous avons trouvé et validé « *screams* » et « *shrieks* » (dénombrables) mais également « *screaming* » et « *shrieking* » (sans le « s » car ces derniers sont des noms verbaux. Ils sont indénombrables. Les verbes « *echoed* », « *reverberated* » pour la traduction de « **résonnaient** » étaient recevables ; nous suggérons « *resonated* » dans notre corrigé. Pour « **moins fort** », l'adjectif « **less strong* » relevait du calque lexical alors que « *less loud* » fut bien évidemment accepté. D'autres solutions sont possibles, telles que « *resonated less* » (l'ajout d'un adjectif après l'adverbe « *less* » étant facultatif car cette réduction n'enlève rien sur le plan sémantique), « *resonated with less intensity* » ou encore « *resonated less intensely* ».

Grammaire/syntaxe : il n'est pas vraiment possible d'affirmer avec certitude que « **les voix, les rires, les hurlements** » entendus sur la plage appartenaient exclusivement à la famille de Lucile. Il s'agit tout au plus d'une supposition. Dans le cas où l'on admet cette éventualité, on peut envisager de traduire l'article « **les** » par « *their* » (adjectif possessif) : « *their voices, laughs and screams* ». Peu de candidats y ont pensé. L'utilisation de l'article « *the* » a été le plus souvent trouvé (et accepté), les candidats ayant estimé que les trois noms étaient définis par la situation. Il n'était pas non plus inenvisageable de comprendre que « **les voix, les rires, les hurlements** » pouvaient renvoyer à une certaine généralité et donc, être précédés de l'article Ø : « *voices, laughs and screams resonated less* ». Dans notre corrigé, nous étofferons en faisant commencer la phrase par « *the sound of* ». La fin de cette unité a révélé des erreurs élémentaires de grammaire (barbarismes) dans la traduction de « **moins fort** » : (« **less louder* », « **less stronger* »). Beaucoup de candidats ont omis de traduire le pronom « **y** » (valeur anaphorique), qui reprenait le complément circonstanciel de lieu de l'unité 8 « **sur la plage** ». Les deux manières les plus simples de l'exprimer en anglais étaient « *there* » ou encore « *out there* ». Nous avons une nouvelle fois choisi le prétérit simple comme temps du récit sans pour autant sanctionner les candidats qui ont opté pour l'utilisation du modal « *would* ». Le prétérit associé à BE+V-ing fut pénalisé comme une erreur d'aspect.

10- Dans l'immensité de sable, entre les dunes et le rivage, les Poirier n'étaient plus qu'une grappe de minuscules silhouettes, mouvantes et colorées, qui se mêlait à l'ensemble et finissait par s'y fondre.

Lexique : Cette phrase est longue et la charge lexicale qui la caractérise est importante. Tout d'abord, plusieurs noms communs (« **immensité, dunes, rivages, grappe, silhouettes, l'ensemble** ») et un nom propre (« **les Poiriers** ») ont représenté des obstacles délicats à surmonter pour un grand nombre de candidats. Ici, comme souvent dans le cas où le vocabulaire fait défaut, ce sont des faux-sens, des contre-sens, des non-sens, des approximations qui sont apparus et qui ont pu coûter cher. Le début de l'unité (« **l'immensité de sable** ») a, dans la majorité des copies, été traduit littéralement

et maladroitement par « **the immensity of sand* ». Une lecture précise de la phrase nous permet de comprendre que c'est l'espace qui compte ici (l'étendue, la surface) bien plus que le sable qui la compose. Il était donc possible, pour respecter le sens véhiculé, de choisir un terme adéquat comme (*expanse* » ou « *stretch* »), allant dans cette direction. Dans un second temps, une opération de re-catégorisation grammaticale, (faisant d'un nom un adjectif : « **immensity** » → « *immense* » ; d'autres étaient bien sûr envisageables « *vast* », « *wide* » ...) pouvait s'appliquer. En définitive, des solutions telles que « *In the immense expanse of sand* » ou « *On the vast/wide stretch of sand* » donnaient des résultats plus corrects et surtout plus justes qu'un calque. « *dunes* » et « *(sea)shore* », pour « **dunes** » et « **rivages** », ne sont pas des termes rares mais ils n'ont pas pour autant figuré dans toutes les copies. La plus grave erreur sur le groupe nominal « **une grappe de minuscule silhouettes** » aura été de traduire « grappe » par « **grape* » (raisin), ce qui constituait un non-sens ; aussi, « **a grape of tiny shapes* » fut dûment sanctionné. « ** a bunch* » et « ** a group* » représentaient tous deux des sous-traductions. Quelques candidats ont eu la bonne idée d'utiliser « *a cluster* », c'est d'ailleurs ce que nous avons retenu dans notre corrigé. Nous avons par ailleurs estimé que « **silhouettes* » (calque lexical) relevait d'un faux-sens. « *figures* » fut quelques fois trouvé et validé, au même titre que « *shapes* », également pertinent. Pour la traduction de « **l'ensemble** », plusieurs erreurs ont été commises (registre, approximations, calques, contre-sens) : « ** the lot* », « ** the whole (lot)* », « ** the set* », « **the setting* », « **the landscape* ». L'idée véhiculée ici renvoie à un environnement général, non pas à une mise en scène, un théâtre composé de différents éléments, un décor de cinéma agencé et fabriqué. « *the/their surroundings* » fut proposé par quelques candidats. Il a aussi notre préférence. Une lecture très superficielle du texte a occasionné des traductions fantaisistes du nom propre « **les Poirier** » (« **the pear trees* », « ** PearTrees* » ont en effet été plusieurs fois rencontrés dans les copies). Deux solutions s'offrent à nous ici : « *the Poiriers* – (avec un « s » final idiomatique en anglais) et « *the Poirier family* ». Dans les deux cas, la reprise par un pronom anaphorique ne pourra se faire que par « *they* » (« **it* » fut sanctionné, « **she* » était une erreur plus grave encore). La présence du P majuscule et l'absence de la marque du pluriel « s » excluent ici toute possibilité de renvoi à un nom commun. Ensuite (et c'est sans doute là le plus important), l'idée qu'il puisse pousser des arbres fruitiers « **entre les dunes et le rivage** », ne formant plus qu'une « **grappe de minuscules silhouettes, mouvantes et colorées** » aurait dû être dissuasive. Nous insistons une nouvelle fois sur le besoin de lire attentivement le texte source avant de le traduire.

« **minuscules** » (« *tiny* »), « **mouvantes et colorées** » (rendus par le participe présent et l'adjectif « *shifting/moving and colo(u)red/colo(u)rful* » ont parfois posé davantage de problèmes dans leur agencement que dans leur choix (même si « ** very small* » était une sous-traduction).

Le verbe « **se mêlait à** » pouvait être traduit par « *blend in/into* » ou encore « *mingle with* ». En revanche, nous n'avons pas validé « **mixed with* » ou encore « **combined with* », qui constituaient des faux-sens ». « **s'y fondre** » suggère l'homogénéité, l'idée que sur la plage, cette famille se confondait avec son environnement, au point de ne faire plus qu'un avec lui, un peu comme si elle disparaissait en lui. Certains candidats ont choisi « *merging with* », ce qui fut validé. Nous utiliserons le verbe à particule adverbiale « *melt away* » suivi de la préposition « *into* » introduisant le groupe nominal final.

Grammaire/syntaxe : Il convenait, selon nous, d'éviter une accumulation maladroite de qualificatifs devant le nom « *cluster* » (du genre : « ** a tiny, shifting, colorful cluster* ») et de conserver la mise en apposition des adjectifs telle qu'elle est présente dans le texte en français : « **une grappe, mouvante et colorées, ...** ». Aussi est-ce pourquoi nous suggérons : « *a tiny cluster, shifting and colorful* », (un agencement respectant celui de la phrase initiale). Le prétérit (récit au passé) nous paraît, là encore, la solution pour traduire l'imparfait. Nous n'aurons pas recours à l'utilisation du modal *would* pour les raisons évoquées plus haut (voir nos remarques de l'unité 8). Ce qui est exprimé par « **n'étaient plus que** » n'est pas d'ordre temporel mais quantitatif. Aussi « **were no longer* » ou « **were not any longer* » (idée que quelque chose est terminé, ce qui n'est pas le cas) ne peuvent pas convenir. En revanche, « *no more than* », ou encore « *were reduced to* » portent cette idée de réduction et de diminution

quantitative. La traduction de « **finissait par** » nous conduit à une re-catégorisation grammaticale (passage du verbe à un adverbe) et donc à proposer « *finally* », comme le firent d'ailleurs plusieurs candidats. Les calques « **finished (up) by* » ou « **finishing by* » furent dûment sanctionnés (contresens). « *ended up +V-ing* » a été évalué comme une erreur de registre ; celle-ci ne fut que très légèrement pénalisée. Si le choix de « *surroundings* » a été fait pour traduire « **l'ensemble** », l'utilisation du pronom personnel complément (ici circonstanciel de lieu) « *them* » s'imposerait. La quasi-totalité des candidats a eu recours à cette traduction, ce qui fut accepté. Dans notre corrigé, nous ferons l'économie du pronom en coordonnant les deux verbes « **se mêlait à** » et « **finissait par** » et en terminant par le complément : « *blending in/ mingling and finally melting away into their surroundings* ».

Proposition de corrigé

Lucile watched as the huge sundae, topped with a generous swirl of thick whipped cream, was brought to the table. She started on the left side, spooning up equal amounts of topping, whipped cream and fruit, and closed her eyes to relish it all. Ten days in the sun had bleached her hair almost white, just like the downy fluff on her arms, which she enjoyed stroking the wrong way or tried to pluck out with her fingers. If given the choice, she would have preferred to be a hairy monster, with real hairs that were long and thick, or else bushy and bristly like those of a hedgehog. She had slipped on her sandals without wiping her feet and she had sand sticking to her ankles. Likewise, she could feel the presence of the salt on her skin, which was a sensation she liked, as it seemed to her then that covering her body there was a protective film, hardly visible to the naked eye. Lucile was afraid of the water but loved the beach. On the beach, out in the open, the level of noise caused by the presence of her family and the space that they occupied as soon as they arrived somewhere, went almost unnoticed. The sound of their voices, their laughter and shrieks resonated with less intensity out there. In the vast expanse of sand, between dune and shore, the Poiriers were nothing more than a cluster of tiny shapes, shifting and colorful, mingling and finally melting away into their surroundings.

Conclusion

Nous espérons que ces remarques non-exhaustives et que cette proposition de traduction – d'autres solutions étant évidemment possibles – du texte de Delphine de Vigan offriront un retour clair sur cet exercice aux candidats qui se sont présentés à la session 2017, autant qu'elles seront utiles et profitables à ceux qui se présenteront ultérieurement au concours.

Alain BOULEY

3.2.2 – Exercice de version

Présentation du texte de version

Le texte proposé cette année est un extrait de *Wide Sargasso Sea* de Jean Rhys, publié en 1966. Le roman retrace la vie d'Antoinette Mason, née Cosway, une jeune femme d'origine créole qui a grandi dans les Caraïbes et qui, après un mariage arrangé désastreux, devient folle et se retrouve emprisonnée dans un manoir anglais. C'est l'histoire de Bertha Mason, la première Mrs Rochester dans *Jane Eyre* (1847) de Charlotte Brontë. Jean Rhys lui donne un nom différent et entreprend d'expliquer comment Bertha Mason/Antoinette Cosway est devenue folle.

L'extrait proposé correspond au début de la troisième partie du roman, lorsque le lecteur retrouve Antoinette enfermée dans le grenier du manoir de Mr Rochester. C'est un monologue intérieur de la narratrice Antoinette qui décrit sa geôle et se remémore des personnages et événements de son passé. Elle mentionne Grace, la femme chargée de s'occuper d'elle, ainsi que Leah, une autre employée de Mr Rochester. Le lieu précis de l'extrait n'est pas spécifié mais des indices indiquent qu'Antoinette est retenue prisonnière.

Voici le texte à traduire :

There is one window high up – you cannot see out of it. My bed had doors but they have been taken away. There is not much else in the room. Her bed, a black press, the table in the middle and two black chairs carved with fruit and flowers. They have high backs and no arms. The dressing-room is very small, the room next to this one is hung with tapestry. Looking at the tapestry one day I recognized my mother dressed in an evening gown but with bare feet. She looked away from me, over my head just as she used to do. I wouldn't tell Grace this. Her name oughtn't to be Grace. Names matter, like when he wouldn't call me Antoinette, and I saw Antoinette drifting out of the window with her scents, her pretty clothes and her looking-glass.

There is no looking-glass here and I don't know what I am like now. I remember watching myself brush my hair and how my eyes looked back at me. The girl I saw was myself yet not quite myself. Long ago when I was a child and very lonely I tried to kiss her. But the glass was between us – hard, cold and misted over with my breath. Now they have taken everything away. What am I doing in this place and who am I?

The door of the tapestry room is kept locked. It leads, I know, into a passage. That is where Grace stands and talks to another woman whom I have never seen. Her name is Leah. I listen but I cannot understand what they say.

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

Conseils généraux sur l'exercice de traduction

Si le jury se félicite d'avoir pu lire bon nombre de copies témoignant d'une très bonne compréhension du texte ainsi que d'une maîtrise satisfaisante des techniques de traduction, la correction de cette épreuve a permis de dégager un certain nombre de points dont l'importance est capitale. Certains sont d'ordre général, tandis que d'autres sont plus directement liés aux erreurs relevées en cette session 2017.

Analyse du texte présenté

Afin d'être aussi précise que possible, une traduction (thème ou version) doit être le fruit d'une analyse préalable du texte source, permettant de glaner des informations qui en faciliteront l'interprétation. Ceci était particulièrement pertinent avec le texte proposé cette année : une compréhension du texte dans son ensemble était nécessaire avant de commencer à le traduire. Dans ce but, il est essentiel que les candidats effectuent plusieurs lectures préliminaires du texte afin de s'en imprégner.

Une première lecture d'une traite, sans s'arrêter sur les mots inconnus, permettra aux candidats de faire les repérages indispensables à toute bonne traduction. Elle permettra de définir les personnages, de saisir les situations dans lesquelles ils évoluent et de visualiser le contexte factuel du texte. Cette première étape permettra d'éviter certains faux sens, contresens ou non-sens qu'une traduction phrase par phrase pourrait occasionner. Par exemple, le nom Grace mentionné aux lignes 5 et 6 a une majuscule et fait donc référence à un nom propre et non pas au nom commun « grâce ». D'autre part, il paraît pertinent de rappeler aux candidats de ne pas traduire les noms propres : il ne convenait pas de traduire « Grace » par Grâce, de même pour « Leah » qui n'était pas à rendre par Léa. Rappelons aussi que le titre de l'œuvre, dont le texte source est extrait, n'est pas à traduire.

Lors de cette première lecture, il apparaît évident que la narratrice sombre dans la folie : elle a des hallucinations (lignes 5 et 6), le mobilier est personnifié, sa description faisant songer à des fantômes (ligne 3) et elle se demande ce qu'elle fait à cet endroit et qui elle est. L'atmosphère du passage est étrange et inquiétante : elle reflète l'état d'esprit de la narratrice. Le ton est personnel, voire familier ; en effet, la narration glisse parfois vers l'oralité ou le « stream of consciousness » comme lorsque Antoinette se demande ce qu'elle a. Le style est moderne, minimaliste par endroit, avec bon nombre de phrases courtes et épurées. On trouve quelques envolées comportant des phrases plus longues et complexes pour décrire les hallucinations et souvenirs de la narratrice ; le temps de la narration est le présent simple avec quelques incursions dans le passé lorsque la narratrice dépeint ses souvenirs et hallucinations.

Le paratexte fournissait peu d'indications sur l'époque où se situe le passage, à savoir le 19^e siècle. La prise en compte de cet élément de contexte par les candidats n'était donc pas attendue par le jury. Néanmoins, la date de publication étant 1966 il fallait éviter un registre trop moderne : traduire « dressing-room » par « le dressing » était inapproprié dans ce contexte. En l'absence de plus d'indications temporelles les meilleurs candidats ont été ceux qui étaient prudents dans leur choix du lexique.

Ce n'est qu'après avoir effectué ces repérages que la lecture pourra devenir analytique et qu'une attention particulière pourra être portée aux temps et aspects utilisés, aux marqueurs de détermination, à la syntaxe, ainsi qu'à la ponctuation. Bien que le texte source ne comporte pas beaucoup d'énoncés complexes, les phrases plus longues méritaient que les candidats s'y attardent afin d'en décortiquer la logique interne et d'éviter des contresens et des non-sens. Dans de nombreuses copies la traduction de « she looked away from me, over my head » ont révélé une analyse syntaxique erronée, « away » ayant été analysé comme jouant un rôle de préposition de localisation du sujet « she » plutôt que particule du *phrasal verb* « look away ».

Beaucoup de candidats cette année semblent s'être lancés dans la traduction sans avoir pris en compte le texte dans sa globalité et ont traduit phrase par phrase pour aboutir à une version déconnectée du texte source et était parfois dépourvues de sens. Des problèmes de perception du sens du texte source ont souvent mené à des calques qui ont été sanctionnés. Un entraînement régulier, avec des extraits de difficulté et de registre différents, permettra de mettre en place des réflexes d'analyse ainsi que des mécanismes de traduction indispensables pour pouvoir aborder sereinement les textes proposés au concours.

Lexique et grammaire

Il faut rappeler que la version est une épreuve mettant en jeu tout autant le français que l'anglais : les candidats francophones jugeant la version plus « simple », ou en tout cas plus accessible pour eux que le thème, font preuve d'un excès de confiance. Les deux exercices sont aussi exigeants et requièrent une excellente maîtrise de la syntaxe et du lexique (et de toutes ses nuances) du français.

Le lexique occupe évidemment une part très importante dans un exercice tel que celui de la version. Le texte proposé cette année ne comportait pas d'écueil majeur en la matière ; mis à part « black press », seul un vocabulaire courant était utilisé, et il était donc attendu que les candidats le maîtrisent. Le jury a cependant constaté que des termes tels que « evening gown » et « looking-glass » ont posé problème. Il est nécessaire d'avoir à l'esprit que la version repose sur une connaissance approfondie du vocabulaire anglais, mais fait également appel au bon sens : dans nombre de passages, les candidats n'ayant pas eu la présence d'esprit d'utiliser le contexte pour traduire au mieux des expressions qu'ils ne connaissaient pas, ont abouti à des non-sens, par exemple en traduisant « looking-glass » par « lunette de vue » ou « longue vue » alors qu'aux lignes 11 et 12 la narratrice fait clairement référence à un miroir, ou en traduisant « hung with tapestry » par « pendue avec une tapisserie ».

Un autre point essentiel concerne la maîtrise des temps, modes et aspects : les erreurs de repérage d'aspect ont malheureusement été relativement nombreuses, notamment lorsqu'il s'agissait de rendre les formes de prétérit. Une analyse approfondie du texte doit permettre de se rendre compte de la manière dont l'action exprimée par le verbe est envisagée, afin d'éviter des erreurs telles que « *[un jour] je reconnaissais ma mère » pour « one day I recognised my mother ». Nous mentionnerons également une tendance à prendre certaines libertés avec le texte source et à rendre des verbes au prétérit (« saw » l.11) par un plus-que-parfait, ou des verbes au présent par des verbes au passé. Ce domaine de la traduction doit être travaillé avec rigueur, dans la mesure où les erreurs de ce genre peuvent s'accumuler.

Le jury a par ailleurs été étonné de constater que de nombreuses copies témoignent d'une maîtrise très approximative des conjugaisons, en particulier celle du passé simple : un futur enseignant d'anglais constitue un modèle pour ses élèves, non seulement dans cette langue cible mais également en français, et des erreurs tels que « *j'essaya » et « *je reconnu » sont à proscrire. Des problèmes d'accord de participe passé ont aussi été relevés tels que « *je reconnus ma mère habillé ». Le recours à des ouvrages de conjugaison paraît donc essentiel lors de la préparation aux épreuves.

Le jury souhaite rappeler que les candidats ne doivent pas chercher à corriger le texte source : par exemple beaucoup de candidats ont traduit « my bed had doors » (l.1) par « ma chambre avait des portes » ; d'autres candidats ont rendu le pronom personnel « he » (l.7) par « Grace », « ma mère » ou « elle ». Même si ce personnage masculin n'apparaît ni avant ni après la ligne 7, il faut se contenter de traduire le texte tel qu'il est ; ce « he » n'est d'ailleurs jamais nommé dans le roman de Jean Rhys. Le fait que la narratrice sombre dans la folie ne justifie pas de corriger le texte source.

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

Propositions de traduction

Analyse des unités de traduction

Afin de faciliter l'analyse et la présentation des possibilités de traduction, le texte source a été divisé en 21 unités. Dans un souci de clarté, l'exposé des possibilités de traduction ne vise pas l'exhaustivité, mais est articulé de manière à commenter les principaux enjeux et difficultés de chacune

des unités et segments qui le composent. De même, cet exposé ne rend pas compte de tous les types d'erreurs rencontrées dans les propositions de traduction des candidats.

1. "There is one window high up – you cannot see out of it."

[“ There is one window high up”] Il fallait, pour débiter ce segment, respecter la syntaxe du texte source afin d'éviter l'oblitération du prédicat d'existence (ex : la seule fenêtre est...). La réflexion devait porter ensuite sur la détermination de « window » ; bon nombre de candidats ont en effet traduit « one window » par « une fenêtre », or « one » n'a pas la même valeur que l'article « a » en anglais. Les candidats ayant proposé « une fenêtre » ont donc été sanctionnés pour avoir omis « seule » ou « unique ». Nous avons accepté « une unique fenêtre » ainsi que « une seule fenêtre ». D'autre part, « window » pouvait aussi se traduire par « lucarne » étant donné que cette fenêtre est placée en hauteur. Pour la traduction des prépositions « high up », un étoffement était nécessaire ici pour éviter les calques tels que « en haut » ou « là-haut » et les contresens tels que « surélevée » ou « plus haute que les autres ».

[Il y a une unique fenêtre/lucarne, placée en hauteur]

[« - you cannot see out of it »] Ce segment nous donne l'occasion de rappeler aux futurs candidats que dans l'exercice de la traduction la ponctuation est tout aussi importante que le reste. L'utilisation du tiret, même si elle tend à être de plus en plus fréquente chez les auteurs francophones, est une spécificité de la langue anglaise : il est donc préférable de trouver un équivalent, qui peut varier en fonction du contexte et du sens de la phrase. Ici le tiret marque une rupture dans la phrase, le constat qui suivait étant détaché de la description le précédant : on pouvait opter pour un point ou un point-virgule plutôt qu'une virgule ou un tiret.

Se présentait ensuite la difficulté de la traduction de la structure impersonnelle « you cannot see out of it ». Bon nombre de candidats ont traduit mot à mot avec des structures telles que « tu ne peux pas » ou « vous ne pouvez pas » ; ces calques syntaxiques ont été sanctionnés. Mieux valait conserver une structure impersonnelle comme « On ne peut pas », « Elle ne permet pas » ou encore « Il est impossible de ». Par ailleurs, la valeur du modal « can » a été mal interprétée par certains candidats qui l'ont analysé comme signifiant l'incapacité, alors qu'il voulait dire l'impossibilité dans ce contexte : on ne peut voir par cette fenêtre car elle est placée en hauteur. Les traductions telles que « d'où on ne voit pas grand-chose/on ne peut y voir l'extérieur » relevaient du contresens. Les prépositions « out of it » ont posé des difficultés : « au travers » et « par laquelle » sont des contresens pour les raisons énoncées plus haut (on pourrait voir par cette fenêtre si elle n'était pas placée en hauteur).

[Elle ne permet pas/Il est impossible de /On ne peut pas voir au dehors.]

2. "My bed had doors but they have been taken away."

[« My bed had doors »] Ce segment a priori ne comportait pas de difficulté particulière, sauf pour ceux qui ignoraient que jadis les lits étaient clos et ainsi ont voulu corriger le texte source en traduisant « bed » par « chambre ». Il fallait s'interroger sur la signification du verbe « have » qui ici fait référence à une caractéristique du sujet « bed » et non la possession ; c'est pourquoi nous avons bonifié les copies où ce segment a été traduit par « Mon lit était doté/équipé de portes » ou « Mon lit était clos » plutôt que « Mon lit avait des portes ».

[« but they have been taken away »] Le choix du temps à utiliser ainsi que la présence d'une structure passive ont posé quelques problèmes. La forme aspectuelle HAVE + -EN, ou *present perfect*, met en relation le passé et le présent, elle souligne le résultat d'une action passée (« take the doors away ») au moment de l'énonciation : le lit d'Antoinette n'a plus de portes. Ainsi, l'utilisation d'un passé

simple ou d'un plus que parfait, qui indiquent une rupture avec le présent, constituait une erreur de grammaire élémentaire. Il est préférable de traduire la forme HAVE + -EN par le passé composé, qui marque lui aussi, dans certains de ses emplois, le lien avec le présent.

Les candidats qui ont choisi d'éviter le passif avec le pronom « ils » ont été pénalisés car il était possible et préférable de garder la structure impersonnelle du segment source en français et ainsi conserver l'idée qu'Antoinette ne savait pas qui avait retiré les portes, ou que cela lui importait peu. Il était possible également d'utiliser un passif inclusif en « on ». Pour le lexique, nous avons bonifié les copies où « taken away » était rendu par « confisquées » car cela démontrait une analyse et compréhension approfondie du texte ; néanmoins nous avons également accepté « retirées » et « enlevées ». A noter, pour finir, l'accord du participe passé qui a fait perdre des points à un certain nombre de candidats.

[Mon lit était doté/équipé de portes, mais elles ont été confisquées/ Mon lit était clos, mais les portes ont été...]

3. “There is not much else in the room.”

Ce segment n'a pas posé de réels problèmes aux candidats. Les erreurs relevées étaient principalement de l'ordre du calque (« il y a peu d'autres choses »), des faux sens (« il ne reste plus grand-chose »), quelques contresens (« il n'y a rien de plus/rien d'autre »). Certains candidats ne semblent pas connaître la différence entre « much » et « much else » : « il n'y a pas grand-chose dans la pièce » a été pénalisé pour omission. Des erreurs de registre ont été relevées dans certaines copies, comme par exemple « *il y a pas grand-chose » ; même si le registre de l'extrait n'est pas particulièrement soutenu, cet énoncé relève de la langue parlée et représente un registre trop familier pour le contexte. Beaucoup de candidats n'ont pas mis de tiret à « grand-chose » ce qui constitue une faute d'orthographe.

[Il n'y a pas grand-chose d'autre dans la pièce.]

4. “Her bed, a black press, the table in the middle and two black chairs carved with fruit and flowers.”

De nombreux candidats ont fusionné ce segment avec le précédent à l'aide de deux points pour éviter une phrase sans verbe, ce qui était tout à fait acceptable mais pas nécessaire. Pour respecter le style moderne de l'extrait, on pouvait tout à fait conserver une phrase sans verbe ici.

[« Her bed, a black press, the table in the middle »] « Press » fait référence ici à une armoire ou un placard. Beaucoup de candidats ignoraient cette signification du mot mais en se servant du contexte bon nombre de candidats ont proposé des traductions qui faisaient sens, telles que commode ou bureau. En revanche, une presse, un fer ou table à repasser, ou un valet ne convenaient pas, étant donné le contexte. Des problèmes de détermination ont été relevés : traduire « the table » par « une table » est une erreur de repérage qu'une lecture plus attentive du passage aurait pu éviter.

[Son lit (à elle), une armoire en bois sombre/foncé, la table au milieu/centre.]

[“and two black chairs carved with fruit and flowers.”] Il s'agissait ici de réagencer et/ou d'étoffer les éléments pour éviter les calques tels que « deux chaises noires sculptées avec des fruits et des fleurs ». Le jury a été surpris de constater que « carved » était méconnu de beaucoup de candidats. Certains ont choisi l'omission de « carved », ou sont arrivés à des faux sens ou contresens comme « ciselées/imprimées de fruits et de fleurs ». D'autre part, il fallait faire attention à traduire « black » de la même manière pour les deux occurrences dans ce segment afin d'éviter d'être pénalisé. Nous avons

bonifié les copies des candidats qui ont traduit cet adjectif par « en bois sombre/foncé » plutôt que « noir » car il s'agit de la couleur du bois et non d'une peinture.

[et deux chaises en bois sombre/foncé décorées/ornées de fruits et (de) fleurs sculptées/gravées.]

5. "They have high backs and no arms."

Le jury a tenu à bonifier les copies où les candidats ont conservé la personnification des chaises : « Elles ont de grands dos et sont dénuées de bras ». Cependant, les candidats qui ne l'ont pas fait n'ont pas été pénalisés. Comme au segment 2, "have" décrit une caractéristique des chaises et pouvait donc être traduit par « Elles sont à /se caractérisent par... ». Des incohérences sur la détermination et la négation ont été relevées telles que « * Elles ont des hauts dossiers et pas d'accoudoirs/aucun accoudoir » ; ce genre d'énoncé a été sanctionné pour faute de grammaire élémentaire car une forme affirmative n'est pas compatible avec la négation.

[Elles sont à haut dossier et sans/dénuées d'accoudoirs/repose-bras.]

6. "The dressing-room is very small, the room next to this one is hung with tapestry."

[« The dressing room is very small »] La difficulté était ici de trouver une équivalence à « dressing-room » qui ne détonait pas avec le contexte : on peut supposer que cette pièce est l'endroit où la narratrice fait sa toilette et s'habille. Des propositions telles que « remise/buanderie/vestibule » ne convenaient donc pas ; comme nous l'avons signalé dans les commentaires généraux, « dressing » est trop contemporain, et les meilleurs candidats sont ceux qui ont été prudents dans leur choix de lexique, en l'absence d'indications temporelles autre que la date de publication du roman (1966). Nous avons donc accepté « cabinet de toilette », « cagibi », « vestiaire », « garde-robe » et « penderie ». « Very small » pouvait être rendu par « très/tout petit(e) » ainsi que « minuscule » ou « exigu(ë) ».

[« the room next to this one is hung with tapestry »] Cette partie du segment a été source de non-sens qu'une relecture attentive aurait certainement permis de corriger. Une traduction littérale comme « *la pièce d'à côté est pendue de tapisserie/accrochée avec de la tapisserie » n'était pas acceptable ; « la pièce d'à côté est remplie/pleine de tapisserie » débouchait sur un contresens, dans la mesure où l'on perd l'idée que les murs sont couverts de tapisserie. Il s'agissait ici d'étoffer et de réagencer pour arriver à un énoncé intelligible et dont le sens respecte l'énoncé source tel que « la pièce d'à côté est décorée (avec des)/recouverte/ornée de tapisserie ».

La traduction de « tapestry » a posé quelques problèmes : « papier-peint » ainsi que « tapisseries » constituaient des faux sens dans la mesure où le premier implique qu'il soit collé au mur et le deuxième fait référence à des œuvres tissées que l'on expose au mur. Ici on parle de « tapisserie » ou « tentures », c'est-à-dire du tissu tendu qui recouvre les murs pour les cacher et/ou protéger du froid.

[Le cabinet de toilette/cagibi est minuscule/exigu ; les murs de la pièce attenante/voisine/qui le jouxte sont habillés/recouverts de tentures.]

7. "Looking at the tapestry one day I recognized my mother dressed in an evening gown but with bare feet."

[« Looking at the tapestry one day »] Ce début de segment a été source de nombreux calques (« *Regardant la tenture un jour ») qui pouvaient être évités avec un étoffement de « looking » tel que « Un jour que je regardais la tenture/Un jour, alors que je regardais la tenture ».

[« I recognized my mother »] Le verbe « recognized » décrit ici une action ponctuelle comme l'indique le marqueur temporel « one day » ; il fallait donc utiliser un passé simple (« je reconnus ») ou un passé composé (« j'ai reconnu ») dans la traduction, un imparfait ou plus-que-parfait ne convenait pas.

[“dressed in an evening gown but with bare feet.”] Comme il l'a été indiqué plus haut, le jury a été étonné de voir que de nombreux candidats ont traduit « evening gown » par « robe de chambre » (« dressing gown » en anglais) ou « robe de nuit » alors que ce nom commun fait référence à une robe de soirée. De même, dans bon nombre de copies les candidats n'avaient pas accordé le participe passé « habillé » avec son sujet féminin, erreur de grammaire élémentaire.

[Un jour que je regardais la tenture/les tentures, j'ai reconnu ma mère habillée/vêtue d'une robe de soirée, mais pieds-nus.]

8. “She looked away from me, over my head just as she used to do.”

Ce segment a été source de nombreuses erreurs car il a été mal interprété par de nombreux candidats. Une lecture plus méticuleuse et une compréhension globale du texte étaient nécessaires ici pour analyser les éléments correctement : la narratrice décrit une hallucination, elle a vu sa mère dans la tenture et elle décrit son attitude vis à vis d'elle.

[« She looked away from me »] Le calque syntaxique « Elle semblait loin de moi » proposé dans plusieurs copies ne pouvait être retenu car il ne correspond pas au sens de l'énoncé source ; « look » est un verbe de perception ici et avec la particule « away » il indique que la mère de la narratrice a détourné le regard d'elle. Venait ensuite le choix du temps pour ce verbe : un imparfait constituait une erreur de repérage sur le plan temporel étant donné que nous nous trouvons dans une description de faits ponctuels : Antoinette a vu sa mère qui a alors détourné le regard. Un passé composé ou passé simple s'imposait donc ici et le choix devait être cohérent avec le segment précédent.

[Elle a détourné/détourna les yeux]

[« over my head »] A nouveau, bon nombre de candidats ont eu recours au calque ici avec des énoncés tels que «Elle a regardé au loin, au-dessus ma tête/par-dessus ma tête». Pour éviter ce genre de calque, il fallait trouver une équivalence acceptable à « look over someone's head » comme éluder/éviter ou esquiver du regard.

[“just as she used to do.”] De même, le sens de cette partie du segment a été mal compris ; en effet de nombreux candidats l'ont traduit par « comme à son habitude » ou « comme elle le faisait toujours » ce qui équivaut à un contresens. Ce que la narratrice nous explique ici c'est que autrefois sa mère l'évitait du regard, sans doute lorsqu'elle était enfant, comme la forme verbale « used to » l'indique, et non pas dans le présent.

[Elle a détourné les yeux, m'éludant du regard, comme autrefois / Elle détacha ses yeux de moi, regardant au loin, comme jadis.]

9. “I wouldn't tell Grace this. Her name oughtn't to be Grace.”

[“I wouldn't tell Grace this.”] Il fallait appréhender « would » de la bonne manière. Il n'était pas question d'un « would » fréquentatif présentant une habitude du sujet (« *Je ne le disais pas à Grace » / « *Je ne voulais pas le dire à Grace. »). Nous revenons dans la situation d'énonciation du passage ici, au présent de narration dans lequel la narratrice confie qu'elle ne raconterait pas son hallucination à Grace. « Would » a donc valeur de conditionnel dans ce contexte.

D'autre part, Grace ayant une majuscule, il s'agit d'un nom propre qui n'est pas à traduire par « Grâce ». Pour rendre le « end weight » dans l'énoncé source, c'est-à-dire l'effet d'insistance créé par le placement du déictique « this » en fin de phrase, il était judicieux de placer sa traduction « ça » en début de phrase.

[Ça, je ne le dirais pas à Grace/ Je ne dirais pas ça à Grace.]

["Her name oughn't to be Grace."] "Ought to" était méconnu de nombreux candidats qui ont produit un certain nombre de contresens et non-sens. Le jury rappelle aux candidats que lorsqu'ils se retrouvent face à un mot inconnu, le contexte de l'extrait et le bon sens doivent être utilisés pour aboutir à une traduction qui fait sens, même si elle n'est pas parfaite. Il était évident que des traductions telles que « Ne fallait-il pas que son prénom soit Grace ? » ou « peut-être que son nom n'était pas Grace » ne pouvaient convenir. « Ought to » est un modal qui a la particularité d'être suivi de « to » ; il a une valeur de nécessité atténuée proche de celle de « should », mais elle est présentée comme objective. Pour la narratrice, le prénom Grace ne sied pas à sa gardienne.

[Son (pré)nom ne devrait être Grace/Elle ne devrait pas s'appeler Grace.]

10. "Names matter, like when he wouldn't call me Antoinette, and I saw Antoinette drifting out of the window with her scents, her pretty clothes and her looking-glass."

Ce segment a mis en lumière une mauvaise compréhension du texte de la part de nombreux candidats qui ont parfois cherché à corriger le segment.

[« Names matter »] Des confusions sur la nature de « matter » ont conduit certains candidats à des contresens ; en effet, si « matter » était analysé comme un nom on aboutissait à des traductions telles que « une affaire de noms/encore ce problème de (pré)nom ». Or, avec une analyse plus approfondie du contexte, les meilleurs candidats se sont rendus compte que « matter » est un verbe ici et cette partie du segment devait donc se traduire par «Les noms comptent/Les noms ont de l'importance/Les noms sont importants ».

[« like when he wouldn't call me Antoinette »] La présence du pronom « he » a dérouté certains candidats qui l'ont traduit par « elle », « Grace » ou « ma mère ». Nous rappelons que les candidats ne doivent pas chercher à corriger le texte : « he » fait bien référence à un personnage masculin qui n'est mentionné qu'une seule fois dans l'extrait, lorsque la narratrice se souvient qu'il refusait de l'appeler Antoinette. La valeur de « would » n'est pas la même que dans le segment précédent : il s'agit ici du passé de « will » et exprime la volonté du sujet. C'est pourquoi «il ne m'appelait pas» ou « il ne m'appellerait pas » ne convenaient pas. Pour le choix du temps, nous avons accepté le passé composé, le passé simple ainsi que l'imparfait étant donné qu'il est impossible de savoir si ce refus d'appeler la narratrice par son prénom était une occurrence unique ou pas.

[comme quand il a refusé/refusa/refusait de m'appeler Antoinette]

[« and I saw Antoinette drifting out of the window with her scents, her pretty clothes and her looking-glass »] Cette partie du segment a été source de nombreux contresens dus à des problèmes de perception du sens : en effet, beaucoup de candidats n'ont pas perçu que la narratrice a des hallucinations ; elle voit ce qu'elle imagine, c'est-à-dire qu'elle se voit elle-même s'échapper par la fenêtre lorsqu'elle se souvient que Rochester refusait de l'appeler Antoinette.

Pour la traduction de « drifting out of » le calque lexical « dériver par la fenêtre » était à éviter. Plusieurs possibilités s'offraient aux candidats qui ont pris le temps de s'attarder sur cet élément : « s'évanouir/s'échapper/s'envoler/disparaître/sortir par la fenêtre » ; « à travers la fenêtre » constituait un contresens puisque cette préposition impliquerait que la fenêtre était fermée. Pour la traduction du prétérit simple « I saw » nous avons accepté le passé composé, passé simple et l'imparfait en l'absence

d'indications sur la répétition de cet évènement. Des erreurs ont été relevées dans la traduction de « scents », qui avait ici le sens de parfum plutôt qu'odeur, et « looking-glass » qui signifie « miroir » et non « lunette de vue » ou « longue-vue » ; à nouveau, une analyse attentive du contexte et le recours au bon sens permettait d'éliminer les traductions erronées.

[Un (pré)nom ça compte, comme quand il refusa/a refusé/refusait de m'appeler Antoinette, et (que) je vis/j'ai vu/je voyais Antoinette s'évanouir par la fenêtre avec ses parfums, ses beaux vêtements/jolis habits et son miroir.]

11. “There is no looking-glass here and I don't know what I am like now.”

[« There is no looking-glass here »] Il fallait veiller ici à être cohérent en traduisant « looking-glass » de la même manière qu'au segment précédent. Certains candidats ont fait des erreurs de repérage en choisissant des temps du passé alors que l'énoncé est au présent de narration. De la même manière, des candidats ont proposé « Il n'y a aucun/plus de miroir » qui constituaient des surtraductions inutiles.

[« and I don't know what I am like now »] Mis à part les temps, cette partie du segment a posé peu de problèmes aux candidats. Il fallait être vigilant quant à la traduction de « now » qui a pour valeur ici « désormais ».

[Ici, il n'y a pas de miroir et je ne sais plus à quoi je ressemble /pas de quoi j'ai l'air désormais.]

12. “I remember watching myself brush my hair and how my eyes looked back at me.”

[« I remember watching myself brush my hair »] Le début de ce segment a posé des difficultés à bon nombre de candidats qui n'ont pas effectué les repérages nécessaires pour comprendre la logique interne de l'énoncé : le jury a relevé beaucoup de traductions maladroites (« Je me rappelle m'être regardée en train de brosser mes cheveux »), des omissions (« Je me revois me brosser les cheveux ») ainsi que le calque syntaxique «*je me rappelle me regardant en brossant mes cheveux».

[Je me rappelle que je me regardais me brosser les cheveux/ Je me rappelle me regarder/m'observer/me contempler me brosser les cheveux]

[« and how my eyes looked back at me »] Cette partie du segment illustre bien la nécessité pour les candidats de se relire pour vérifier que leur proposition de traduction ait du sens. En effet, des non sens ont été relevés dans certaines copies, tels que « *et comment mes yeux regardaient derrière moi/tenter avec les yeux de regarder derrière moi ». Bon nombre de candidats ont été pénalisés pour avoir omis « how » (« et mes yeux me regardaient en retour »).

[et comme(nt) mes yeux m'observaient en retour / me regardaient en retour / retournaient / renvoyaient mon regard.]

13. “The girl I saw was myself yet not quite myself.”

Des erreurs de repérage ont été relevées sur le début du segment, « the girl » ayant été traduit par « la fille » plutôt que « la jeune fille » ; d'autre part, il convenait de traduire le prétérit « I saw » par un imparfait ici étant donné qu'au segment précédant la narratrice dit qu'elle se regardait dans le miroir, cette action n'est donc pas ponctuelle mais prolongée, voire répétée. Le plus-que-parfait était inapproprié dans la mesure où la mesure ou nulle antériorité des faits n'est envisagée.

Une autre difficulté provenait du pronom « myself » qui n'était pas un réflexif ici (comme dans une structure telle que « cut yourself ») et ne pouvait donc pas se traduire par « moi-même ». De plus, il fallait être vigilant à ne pas le traduire de façon différente lors de sa deuxième occurrence.

Le jury s'est étonné de voir que « yet » a été source d'erreurs, certains candidats l'ayant traduit par « maintenant ». Ici il signifiait « pourtant » ou « cependant ».

[La jeune fille que je voyais, c'était moi et pourtant pas tout à fait/vraiment moi.]

14. “Long ago when I was a child and very lonely I tried to kiss her.”

[« Long ago when I was a child and very lonely »] Le marqueur temporel du début du segment a posé problème à certains candidats qui l'ont traduit par « avant », « bien avant » ou « longtemps auparavant » qui constituent des contresens. Certains candidats ont été pénalisés pour le calque « j'étais une enfant et très seule » ; une réflexion sur la détermination du nom « enfant » était nécessaire pour éviter cet écueil. « Solitaire » ne convenait pas pour rendre « lonely », car cet adjectif implique que la personne aime et/ou recherche la solitude, ce qui n'était pas le cas ici ; cette proposition constituait un contresens.

[Il y a longtemps, quand j'étais enfant et extrêmement isolée/que je me sentais très seule]

[“I tried to kiss her.”] Le prétérit simple pouvait être rendu par un passé composé, passé simple ou imparfait dans ce contexte, mais pas un plus-que parfait car à nouveau il n'y a pas d'antériorité. Des erreurs de registre ont été relevées dans la traduction de « kiss », des candidats ayant proposé « faire un bisou », trop familier pour le contexte.

[j'ai essayé/j'essayai/J'essayais de l'embrasser.]

15. “But the glass was between us – hard, cold and misted over with my breath.”

Certains candidats ont relié les segments 14 et 15 entre eux, sans doute pour éviter de commencer une phrase par une conjonction de coordination. Comme pour les segments 3 et 4, le jury n'a pas sanctionné ces candidats, mais a jugé qu'afin de respecter le style propre à l'extrait, il était acceptable de commencer le segment 15 par « Mais ».

[« But the glass was between us »] De nombreux candidats ont eu recours au calque pour ce début de segment (« Mais la glace était entre nous ») ; pour l'éviter il s'agissait de trouver un verbe pour décrire la situation dans laquelle la narratrice se trouve, embrassant son reflet dans le miroir, tel que « séparer » ; des propositions comme « le miroir se dressait » ou « s'interposait entre nous » paraissaient quelque peu maladroites.

[“- hard, cold and misted over with my breath.”] Le tiret devait être adapté : dans le cas présent, un point-virgule manifesterait une erreur d'interprétation car il marquerait une rupture trop nette par rapport à ce qui suit, qui n'a pas de véritable autonomie en l'absence de proposition principale. Cette partie de la phrase venant apporter une précision par rapport à « the glass », le meilleur choix était le recours à une virgule.

Concernant le lexique, « misted over » a posé problème à certains candidats qui ont proposé des traductions maladroites (« pleine de buée à cause de »), des calques (« embuée avec »), des faux sens (« brouillée ») ou des barbarismes (« *brumisée »).

[Mais la paroi/surface de verre/la vitre/la glace/le miroir nous séparait, dur(e), froid(e) et embuée par mon haleine/souffle// couverte de la buée de mon souffle/haleine.]

16. “Now they have taken everything away.”

Ce segment ne posait pas de problème particulier ; il nécessitait d'être vigilant pour la traduction du present perfect qui, comme au segment 2, décrit un procès passé qui a un résultat au moment de l'énonciation. Le passé composé s'imposait donc pour la traduction. De plus, il fallait être cohérent avec le segment 2 pour la traduction du phrasal verb « take away » : les candidats qui l'ont traduit différemment ici ont été pénalisés pour maladresse.

« Now » avait pour valeur « à présent » ou « maintenant » et non pas « aujourd'hui », un contresens dans la mesure où cet adverbe est utilisé par la narratrice pour constater le résultat d'une action passée au moment de l'énonciation. De même, « désormais » relevait d'une erreur de repérage sur le plan temporel car cet adverbe marque une rupture avec le passé et une projection dans l'avenir.

[A présent, ils ont tout confisqué/enlevé/emmené/retiré/pris/emporté.]

17. “What am I doing in this place and who am I ?”

Ce segment a posé peu de problèmes aux candidats si ce n'est à ceux qui ont mal interprété l'aspect present be+ing et l'ont traduit par un futur, « *que vais-je faire ? », ou « qu'est-ce-que je suis en train de faire », formule maladroite dont il était pertinent de proposer un étoffement, mais pas avec la locution « en train de » dans la mesure où il ne s'agit pas ici d'évoquer une action en cours de déroulement à un instant donné. La structure be+ing marque ici la subjectivité de l'énonciateur ; afin d'étoffer judicieusement, on pouvait proposer d'ajouter l'adverbe « donc ». D'autre part, bon nombre de candidats ont eu recours au calque « *dans cet endroit ».

[Que fais-je (donc) à cet endroit et qui suis-je ?]

18. “The door of the tapestry room is kept locked.”

Ce segment présentait plusieurs difficultés. En premier lieu, la cohérence avec les segments 6 et 7 pour le choix de la traduction de « tapestry ».

Beaucoup de candidats ont été pénalisés pour avoir omis « kept » et/ou « locked » ; en effet dans « la porte de la pièce aux tentures est fermée à clé » on ne retrouve pas l'idée que cette porte est toujours verrouillée et qu'elle l'est par une volonté extérieure non identifiée. De la même manière, dans des propositions telles que « la porte de la pièce aux tentures est maintenue fermée/close » il manque l'idée que la porte était fermée à clé. Pour finir, bon nombre de candidats n'ont pas accordé le participe passé avec son sujet (« *la porte est fermé à clé »), erreur de grammaire élémentaire.

[La porte de la pièce aux tentures est maintenue verrouillée/fermée à clé.]

19. “It leads, I know, into a passage.”

Des erreurs de registre ont été relevées pour le début de ce segment avec l'emploi trop familier de « ça » pour traduire « it » ; « cela » convenait mieux en termes de registre mais constituait une erreur de repérage étant donné que ce pronom fait référence à la porte évoquée au segment précédent. Le pronom « elle » s'imposait donc pour la traduction de « it ».

[Elle ouvre sur un passage ; je le sais.// Je le sais, elle mène/conduit à un passage.]

20. "That is where Grace stands and talks to another woman whom I have never seen."

[« That is where Grace stands and talks to another woman »] Le calque « *C'est là où » a été vu dans un certain nombre de copies et a été pénalisé. Le choix de la collocation « se tient debout » pour rendre « stands » était inadapté étant donné que tout ce qui précédait et suivait ne laissait aucun doute sur le fait que Grace était debout. « Se tient » suffisait mais on pouvait aussi envisager « s'isole », « reste » ou « se met ». Beaucoup de candidats n'ont pas pris en compte le binôme V AND V (comme dans « go and fetch » ou « walk and talk ») et ont abouti au calque « Grace se tient et parle à une autre femme ». Il fallait étoffer les éléments pour arriver à une traduction qui demeure en adéquation avec le registre de l'extrait.

[C'est là que Grace se tient lorsqu'elle parle/pour parler à une autre femme]

[« whom I have never seen »] Nous sommes en présence de l'emploi expérientiel de HAVE + -EN qui décrit l'impact d'un procès sur le présent, comme aux segments 2 et 16. C'est pourquoi le passé composé s'imposait dans la traduction de ce groupe verbal. A nouveau, un certain nombre de candidats n'a pas accordé le participe passé ici et a été pénalisé pour erreur de grammaire élémentaire.

[que je n'ai jamais vue.]

21. "Her name is Leah. I listen but I cannot understand what they say."

[« Her name is Leah. »] Beaucoup de calques ont été relevés pour ce début de segment ; « Son nom est Leah » relève plus du registre du trailer que de cet extrait de Jean Rhys. « Elle se (pré)nomme/s'appelle Leah » convenait mieux ici.

[“I listen but I cannot understand what they say.”] Le calque « je ne peux pas comprendre/je ne comprends pas » proposé dans bon nombre de copies n'était pas approprié ici du fait qu'il oblitère l'ambiguïté créée par le modal « cannot » ; en effet, la narratrice veut-elle dire qu'elle est dans l'incapacité de comprendre ou est-ce une impossibilité ? En d'autres termes, dit-elle qu'elle n'arrive pas à comprendre pas de quoi parlent les deux femmes ou qu'elle ne comprend pas du fait qu'elles se trouvent dans un passage derrière une porte fermée ? Un étoffement était nécessaire pour rendre compte de cette ambiguïté. D'autre part, le jury s'est étonné de voir que certains candidats ont traduit « I listen » par « J'entends » ; il est attendu d'un futur professeur d'anglais qu'il connaisse la différence entre « listen » et « hear ».

[Elle se (pré)nomme Leah. Je les écoute, mais il m'est impossible de comprendre ce qu'elles se disent/ je ne parviens pas/je n'arrive pas à saisir ce qu'elles se racontent.]

Proposition de traduction

Le texte qui suit est une proposition de traduction du passage dans son intégralité afin de donner une vue d'ensemble du résultat. Cette proposition ne reprend pas toutes les solutions envisagées dans ce rapport.

Il y a une unique lucarne, placée en hauteur. Elle ne permet pas de voir au dehors. Mon lit était doté de portes, mais elles ont été confisquées. Il n'y a pas grand-chose d'autre dans la pièce. Son lit à elle, une armoire en bois sombre, la table au milieu et deux chaises en bois sombre, décorées de fleurs et de fruits sculptés. Elles ont de grand dos et sont dénuées de bras. Le cabinet de toilette est minuscule ; les murs de la pièce attenante sont couverts de tentures. Un jour que je regardais la tenture, j'ai reconnu ma mère, vêtue d'une robe de soirée, mais pieds-nus. Elle a détourné les yeux, m'éludant du regard, comme autrefois. Ça, je ne le dirais pas à Grace. Son nom ne devrait pas être Grace. Un

nom, ça compte, comme quand il refusait de m'appeler Antoinette, et que j'ai vu Antoinette s'évanouir par la fenêtre, avec ses parfums, ses beaux habits et son miroir.

Ici, il n'y a pas de miroir et je ne sais plus à quoi je ressemble désormais. Je me rappelle que je me regardais me brosser les cheveux, et comment mes yeux m'observaient en retour. La jeune fille que je voyais, c'était moi et pourtant pas vraiment moi. Il y a longtemps, quand j'étais enfant, et extrêmement isolée, j'ai essayé de l'embrasser. Mais la surface de verre nous séparait, dure, froide et embuée par mon haleine. A présent, ils ont tout confisqué. Que fais-je à cet endroit et qui suis-je ?

La porte de la pièce aux tentures est maintenue verrouillée. Elle ouvre sur un passage ; je le sais. C'est là que Grace se tient lorsqu'elle parle à une autre femme que je n'ai jamais vue. Elle se nomme Leah. Je les écoute mais je ne parviens pas à comprendre ce qu'elles disent.

Marie DONNELLY

3.2.3 – Exercice de réflexion linguistique

Présentation de la sous-épreuve

Les exercices de réflexion linguistique (ERL) constituent une sous-épreuve de l'épreuve de traduction. Pour chacun de ces exercices, plusieurs segments sont soumis aux candidats/es, qui doivent les traiter en fonction des points communs et des différences qu'ils présentent. Une analyse linguistique de type universitaire doit en être proposée, notamment dans une perspective contrastive puisqu'une traduction des segments et une justification de cette traduction sont attendues. Les candidats/es ont à identifier le système ou les opérateurs en jeu et à mettre en évidence les effets de sens des formes étudiées en contexte. Ils/Elles doivent également montrer en quoi la langue source et la langue cible constituent deux systèmes linguistiques distincts.

Les ERL peuvent porter sur le domaine nominal, verbal ou sur la syntaxe de l'énoncé complexe.

Ils comportent plusieurs questions indépendantes l'une de l'autre ou les unes des autres (pour cette session, deux questions étaient posées), qui doivent donc donner lieu à des traitements distincts. Ils peuvent porter sur le texte de version ou de thème. Cette année, ils portaient sur la version.

Conseils généraux

Les copies dans lesquelles les exercices de réflexion linguistique sont absents sont maintenant rarissimes : la tendance observée les années précédentes se confirme. C'est là un fait encourageant, qui tend à prouver que l'épreuve est prise au sérieux par les candidats. Toutefois, certains défauts restent courants dans les copies. Rappelons qu'une préparation rigoureuse, tout au long de l'année, est nécessaire aux candidats qui souhaitent se donner les moyens de maîtriser les connaissances linguistiques et la méthode requises.

Rédaction

Les ERL doivent être rédigés en français exclusivement. La présentation et l'orthographe des copies doivent aussi être soignées, elles font d'ailleurs partie de l'évaluation. On ne saurait trop recommander une relecture attentive en fin d'épreuve.

On attend non seulement une terminologie maîtrisée mais aussi une rédaction claire, concise, précise et organisée, aux antipodes de longs développements déstructurés.

Connaissances linguistiques et terminologie

Les correcteurs relèvent souvent une méconnaissance des notions grammaticales de base (confusion entre temps et aspect, par exemple, ou encore entre préposition et particule adverbiale) : de nombreux candidats/es ne distinguent pas correctement les parties du discours et confondent nature et fonction, or il s'agit là de notions-clefs non seulement pour un/e candidat/e au CAPES mais également pour de futurs enseignants. Les connaissances linguistiques doivent s'accompagner de la maîtrise de la terminologie concernée. Il peut être utile, dans l'année de préparation, de se constituer un glossaire pour être capable de définir les termes techniques utilisés.

Gestion du temps

La gestion du temps est également un enjeu important de cette épreuve : les candidats disposent de cinq heures pour traiter la version, le thème et les ERL. Cela implique qu'ils se soient habitués, lors de leur année de préparation, à travailler en durée limitée, pour venir à bout de cette épreuve dans de bonnes conditions.

Démarche recommandée

La lecture exhaustive du texte est bien sûr une étape indispensable à cette épreuve. Elle permet notamment de comprendre le contexte d'apparition des segments et de pouvoir en déterminer les effets de sens.

Une lecture attentive du sujet s'impose également : les consignes rappellent les grandes lignes attendues dans le développement ; de plus, c'est la prise en compte des points communs et des différences entre les segments à analyser qui permet de comprendre sur quels marqueurs ou opérations portent les questions.

La plupart des candidats tiennent compte des étapes nécessaires, ce qui est là encore le signe d'une préparation sérieuse à l'épreuve. Toutefois, le jury a pu constater que bon nombre de copies ont une structure confuse : les étapes doivent être bien distinguées les unes des autres et les copies peuvent même faire apparaître des titres pour plus de clarté.

Par ailleurs, chaque étape de la démonstration doit faire avancer l'argumentation, il faut donc que les candidats comprennent l'intérêt de chacune de ces étapes et n'en négligent aucune.

La méthode attendue est différente pour les textes de version et de thème. Nous nous intéresserons ici au cas de la version (pour le thème, voir le rapport de la session 2014).

Les copies doivent comprendre les étapes suivantes :

- Description des segments étudiés

Cette première étape est l'occasion d'effectuer les repérages sur lesquels vont se fonder les analyses. Elle est donc d'une importance cruciale. Notons qu'il convient ici de donner les éléments pertinents pour l'analyse : dans un sujet portant sur l'énoncé complexe, constitué de segments relativement longs, il n'est pas forcément attendu des candidats qu'ils détaillent la constitution de chaque

groupe nominal, ce qui sera évidemment très différent si le sujet porte sur un déterminant, par exemple. La première tâche des candidats est donc de bien cerner la portée précise des questions et de décrire les segments en conséquence.

Il ne faut pas non plus perdre de vue que la description peut être l'enjeu même du sujet : l'exercice 2 comportait plusieurs formes en *-ing* mais il n'était pas attendu que les candidats se prononcent dès l'étape de la description sur la nature précise de ces formes (gérondif, participe présent ou encore nom verbal, étaient, par exemple, des possibilités à envisager) dans la mesure où c'était ce à quoi devait aboutir leur analyse.

- Identification des marqueurs communs et spécifiques

C'est dans cette partie que le/la candidat/e montre qu'il/elle a bien cerné les enjeux de l'exercice. Il faut faire des liens entre les différents segments pour faire émerger le sujet. Dans l'exercice 2, par exemple, il importait de voir que tous les segments comportaient une forme en *-ing* (et non en *be + -ing*, comme l'ont cru de nombreux/se candidats/es).

- Valeurs de base des marqueurs

Il est attendu des candidats/tes qu'ils/elles démontrent qu'ils/elles ont les connaissances suffisantes pour traiter les questions posées. Toutefois, il ne s'agit pas là de « plaquer » leurs connaissances ; ils/elles doivent au contraire les mobiliser à bon escient en mentionnant tout ce qui va leur être utile dans les étapes qui suivent pour traiter les segments, tout en évitant le hors-sujet : il ne s'agit donc pas de faire une présentation exhaustive de tel ou tel marqueur (*-ing*, par exemple, dans l'exercice n°2) mais de rappeler les propriétés de ce marqueur qui seront ensuite exploitées dans les analyses en contexte.

Il est important d'illustrer les valeurs retenues par des exemples pertinents, sans quoi l'exposé reste abstrait, voire abscons.

- Points communs et différences en contexte

Cette étape constitue l'analyse proprement dite des segments. Il s'agit ici d'exploiter les valeurs de base des marqueurs présentées plus haut pour rendre compte des effets de sens de chaque segment en contexte.

Ces analyses s'appuieront notamment sur diverses manipulations (variations sur les temps et aspects, par exemple) et tests (tels que le test des « NICE properties » détaillé plus loin) qui sont les garants d'une démarche rigoureuse. Dans l'exercice 1, beaucoup de copies se sont contentées d'affirmer que *have* était utilisé comme auxiliaire, alors qu'avoir recours à quelques tests permettait de le démontrer de façon plus convaincante. Par ailleurs, ces manipulations permettent de faire avancer l'argumentation : elles doivent par exemple constituer un critère qui établisse qu'un segment relève d'une forme plutôt que d'une autre (d'un gérondif plutôt que d'un nom verbal, dans l'exercice 2, par exemple) et non figurer dans les copies à titre cosmétique.

Notons que l'analyse linguistique peut être éventuellement étayée par des remarques stylistiques mais que celles-ci ne doivent pas s'y substituer.

- Présentation des choix de traduction et justification des choix en contexte

La dernière étape de chaque exercice concerne le choix de traduction de chacun des segments et requiert une justification de ce choix. Précisons que la justification doit porter sur le point de linguistique étudié et non, comme on l'a vu dans beaucoup de copies, sur un choix lexical.

Il n'est pas demandé au candidat de faire une analyse de type linguistique de la traduction choisie : la formation universitaire d'un angliciste ne le prépare pas à être un spécialiste de linguistique française. En revanche, le/la candidat/e doit pouvoir se montrer apte à identifier et justifier les marqueurs de la langue française sur lesquels s'appuie sa traduction et à appliquer les notions linguistiques qu'il/elle maîtrise au français.

Les ERL nécessitent des connaissances linguistiques solides et la maîtrise d'une méthodologie spécifique, qu'une préparation rigoureuse tout au long de l'année permet d'acquérir.

Bibliographie indicative

Grammaires de référence en langue anglaise

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

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

Grammaires à orientation linguistique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Radden, G. & Dirven, R. *Cognitive English Grammar [Cognitive Linguistics in Practice2]*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2007.

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

Ouvrages de préparation aux concours

- Delmas, C. *et al. Faits de langue en anglais*. Paris, Didier Érudition, 1997.
- Delorme, B. & Pennec, B. *L'entraînement à la réflexion linguistique pour le concours du CAPES d'anglais*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2015.
- Dufaye, L. & Khalifa, J.-C. *L'épreuve de grammaire à l'agrégation d'anglais*. Paris, Ellipses, 2006.
- Gardelle, L. & Lacassain-Lagoïn C. *Analyse linguistique de l'anglais : méthodologie et pratique*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013.
- Garnier, G. & Guimier, C. *L'Épreuve de linguistique au Capes et à l'agrégation d'anglais*. Paris, Nathan, 1997.
- Goater, T., Lemonnier-TeXier, D., Oriez, S. *L'Épreuve de traduction en anglais –thème, version, commentaire linguistique*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011.
- Lapaire, J.-R. & Rotgé, W. *Réussir le commentaire grammatical de textes*. Paris, Ellipses, 2004.
- Quivy, M. *Réussir l'épreuve de traduction au CAPES d'anglais - Entraînement au commentaire linguistique*. Paris, Ellipses. 2015.
- Ranger, G. & Vallée, M. *Making Sense. Méthodologie pour l'analyse des faits de langue*. Nantes, Éditions du Temps, 2004.

Syntaxe

- Dubois-Charlier, F. & Vautherin, B. *Syntaxe anglaise. Examens et concours de l'enseignement supérieur*. Paris, Vuibert, 1997.
- Haegeman, L. & Guéron, J. *English Grammar: a generative perspective*. Cambridge: Blackwell, 1999.
- Khalifa, J.-C. *Syntaxe de l'anglais. Théorie et pratique de l'énoncé complexe*. Paris, Ophrys, 2004.
- Oriez, S. *Syntaxe de la phrase anglaise. Licence-Master-Concours*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2009.
- Rivière, C. *Pour une syntaxe simple à l'usage des anglicistes*. Paris, Ophrys, 1995.

Pour une approche linguistique de la traduction

- Chuquet, H. & Paillard, M. *Approche linguistique des problèmes de traduction*. Paris, Ophrys, 1989.
- Gabilan, J.-P. *L'imparfait français et ses traductions en anglais : approche méta-opérationnelle*. P.U. de Savoie, collection «Langages», 2011.
- Guillemin-Flescher, J. *Syntaxe comparée du français et de l'anglais*. Paris, Ophrys, 1981.
- Joly, A. & O'Kelly, D. *Thèmes anglais : lexique et grammaire*. Paris, Nathan, 1993.

Éléments pour le traitement des exercices

Les pages qui suivent proposent des éléments de réflexion pour un traitement possible des ERL de la session 2017. Il ne s'agit pas d'un corrigé exhaustif mais d'un ensemble de pistes et de notions qui donnent un aperçu de la méthode attendue pour cette sous-épreuve.

Exercice n°1

They have been taken away (l. 1-2), *They have high backs and no arms* (l. 3), *I have never seen* (l. 16)

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

- **Description des segments**

- *They have been taken away* : Ce segment peut être décrit comme suit :

They : pronom sujet de la 3ème personne du pluriel + auxiliaire *have* au présent + *been* : participe passé de *be*, employé ici comme auxiliaire + participe passé de *take* + particule adverbiale *away*.

Take away est un verbe lexical employé ici au *present perfect* ou à la forme *HAVE* au présent + *-EN*, à la voix passive (cf. *BE* + *-EN*). Précisons que *HAVE* + *-EN* est un aspect.

- *They have high backs and no arms* : *They* est pronom sujet de la 3ème personne du pluriel ; il est sujet du verbe *have* au présent. *Have* a pour COD le syntagme nominal ou groupe nominal *high backs and no arms*.

- *I have never seen* : *I*, pronom de la première personne du singulier, désigne ici la narratrice et est le sujet de l'auxiliaire *have*, au présent. Le segment comporte aussi l'adverbe *never* et *seen*, participe passé du verbe *see*. Le verbe lexical *see* est donc au *present perfect* ou à la forme *HAVE* + *-EN*, avec *have* au présent.

- **Identification des marqueurs communs et spécifiques**

Ces trois segments relèvent du groupe verbal et comportent tous le verbe *have* au présent. Nous allons étudier ces formes verbales et le rôle de *have*. Il peut être verbe lexical ou auxiliaire.

- **Valeur de base des marqueurs**

- *Have*, lorsqu'il est **verbe lexical**, exprime une idée de possession, de propriété ou encore une relation partie-tout. Il sert à situer un élément (désigné par le COD) dans un ensemble. On parle d'opération de localisation.

- **- HAVE +-EN**

- *HAVE* + *-EN* est une forme auxiliée qui associe l'auxiliaire *have* au participe passé (noté *-EN*).

- C'est une forme aspectuelle qui, en tant que telle, correspond à une façon d'envisager le procès dénoté par le verbe lexical, elle exprime le point de vue de l'énonciateur sur le procès.

- Lorsque *have* est au présent, *HAVE* + *-EN* met en relation le passé et le présent : le moment de l'énonciation (t_0) est mis en relation avec un moment antérieur ($t-1$). Ce lien peut être :

- temporel : le procès a commencé dans le passé et se poursuit au moment de l'énonciation (=le procès qui a commencé en $t-1$ continue en t_0); on l'emploie avec les verbes d'état (avec d'autres types de verbe, on emploie la périphrase *have* + *been* + *-ing*). On a donc une continuité temporelle entre t_0 et $t-1$, surtout dans les cas où apparaît un complément de temps introduit par *for* ou *since* (*I've lived in London for 10 years, I've known Tom since high school*).

- passé immédiat : *I've just received a phone call from John*.

- mental : l'impact d'un procès sur le présent souligné ; le procès passé a un **résultat** au moment de l'énonciation (*I've made tea* → *we can have tea now*). C'est aussi le cas avec l'emploi expérientiel de *HAVE* + *-EN* : *I've been to Japan many times* → *I know Japan* (incidence sur t_0).

Dans tous les cas, l'énonciateur rattache un moment du passé au moment de l'énonciation, dont il met en évidence la pertinence présente.

- Rôle des éléments qui constituent cette forme :

- *Have* est au présent, puisque le repère à partir duquel est envisagé le procès est le moment de l'énonciation.

- *Have* est ici auxiliaire mais il conserve un lien sémantique avec le verbe lexical *have* : ce n'est pas un hasard si c'est cet auxiliaire qui est employé : il « sert à intégrer le prédicat à la sphère du sujet grammatical » (Lapaire et Rotgé 2002).

- le participe passé marque la part accomplie (cf. *perfect*) du procès.

• Points communs et différences en contexte

Pour la commodité de l'exposé, nous ne traitons pas ici les segments dans l'ordre linéaire du texte ; un autre ordre pouvait bien sûr être proposé par les candidats/tes.

➤ *They have high backs and no arms* :

- *Have* assume la conjugaison, il porte la marque du temps et de la personne, c'est une forme conjuguée ou finie.

- On peut démontrer que c'est un verbe lexical : l'auxiliaire *do* sera introduit dans l'énoncé dans les cas désignés par les « NICE properties » (Negation, Inversion, Code, Emphasis) :

→ *They don't have high backs or arms. / Do they have high backs and arms ? / Some chairs don't have high backs, but those do. / They do have high backs.*

Remarquons que *have* peut ici fonctionner comme un auxiliaire, dans un registre soutenu : *Have they high backs or arms? / They haven't high backs or arms.*

- Sémantiquement, *have* renvoie à un procès statif ou non dynamique. Il exprime une relation partie-tout et permet de rattacher ce que dénote le complément à la sphère du sujet : les éléments constitutifs

potentiels des chaises sont présentés comme des parties (ou parties attendues mais absentes) de ces chaises.

Plusieurs manipulations sont envisageables :

- *They have got high backs and no arms* : Ici, *have* est employé comme auxiliaire. Si *have* peut être paraphrasé par *have got*, c'est bien qu'on a un verbe lexical dans le texte (*have got* exprime la possession/propriété/appartenance).

- **They're having high backs and no arms* : cet énoncé n'est pas recevable (d'où l'astérisque qui le précède), en raison de l'aspect *be + -ing* : *have* au présent simple renvoie bien à une propriété du sujet syntaxique.

➤ *I have never seen*

- *Have* est ici auxiliaire et *see* verbe lexical. L'auxiliaire prend en charge la conjugaison, c'est lui qui assure le lien entre le sujet et le prédicat.

- Test des *NICE properties* :

I haven't seen that woman. (« negation ») / *Have I ever seen that woman?* (« inversion ») / *Grace has seen that woman but I haven't.* (« code ») / *I have seen that woman.* (« emphasis »).

Le procès *see* est repéré par rapport au moment de l'énonciation (t_0).

L'adverbe *never* est un adverbe négatif, dont on peut reconnaître les formants *n-* et *-ever* : l'adverbe indique que la locutrice prend pour point de repère t_0 , parcourt mentalement son existence (rôle de *ever*) et conclut que toute la période couverte par ce balayage mental, qui continue jusqu'à t_0 , ne contient aucune occurrence de la relation prédicative <I/see that woman> (rôle de la négation). Le procès *see* n'a donc jamais été accompli.

- HAVE + -EN a ici une valeur expérientielle ou une valeur de bilan.

- On note une continuité sémantique entre le verbe lexical et l'auxiliaire : *have* sert ici à intégrer le prédicat à la sphère du sujet grammatical.

Plusieurs manipulations permettent de mettre en évidence les caractéristiques de cette forme :

- *another woman I never saw* : pas de mise en relation entre $t-1$ et t_0 ;

- *another woman I had never seen* : mise en relation de $t-1$ et $t-2$ (antérieur à $t-1$).

- *another woman I never see* : pas de mise en relation entre $t-1$ et t_0 ; $t-1$ n'est pas pris en compte.

- *another woman I haven't ever seen* : mise en évidence du double rôle (négation et parcours mental) de *never*.

➤ *They have been taken away*

Have est ici auxiliaire ; il prend en charge la conjugaison, c'est lui qui assure le lien entre le sujet et le prédicat. On peut encore faire le test des *NICE properties* :

They haven't been taken away. (« negation ») / *Have they been taken away?* (« inversion ») / *The bed hasn't been taken away but the doors have* (« code ») / *They have been taken away.* (« emphasis »).

- *Have* est ici au présent : il met en relation t_0 avec $t-1$, moment où s'est déroulé le procès auquel renvoie *taken away*.

- *Been* est l'auxiliaire du passif, on a ici la forme de participe passé de *be* car il correspond au participe passé de la forme HAVE +-EN.

- En tant qu'auxiliaire du passif, *be* indique que le sujet grammatical n'est pas l'agent du procès *take away*, mais le patient. Il permet également d'insister sur le résultat du procès plus que sur la réalisation du procès lui-même.

- L'agent n'est pas précisé : il est inconnu d'Antoinette ou il lui importe peu.

- *Take away* est le verbe lexical : c'est lui qui indique de quel procès il est question. Il est au participe passé car il correspond au participe passé du passif (BE + -EN)

- On note une convergence entre HAVE + -EN et BE + -EN : les deux formes mettent en évidence le résultat du procès.

Les manipulations suivantes sont pertinentes :

- *but they were taken away* : avec le prétérit, la narratrice fait le récit des événements sans les mettre explicitement en rapport avec le moment de l'énonciation.

- *But someone has /the servants / they have taken them away* : ici, l'agent est restitué, cette manipulation met en évidence que le passif permet une cohésion discursive plus grande du texte : *the doors* devient sujet grammatical du verbe suivant, on parle de continuité du topique (*the doors* qui était rhématique dans l'énoncé précédent devient thématique). La forme tient aussi à ce que l'agent est inconnu ou évident, et met en relief *they* (= *the doors*) avec le passif.

• **Justification des choix de traduction**

➤ *They have been taken away* :

- *mais elles ont été confisquées* : traduction par le passif en français, qui permet la même thématisation ou topicalisation.

- *mais on les a enlevées / retirées* : la traduction par un pronom personnel indéfini (on) est également envisageable.

La forme HAVE +-EN est traduite par un passé composé (auxiliaire avoir + participe passé), qui marque lui aussi, dans certains de ses emplois, le lien entre t_0 et $t-1$.

➤ *They have high backs and no arms* : *Elles ont de grands dos et sont dénuées de bras* : traduction par avoir. *Elles se caractérisent par...* est également envisageable puisqu'il est question d'une propriété des chaises.

➤ *another woman I have never seen* : *une autre femme que je n'ai jamais vue* : là encore, on peut avoir recours à une traduction par le passé composé.

Exercice n°2 :

Looking (l. 4), *drifting* (l. 8), *What am I doing* (l. 14)

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

- **Description des segments**

- *Looking* : appartient à la proposition *Looking at the tapestry*, qui est une subordonnée adverbiale / circonstancielle à mode non fini : c'est une proposition participiale en *-ing*. Sa fonction est complément circonstanciel de temps.

Ce segment correspond à la forme en *-ing* (participe présent) du verbe *look*.

- *Drifting* : est une forme en *-ing* du verbe *drift*. On peut envisager plusieurs découpages de l'énoncé dans lequel il s'inscrit : *I saw* (proposition 1) [*Antoinette drifting out of the window*] (proposition 2) ou *I saw Antoinette* (proposition 1) *drifting out of the window* (relative participiale ou adverbiale).

- *What am I doing* : énoncé interrogatif, composé du pronom interrogatif *what* + auxiliaire *be* à la 1ère pers du singulier, au présent + pronom *I* (1ère personne du singulier) + *doing* : forme en *-ing* de *do* ; *do* est donc à la forme *be + -ing*.

- **Identification des marqueurs communs et spécifiques**

Nous avons trois formes en *-ing* avec ces segments : nous étudierons leur nature et ce qui motive l'emploi de la forme en *-ing*. Il pourra s'agir de gérondifs, de participes présents, de la forme aspectuelle *be + -ing*, de noms verbaux, de noms déverbaux ou d'adjectifs.

- **Valeur de base des marqueurs**

Rappelons tout d'abord que *-ing* peut former des adjectifs (*interesting, charming, boring, etc.*) et des noms dits « déverbaux », c'est-à-dire des noms à part entière, qui présentent les caractéristiques d'un nom prototypique, mais qui ont pour racine un verbe (*a painting, a building, etc.*). Ce n'est pas le cas ici, nous ne nous attarderons donc pas sur ce sujet.

-ING est un opérateur de nominalisation : il rattache l'intégralité du prédicat à du déjà-établi (mentalement, textuellement). Il a un caractère anaphorique, de reprise.

-V-ING est une forme non personnelle / non finie / non conjuguée du verbe.

Dans nos segments, a-t-on affaire à des gérondifs, des participes présents ou des noms verbaux ?

- Le gérondif :

Il apparaît dans les subordonnées en *V-ing* nominales, qui assument une fonction nominale (et sont donc remplaçables par un syntagme nominal).

ex. *Destroying the file was a mistake.* = *The destruction of the file was a mistake.*

La forme en *V-ing* ne livre pas toujours d'indication sur l'identité de l'agent du procès. Elle ne donne pas non plus d'information sur le caractère présent, passé ou futur des faits relatés. C'est le contexte qui permet de retrouver ces données. Il peut néanmoins y avoir un sujet, au génitif ou non : *John being late/John's being late annoyed everyone. I don't mind John leaving/him leaving/his leaving/John's leaving.*

Avec *V-ing* se produit une nominalisation, processus qui transforme un verbe et ses compléments éventuels en un nom ou quasi-nom. Avec le gérondif, cette nominalisation n'est pas aboutie.

- Le participe présent

Il est employé :

- dans les propositions participiale adverbiales : *Leaning against the parapet, I could watch the scene below.* (=As I was leaning against the parapet...) / On peut paraphraser la proposition en *-ing* par

une proposition avec verbe conjugué, introduite par une conjonction de subordination, complément circonstanciel.

- pour modifier un nom : *The train **approaching** Platform 3 is the 11.15 to Bath.* (=the train that/which is approaching...).

- Be + -ing

- Avec cette forme aspectuelle, on se place « à l'intérieur » du procès décrit par *-ing* ; le marqueur renvoie à l'intérieur de la notion. *-ING* marque la reprise d'une relation prédicative déjà envisagée, il est anaphorique.

- Il en découle que cet aspect peut avoir une valeur sécante (le procès est envisagé dans son déroulement : *the doctor was waiting when they arrived*) et/ou modale (il y a commentaire de l'énonciateur : *He is always saying dumb stuff.*).

- Le nom verbal

Il a un comportement nominal : il peut être précédé d'un déterminant et, le cas échéant, son complément est introduit par la préposition *of*.

ex. *She felt Paul would never get over **the breaking up of their marriage.***

On peut pratiquer différents tests pour le différencier du gérondif :

- test de l'adjectif et de l'adverbe : un nom verbal sera modifié par un adjectif et un gérondif par un adverbe :

*She felt Paul would never get over the **sudden** breaking up of their marriage.* (nom verbal)

→ **the **suddenly** breaking up of their marriage.*

vs. *If you don't plan to drive, don't spend time studying the parts of the car.*

→ *don't spend time studying **extensively** the parts of the car.* (gérondif)

mais **don't spend time **extensive** studying the parts of the car.*

- test de *of* : si l'emploi de *of* est possible pour introduire le complément de la forme en *-ING*, il s'agit d'un nom verbal.

ex. *Paul would never get over the breaking up **of** their marriage* mais **Paul would never get over the breaking up their marriage.*

Don't spend time studying the parts of the car mais **Don't spend time studying **of** the parts of the car.*

- test de la négation : seul le gérondif est compatible avec la négation.

She felt Paul would never get over the **not breaking up of their marriage.*

*Don't spend time **not** studying the parts of the car.*

- test de l'aspect accompli (HAVE + EN) et de la passivation (BE + -EN) : ils ne sont acceptables qu'avec le gérondif :

His driving the car surprised everyone. → *His **having driven** the car surprised everyone.*

*His **being mugged** shocked everyone.*

On note entre le nom verbal, le gérondif et *be + -ing* des degrés de nominalisation divers ; on parle parfois de gradient de nominalité :

Brown paints his daughter → *Brown is painting his daughter* → *Brown painting his daughter is a delight* → *Brown's painting of his daughter*

Forme simple du verbe → *be + -ing* → Gérondif → nom verbal → nom déverbal
Pôle verbal → Pôle nominal

- **Points communs et différences en contexte**

- *Looking* :

- D'un point de vue syntaxique, *look* n'a pas de sujet. C'est une forme non finie / non conjuguée / non personnelle, c'est-à-dire qu'il ne porte donc pas de marque ni de temps ni de personne mais le contexte permet de restituer ces éléments : *Looking at the tapestry one day I recognized my mother* : c'est *I* qui est l'agent de *look* : on peut donc restituer la relation prédicative <I/look at the tapestry>. On peut dire qu'il y a coréférentialité du sujet entre la proposition participiale et la principale.

- L'actualisation du procès est concomitante ou quasi-concomitante à celle de *recognize* : on peut la situer à un moment t-1 antérieur au moment d'énonciation.

- *Look* est pris dans un processus de nominalisation : c'est une reprise, <I/look at the tapestry> n'est pas posé mais présupposé, ce qui est en lien avec le caractère anaphorique de *-ing*.

- En tant que verbe de la participiale « *Looking at the tapestry one day* », *looking* est participe présent.

On peut paraphraser cette proposition par une proposition à verbe conjugué, introduite par une conjonction de subordination : *As / While / When I was looking / looked at the tapestry one day, I recognized...* Notons que le sujet est explicité, et n'a pas à être récupéré dans le contexte.

Cette manipulation met en évidence la nature de la proposition : elle peut être paraphrasée par une subordonnée adverbiale ou circonstancielle introduite par l'une de ces conjonctions, c'est donc une adverbiale. *As, while* ou *when* explicitent le lien logique entre la subordonnée et la principale : il s'agit d'un lien temporel.

- *Drifting* :

Plusieurs analyses de cette forme sont possibles.

On peut considérer que *Antoinette drifting out of the window with her scents, her pretty clothes and her looking-glass* est une proposition nominale, complément d'objet de *see*, verbe de perception involontaire.

- Bien qu'on ait une forme non finie, l'agent de *drift* est identifié, c'est Antoinette.

- *Drifting* est ici un gérondif ; son sujet potentiel n'est pas au génitif (ce n'est jamais le cas lorsqu'un gérondif est le verbe d'une proposition qui dépend d'un verbe de perception involontaire) et on peut ici faire le test de l'adverbe : *I saw Antoinette slowly drifting out of the window with her scents, her pretty clothes and her looking-glass.*

L'énoncé **I saw Antoinette slow drifting out of the window with her scents, her pretty clothes and her looking-glass*, en revanche, n'est pas acceptable.

Drift subit donc une nominalisation partielle dans la formulation du texte, qui serait plus aboutie avec un nom verbal (cf. emploi du génitif).

Une autre lecture de cette forme consiste à considérer que la paraphrase la plus proche de cet énoncé est *I saw Antoinette who was drifting out of the window*, auquel cas ce segment correspond à une relative tronquée ou à une participiale adjectivale incluant un participe présent.

Enfin, on peut gloser cet énoncé par le suivant : *I saw Antoinette as she was drifting out of the window*, auquel cas ce segment correspond à une proposition adverbiale incluant un participe présent.

Manipulations :

- *I saw Antoinette drift out of the window* : cet énoncé est acceptable grammaticalement et sémantiquement ; cette manipulation met en évidence qu'avec *-ing*, le procès est validé indépendamment de la perception qui en prend acte, il la précède, et que la perception le saisit dans son déroulement. Avec l'infinitif, en revanche, la perception coïncide avec le procès perçu, celui-ci serait saisi intégralement par l'observatrice. En d'autres termes, il y a opposition entre « notion de procès » et « occurrence validée de procès » : avec *-ing*, on a ancrage dans une situation ou occurrence situationnelle, par opposition à un contenu notionnel avec la base verbale.

- *I saw Antoinette's drift out of the window* : *drift* est un nom à part entière (il admet tous les déterminants, est pluralisable), répertorié en tant que tel. Le sens de cet énoncé serait différent et *out of the window* ne serait lu comme le point d'arrivée d'Antoinette.

➤ *What am I doing*

- Ce qui va nous intéresser ici est la forme *am I doing*. On note la présence de l'auxiliaire *be*, antéposé au sujet, du fait de la construction interrogative. Il assure la conjugaison, tandis que *doing* est le verbe lexical.

- *Be* est au présent, le moment repère est donc le moment de l'énonciation ou t_0 .

- *I am doing* est la reprise de la relation prédicative <I /do> ; *doing* a un caractère anaphorique. Il y a reprise car le procès est vu en cours de déroulement : on a une vision sécante du procès et l'observatrice a accès à une partie du procès, elle ne le saisit pas dans son intégralité mais le reconstitue mentalement. On parle aussi d'imperfectif ou d'inaccompli pour cette forme aspectuelle.

- Cette reprise tient également au caractère modal de l'énoncé. On a ici une question rhétorique au sens large : la narratrice sous-entend qu'elle n'a rien à faire là.

Manipulations : *What do I do in this place?* Cet énoncé présente un point de vue neutre, avec perte de l'aspect progressif.

What the hell / on earth am I doing in this place? : le caractère modal de *be + -ing* est mis en évidence dans cet énoncé.

• **Justification des choix de traduction**

- *Looking at the tapestry one day I recognized my mother dressed in an evening gown but with bare feet* : *Un jour, en regardant la / les tenture(s),... / Un jour que je regardais la / les tenture(s) / Un jour, alors que je regardais la / les tenture(s)...*

Traduction de participe présent par un gérondif en français (*en+ -ant*), qui indique la concomitance. *Un jour que... / un jour, alors que* sont également recevables, ils rétablissent le sujet syntaxique. C'est l'imparfait qui est employé comme arrière-plan (par opposition au premier plan du passé composé ou du passé simple).

- *I saw Antoinette drifting out of the window with her scents, her pretty clothes and her looking-glass. : j'ai vu / je vis / je voyais Antoinette s'évanouir par la fenêtre.* Après un verbe de perception involontaire, il faudra en français un infinitif.
- *What am I doing in this place [...] ? Que fais-je (donc) à cet endroit ? Que diable fais-je à cet endroit ?* Traduction par le présent de l'indicatif ; *donc* ou *diable* mettent en évidence le caractère modal de BE + -ING.

Stéphanie BELIGON

4 – LANGUE ORALE ET EXPRESSION ECRITE

4.1 – Langue dans l'épreuve écrite de composition

Nous traiterons ici des erreurs les plus fréquemment observées lors de l'épreuve de composition, étant entendu qu'il est impossible de proposer une présentation exhaustive de ce que le jury a pu relever lors de la session 2017. En préambule à cette présentation, notons que le jury a des attentes comparables sur le plan linguistique et universitaire, à savoir un niveau d'anglais sanctionnant une quatrième année d'études anglophones à l'université. Nous parlons bien ici de niveau attendu, les candidat.e.s venant d'horizons divers sans que cela ne nuise à leurs chances d'admission : leur maîtrise de la langue anglaise est en revanche un impondérable sur lequel le jury ne saurait transiger. Cette section présente les erreurs et conseils propres à une production écrite, les questions grammaticales et syntaxiques communes à l'écrit et à l'oral sont présentées dans la section suivante.

De même qu'une langue grammaticalement et syntaxiquement correcte est nécessaire à la réussite aux épreuves d'admissibilité (et d'admission, bien entendu), le niveau de langue est censé être adapté à la nature du concours. Les copies présentent encore trop :

- de **familiarités** : « well, you know », et autres adresses directes au correcteur ;
- de **contractions** (acceptées à l'oral mais pas à l'écrit) : he can't (pour « he cannot », et pas « *he can not »), etc ;
- d'**abréviations** : « *doc » pour « document », « *pb » pour « problem », « *wd » pour « would ».

Tous ces problèmes de niveau de langue inadapté entraînent bien entendu des sanctions se traduisant directement sur la note finale.

Un autre point lié à la syntaxe qu'il convient de bien surveiller : la longueur et la lourdeur du style, allant parfois jusqu'à gêner la compréhension :

*« *They are three broad views, with political stances, of how India shall fare in the future regards to its fairly recent past at the time of rendition* »

*« *we shall focus on the fact that India and Great Britain are opposed by a ratio of power that history gives birth to, and before seeing to what extent a contrastive stance tends to lead to a social cohesion, we shall...* »

Le premier exemple est clairement problématique d'un point de vue grammatical ; dans le second, c'est surtout l'aspect faussement recherché de la langue qui pose problème. Bien entendu, cette remarque est nulle et non avenue à partir du moment où la richesse lexicale, souhaitée, s'inscrit dans une langue grammaticalement correcte. L'emploi de termes techniques mal maîtrisés transforme le style en jargon inopportun.

Lexique : un registre parfois pauvre mène souvent à des formulations creuses et passe-partout tenant plus du lieu commun que de l'analyse. On notera de trop nombreux commentaires vides tels que « *this is a strong argument* », sans autre forme de jugement, pour expliquer par exemple la phrase de Marx selon laquelle « *Indian society has no history* ». Ce type de commentaire tient de la mauvaise description, voire du lieu commun, et n'apporte rien à la compréhension du document. On notera aussi l'emploi parfois excessif d'adjectifs simples tels que *good*, *bad* ou *nice* pour décrire les opinions des auteurs, ce qui empêche trop souvent d'entrer dans les documents en profondeur (voir la section « Langue... orale » pour un développement plus important sur ce thème).

Adjectifs de nationalité : ils prennent obligatoirement une majuscule, qu'ils soient en position de nom ou d'adjectif (*the Indians/an Indian account*)

Présent de narration : à proscrire en anglais comme en français dans un exercice universitaire. Lorsqu'il est question d'évènements passés, le prétérit demeure la forme privilégiée (**In 1947, India is independent.*).

4.2 – Langue lors des épreuves orales d'admission

4.2.1 - Langue orale

Concernant la qualité de la langue orale, on commencera par rappeler aux candidat.e.s qu'ils trouveront de très nombreux conseils utiles et de précieuses recommandations dans les [rapports des précédentes sessions](#) – notamment dans le rapport rédigé par [Pierre Fournier pour la session 2016 du CAPES externe](#) (pp. 76-94). Rappelons que l'anglais oral produit lors des épreuves d'admission du CAPES est évalué selon les critères suivants : qualité de la communication (cet aspect étant également évalué lors des parties des épreuves conduites en français), intonation, débit, rythme, accentuation des mots, réalisation des phonèmes, correction syntaxique et grammaticale, richesse du lexique. Du reste, il convient de rappeler aux candidat.e.s qu'une expression claire et précise ne peut que servir la pertinence du propos développé, quelle que soit l'épreuve envisagée.

Effacité de la communication

Sur le plan de la communication, le jury se réjouit de ce que la plupart des candidat.e.s aient su profiter des conseils prodigués par les précédents rapports : si certain.e.s candidat.e.s lisent encore trop leurs notes, le jury a pu entendre un grand nombre de prestations structurées et conclues par une formule qui permettait d'indiquer clairement la transition vers l'entretien. En revanche, il est à regretter que le débit, le volume sonore et l'élocution des candidat.e.s restent parfois en-deçà de ce qui est attendu d'un.e futur.e enseignant.e : on ne saurait trop recommander aux candidat.e.s de bien poser leur voix et de s'efforcer d'articuler. Outre la technique du point d'appui imaginaire (voir rapport 2016), on recommandera aux candidat.e.s qui ont l'occasion de passer des oraux blancs au cours de l'année de préparation au concours de ne pas se placer trop près de l'examineur : ainsi, ils pourront s'entraîner à parler à haute et intelligible voix – sans verser toutefois dans l'excès inverse, qui consisterait à confondre efficacité rhétorique et boursouffure. Pour certain.e.s candidat.e.s, une meilleure méthodologie de la prise de notes lors de la préparation de l'exposé et de l'entretien avec le jury pourrait s'avérer un atout précieux pour l'oral, lequel a parfois été entravé par des hésitations, des blancs ou des retours en arrière causés par un brouillon lacunaire ou une écriture illisible.

Utilité de l'entretien.

L'entretien est un temps important de l'oral et doit être pensé comme le prolongement naturel de l'exposé. Or trop de candidat.e.s le négligent encore. On rappellera donc que les questions ne visent jamais à mettre en difficulté, mais toujours à valoriser la première partie de l'oral ou à permettre de préciser tel ou tel point, de lever une ambiguïté, ou d'approfondir une piste de réflexion prometteuse. Les candidat.e.s qui se montrent réactifs (/ves) lors de l'entretien et savent, le cas échéant, nuancer un point de vue ou remettre en cause des certitudes trop bien trempées, se voient systématiquement récompensés.e.s. En revanche, une attitude fermée lors de l'entretien conduit le jury à s'interroger sur les capacités des candidat.e.s à s'expliquer, c'est-à-dire à déplier avec clarté, précision et finesse, toutes les articulations de leur pensée.

De même, certaines réponses ont parfois conduit les candidat.e.s à ajouter de la confusion à la confusion. C'est pourquoi on préférera une réponse inexacte mais honnête aux méandres d'une argumentation dilatoire qui, à force de multiplier les contre-exemples ou de soupeser le pour et le contre, finit par se perdre dans les sables de l'indécision ou les brumes de l'extrême prudence. Dans le même ordre d'idée, et même si elles procèdent d'une volonté de ne pas proposer un jugement trop péremptoire, les réponses du type « peut-être bien que oui, mais peut-être bien que non aussi » ne permettent pas d'éclairer le jury. Une conclusion qui proclame « *love can solve all problems but love is also a source of problems* » n'est d'aucune utilité. Les candidat.e.s trouveront un certain nombre de conseils pour améliorer la conduite de l'entretien dans le rapport du concours de 2016.

Précision et richesse du lexique.

Le jury a valorisé les prestations qui s'appuyaient sur un lexique riche et précis. Il ne s'agit pas de proscrire purement et simplement l'utilisation d'adjectifs tels que *bad, good, nice, particular*, mais plutôt d'inviter les candidat.e.s à libérer leur ambition lexicale (voir aussi ci-dessus, section langue et expression écrites). Pour ne prendre qu'un seul exemple, *bad* est susceptible de recouvrir un très grand nombre de nuances, selon qu'on se situe sur un plan moral ou psychologique (« *wicked* », « *evil* », « *distressing* », « *foul* », « *immoral* », « *base* », « *criminal* », « *nefarious* »), physique (« *unpleasant* », « *painful* », « *severe* », « *serious* », « *harmful* », « *unhealthy* »), politique et/ou économique (« *detrimental* », « *damaging* », « *poor* », « *unwise* »), ou encore esthétique (« *ugly* », « *unattractive* », « *unprepossessing* », « *unappealing* »). Cette liste n'est bien sûr ni prescriptive – les catégories étant parfois interchangeables – ni (a fortiori) exhaustive. De plus, il s'agit sans doute ici d'un exemple-limite tant les synonymes sont nombreux, mais le jury souhaite insister sur la nécessité de se constituer un lexique aussi riche, précis et varié que possible. Pour ce faire, la fréquentation assidue de dictionnaires, l'écoute active de tous types de documents authentiques, ou encore le recours à des dictionnaires de collocations – par exemple *The Oxford Collocations Dictionary* – sont des aides précieuses à la préparation du concours.

Dans le même ordre d'idées, le jury souhaiterait mettre en garde les candidat.e.s contre une utilisation indifférenciée de certains termes porteurs de connotations bien spécifiques (« *lady* », « *woman* », « *girl* »), et sur la nécessité de ne pas s'abriter derrière la sécurité trompeuse d'un terme ou d'un pronom trop vague : le candidat qui affirme « *they expose the character's lies* » doit pouvoir expliquer ce que recouvre l'usage du pronom quand la question lui est posée. Il en va de même pour le pronom *we*, qui semble parfois recouvrir, de façon confuse, une opposition entre *us* et *them*, avec tous les risques qu'une telle simplification binaire est susceptible d'entraîner. On rappellera encore, toujours concernant l'usage des pronoms, que *everybody* est repris non par *he*, mais par *they*, ou à la rigueur « *he or she* » : *Everybody should raise their hands if they agree with the decision*. Enfin, comme les années précédentes, et bien que certaines prestations aient été très convaincantes sur le plan de la richesse et de la précision du lexique, le jury regrette que certain.e.s candidat.e.s continuent à se laisser prendre au piège des « faux-amis », parmi lesquels on signalera les quelques exemples suivants : « *to expose* » ; « *to demand* » ; « *to impeach* » (pour « empêcher ») ; « *to register* » (pour enregistrer) ; « **to explicit* » (pour expliciter, et à la place de « *to clarify* ») ; « *actual/actually* » ; « *engaged* » (pour « engagé », au sens politique du terme) ; « *incredible* » (pour « qui ne peut être cru », « non digne de foi », c'est-à-dire en réalité *unreliable*) ; « *experience* » (employé pour « *experiment* ») ; « **to manifest* » (pour « *to demonstrate* », « *to march* » ou « *to protest* »... lorsque les manifestants ne deviennent pas, tout bonnement, et dans une confusion plus grande encore, car à la fois linguistique et culturelle, des « Protestants » !) De même, on évitera de confondre « *historic* » et « *historical* » ; « *genre* » et « *gender* » ; « *learn* » et « *teach* » ; « *vision* » et « *sight* » ; « *biased* » et « *oriented* » ; « *a comic actor* » et « *a comical situation* » ; ou encore l'adjectif « *critical* » avec les substantifs « *a critic / a criticism / a critique* » (qui désignent, dans le premier cas, une personne, dans les deux autres une « critique » au

sens du jugement porté sur une situation ou sur un objet). On se souviendra que « *to remind* » ne se construit pas comme « *to remember* » (« *You remember your childhood years* » mais « *you remind someone of something / that something is the case* »...)

Vocabulaire spécialisé (littérature et civilisation).

De façon plus spécifique, les candidat.e.s doivent être capables de maîtriser le vocabulaire technique propre à l'analyse d'un texte littéraire ou d'un document de civilisation. Il est difficilement compréhensible qu'un.e étudiant.e titulaire du master ne sache pas distinguer entre l'auteur, le personnage et le narrateur, ou que les trois termes soient utilisés de façon indifférenciée lors de l'exposé. Une certaine maîtrise des questions de focalisation est également attendue. Parmi les termes d'analyse littéraire mal utilisés, mal prononcés, ou mal compris, et bien qu'il s'agisse pourtant de figures de style très courantes, citons les quelques figures suivantes : « *metaphor* » (et non * « *a metaphora* » ou * « *a metaphorical comparison* »), « *anaphora* », « *hyperbole* », « *oxymoron* », « *chiasmus* ». Il en va de même de notions telles que l'humour, l'ironie ou la satire – « *satire* » étant d'ailleurs souvent prononcé de façon incorrecte par les candidat.e.s qui font porter l'accent tonique sur la seconde syllabe.

Dans la mesure où plusieurs dossiers d'EMSP invitaient cette année à mettre ces deux notions au cœur de l'analyse, l'ironie et l'humour constituent deux cas particuliers sur lesquels le jury souhaiterait attirer l'attention des candidat.e.s. Sans qu'il s'agisse pour autant d'une prescription, le jury aimerait proposer un conseil de préparation propre à densifier les futures micro-lectures des candidat.e.s. Ce conseil est le suivant : en se constituant, en amont du concours, et notamment tout au long de leur préparation universitaire, un répertoire mental d'exemples caractéristiques – une manière d'étalon-mètre littéraire en quelque sorte – il est vraisemblable que les candidat.e.s se retrouveront le moment venu mieux armés pour analyser les textes soumis à leur sagacité. Ainsi, le jury veut croire que la mise en regard d'un souvenir littéraire précis avec les textes de l'épreuve permettrait aux candidat.e.s d'affiner leur perception des mécanismes à l'œuvre dans les dossiers étudiés : cette année, la mémorisation de quelques exemples paradigmatiques aurait permis à certain.e.s candidat.e.s de mieux analyser les textes d'Orwell proposés dans le cadre de l'épreuve d'EMSP. Pour le dire encore autrement, il s'agit d'acquérir, en amont de l'oral, et dans la perspective de celui-ci, de véritables « compétences transférables », tant dans le domaine culturel que linguistique, ou de redonner au mot « canon » son sens premier, celui de « *measuring stick* » (voir document C, EMSP 17).

A l'intention des futur.e.s candidat.e.s qui seraient soucieux de trouver une piste de remédiation en la matière, on se permettra donc de suggérer que la (re)lecture des œuvres de Jonathan Swift peut servir de véritable bréviaire. Dans son texte « Morts de rire » (*Figures V*), Genette rappelle que l'ironie et l'humour reposent sur l'antiphrase, qu'elle soit factuelle (ironie) ou axiologique (humour). On pourra alors se souvenir (parmi mille autres exemples ou auteurs possibles) que pour mieux dénoncer l'horreur de la guerre et la propension du genre humain à se délecter des souffrances d'autrui, Swift met dans la bouche de (son narrateur) Gulliver un éloge ironique du massacre, présenté comme un spectacle de feux d'artifice, où les membres arrachés sont autant de fusées dont les formes et les couleurs variées « réjouissent » l'œil des « spectateurs » :

« *And to set forth the valour of my own dear countrymen, I assured him, that I had seen them blow up a hundred enemies at once in a siege, and as many in a ship, and beheld the dead bodies drop down in pieces from the clouds, to the great diversion of the spectators* » (*Gulliver's Travels*, Book IV, chapter 5).

Ici, les termes « *valour* » et « *diversion* » créent une dissonance : ils reflètent le point de vue de Gulliver mais ne peuvent pas être pris au pied de la lettre. En réalité, ils sont utilisés de façon ironique (c'est-à-dire par antiphrase factuelle) pour dénoncer la cruauté des soldats et souligner la détresse de

ceux qui assistent au massacre. Il y a bien ici deux niveaux de lecture qui se contredisent mutuellement : ce que dit le narrateur est l'inverse de ce que l'auteur veut suggérer.

Quant à l'humour, on se reportera par exemple au célèbre projet cannibale que le narrateur d'une *Modeste Proposition* défend avec un enthousiasme non dissimulé. Le pire des crimes, le tabou ultime de toute société humaine devient, dans sa bouche – si l'on ose dire – la meilleure des stratégies économiques. Pour le narrateur swiftien, l'extrême pauvreté qui sévit en Irlande est en réalité un « avantage compétitif », pour parler la langue de certains économistes. Et sa valorisation, un projet *juteux*, dans tous les sens du terme :

« *A child will make two dishes at an entertainment for friends, and when the family dines alone, the fore or hind quarter will make a reasonable dish, and seasoned with a little pepper or salt, will be very good boiled on the fourth day, especially in winter* » (Jonathan Swift, *A Modest Proposal*, 1729).

Il s'agit donc bien d'un exemple d'antiphrase axiologique, puisque les valeurs se trouvent inversées : ce ne sont pas les faits eux-mêmes qui sont niés mais la valeur qu'on leur attribue. La pauvreté est une richesse en devenir, et le malheur une chance pour l'avenir.

Ce qui vient d'être dit de l'ironie et de l'humour s'applique aussi à d'autres genres que le roman ou le texte en prose : certain.e.s candidat.e.s se sont ainsi trouvé.e.s démuni.e.s devant les poèmes qui leur étaient soumis. Si certaines lectures se sont avérées aussi fines que subtiles et précises, il est arrivé que les candidat.e.s se révèlent incapables de décrire la forme et/ou la matière verbale du poème, confondant « *line* », « *stanza* » et « *verse* » (ou pire encore, « *line* » et « *sentence* »). Chez certain.e.s candidat.e.s, tout vers s'analyse par défaut comme un « pentamètre iambique ». On suggérera donc, là encore, et sans viser une absolue maîtrise de la versification anglaise, de mémoriser quelques vers-étalon, pour distinguer le iambe (« *Tomorrow, and tomorrow, and tomorrow* », pour choisir l'exemple le plus simple possible, dans la célèbre tirade de Macbeth), du trochée (« *Tyger, tyger, burning bright* », dans « *The Tyger* » de William Blake) ou encore le spondée de l'anapeste. Ainsi, le souhait que le poète Ted Hughes formulait naguère à l'intention des jeunes élèves anglais peut également servir de conseil aux candidat.e.s qui préparent le CAPES, comme d'ailleurs à tout amoureux de la langue et de la littérature : « *all children [should] have in their memories songs that are blocks of achieved and exemplary language, fragments of Herrick, Keats, Kipling, de la Mare, to add to their store of pop lyrics. They would then have their guardian angel installed behind the tongue* ». Dans le domaine théâtral, on recommande aux candidat.e.s de se constituer une liste courte mais précise des principaux termes pouvant enrichir une analyse, notamment dans le cadre de l'EMSP, lorsqu'il s'agit, comme ce fut parfois le cas, de rendre compte d'un dossier comportant un extrait d'une pièce de théâtre.

Pour la poésie comme pour le roman ou le théâtre, on pourra s'aider des glossaires qui complètent les anthologies de littérature : *The Norton Anthology of English Literature*, (Stephen Greenblatt ed., New York, Norton, 2005) est un exemple possible, mais il en existe évidemment beaucoup d'autres. On pourra aussi se reporter aux très nombreux dictionnaires de rhétorique disponibles.

Il va de soi que cette invitation à la précision ne concerne pas seulement l'analyse des textes littéraires. En ce qui concerne les documents de civilisation, les candidat.e.s qui ont su proposer une analyse fine et une mise en relation convaincante des documents sont toujours ceux qui maîtrisaient le vocabulaire approprié et qui ont su faire preuve de rigueur tant sur le plan intellectuel que linguistique. Il est très préjudiciable de confondre l'esclavage et la question des droits civiques comme s'il s'agissait d'un seul et même problème ou de parler de « l'Angleterre » quand on souhaite faire référence au Royaume-Uni. Il en va de même des États-Unis qui ne doivent pas être confondus avec les colonies américaines de la période qui précède la guerre d'Indépendance. De plus, il faut maîtriser la traduction de termes courants, notamment dans le domaine institutionnel et politique. On rappellera qu'un député anglais (« *a Member of Parliament* ») ne peut être confondu avec un membre de la chambre des représentants aux États-Unis (« *a Representative* »), et que l'article défini n'est pas employé si

« Queen » ou « King » est suivi du nom du monarque (« The Queen of England » mais « Queen Elizabeth »). Cette dernière remarque vaut aussi pour des titres tels que President (Obama) ou Senator (Joseph McCarthy). On signalera encore, dans le domaine de la civilisation, le flou qui nimbe trop souvent la terminologie politique, et notamment des adjectifs comme « *liberal* », « *radical* », « *conservative* » ou « *Conservative* » (ce dernier terme renvoyant au parti Tory).

Les candidat.e.s gagneront à consulter les recommandations concernant la métalangue, les structures calquées du français et les barbarismes dans le rapport de jury du CAPES 2016 (point 4.1.1. « Langue orale », paragraphe « Lexique »). Les remarques sur l'usage excessif de *there is* et *we have* n'ont en effet rien perdu de leur pertinence, tout comme la distinction sémantique entre *economic* (« *relating to economics or the economy* ») et *economical* (« *giving good value or return in relation to the money, time, or effort expended* ») (*Oxford Dictionary of English*, 2010).

Description d'images et analyse de documents audiovisuels.

Outre l'épreuve d'EMSP, dont il a surtout été question ici, il faut encore dire un mot de l'importance que revêt la description précise des documents audiovisuels, notamment en ce qui concerne la première partie de l'épreuve d'entretien à partir d'un dossier (EED). Si le jury a pu entendre des prestations remarquables, il s'agissait toujours de candidat.e.s bien préparé.es, qui disposaient du vocabulaire propre à l'analyse d'un extrait de film, d'une bande-annonce, d'une chanson, d'un reportage ou d'un documentaire. Chaque forme a ses codes propres qu'il convient de connaître. C'est pourquoi il importe de bien réviser les termes qui ressortissent aux études filmiques et/ou visuelles : il faut pouvoir décrire précisément une image en s'intéressant à sa construction (ce qui implique de ne pas se tromper sur des expressions aussi simples que « *in the foreground* », « *in the background* », « *in the middle* », « *in the centre* », « *at the top* », « *in the bottom left corner* » etc...), aux couleurs utilisées, aux effets de contrastes (*chiaroscuro*), ou encore au type d'image dont il s'agit (*etching, engraving, watercolour, drawing, photograph, painting, cartoon, comic strip, caricature*). Il en va de même pour une image animée ou un extrait de film, et de termes comme « *footage* », « *medium close shot* », « *close-up* », « *editing* »... C'est à cette seule condition, c'est-à-dire en se dotant des moyens linguistiques adéquats, que l'on peut passer de la simple description / restitution à une analyse du document proposé, comme y invite la consigne de l'épreuve.

Par ailleurs, ce ne sont pas seulement le montage, le rythme, le type de plans utilisés, la nature des documents insérés pour illustrer un documentaire ou encore la question du point de vue qui doivent être pris en compte par les candidat.e.s, mais également la musique qui accompagne l'extrait vidéo. Il faut pouvoir la décrire avec une certaine précision : est-elle gaie ou triste, entraînante ou angoissante, sirupeuse, mièvre ou languissante, sacrée ou profane, classique ou non, Baroque ou contemporaine, vocale ou instrumentale. Voici une liste non exhaustive d'adjectifs qui peuvent aider les futur.e.s candidat.e.s à mieux rendre compte de la dimension sonore des documents étudiés : « *cheerful* », « *brisk* », « *energetic* », « *sprightly* », « *melancholy* », « *languid* », « *sirupy* », « *maudlin* », « *sacred* », « *secular* », « *classical* », « *Baroque* », « *contemporary* », « *vocal* », « *instrumental* », etc... Y a-t-il ou non des crescendos ? Le rythme est-il syncopé (« *staccato, syncopated rhythm* »).

Enfin, le jury souhaite attirer, une fois encore, l'attention des candidat.e.s sur la nécessité de décrire non seulement l'histoire, mais surtout la façon dont celle-ci est racontée, présentée, traitée. A cet égard, les meilleures prestations furent celles qui surent s'interroger sur la dialectique du visible et de l'invisible : il y a ce qui est dévoilé par un extrait vidéo et ce qui demeure voilé, ou différé, notamment dans le cas d'une bande-annonce visant à susciter l'intérêt du public sans émousser son appétit.

Dans la perspective d'une épreuve orale, les candidat.e.s prendront soin de maîtriser la prononciation de ces termes, qu'il s'agisse de leur accentuation ou de leur réalisation phonique. Parmi les termes ayant posé problème cette année, malgré leur caractère incontournable au vu des

documents prévus pour ces épreuves, le jury a notamment relevé les cas suivants : *image, idea, video, archive/archival, footage, focus, interpret, document, documentary, medium/media, novel, character, protagonist, release* (noms et verbe), *use* (nom et verbe), *diachronical, advertisement...*

De plus, la mauvaise prononciation d'un mot est du plus mauvais effet dès lors que celui-ci a pu être entendu à de multiples reprises dans un document vidéo ou sonore authentique, notamment s'il s'agit d'un nom propre faisant référence à un personnage historique ou fictif ou un élément culturel propre à la sphère anglophone. Pour ne citer que quelques exemples des épreuves de cette année, on peut penser à *Luddites, Lincoln, Icarus, Pledge of Allegiance, Roy Lichtenstein* ou encore *Frankenstein*. Les candidat.e.s gagneront à prendre note de la prononciation de ces termes par des locuteurs natifs lors de la préparation de leur exposé, surtout s'ils les découvrent à l'occasion de l'épreuve.

Enfin, une préparation ciblée des épreuves orales pourra pousser les candidat.e.s à s'interroger en amont sur la traduction en anglais des notions proposées dans les programmes. Ils pourront ainsi remarquer que « L'imaginaire » peut renvoyer à *imagination* (la capacité à former des représentations et des images) ou *imaginary* (fictif). De la même façon, cela évitera aux candidat.e.s d'avoir à improviser une traduction au cours de leur exposé, ce que l'exercice ne permet guère, et de proposer des solutions peu convaincantes, comme par exemple *faces* pour traduire le terme « figures » dans « Le personnage, ses figures et ses avatars ».

Qualité du français.

Pour finir, le jury souhaiterait féliciter les candidat.e.s sur la qualité du français entendu cette année. Dans leur grande majorité, les candidat.e.s se sont exprimé.e.s dans un français clair, précis et rigoureux, sans familiarité ni emphase. On regrettera cependant une tendance au relâchement chez certain.e.s candidat.e.s, de même que l'ajout d'apartés personnels qui sont hors de propos lorsqu'il s'agit de justifier un choix pédagogique (« je passerai cette chanson parce que mon frère l'écoute en boucle dans l'appart' en ce moment » ; « j'aime bien ce document sur Jane Eyre parce que je viens juste de me marier »). Rappelons enfin que l'ajout intempestif du syntagme « un peu » n'agit pas à la manière d'un condiment rhétorique : il n'améliore pas nécessairement les propos tenus, surtout lorsqu'il vient euphémiser une situation douloureuse ou tragique : la chasse aux sorcières ou l'esclavage ne sont pas « un peu » condamnables. De même, on s'abstiendra d'utiliser une expression comme « entre guillemets », et plus encore de joindre le geste à la parole. Là encore, les candidat.e.s sont invité.e.s à assumer pleinement leur propos et à se conformer au cadre formel de l'interaction jusqu'à son terme. Enfin le jury souhaite mettre en garde les candidat.e.s contre l'utilisation de l'expression « du coup » comme connecteur logique qui, s'il est fréquent dans la langue contemporaine, ne convient pas au registre attendu lors de l'épreuve. On pourra aisément lui substituer des termes comme « donc », « ainsi », « de ce fait » ou « par conséquent ».

4.2.2 – Grammaire et syntaxe

Les erreurs de langue exposées ici ont été relevées de façon récurrente chez un certain nombre de candidat.e.s, lors des épreuves d'admissibilité et d'admission. Les recommandations rejoignent en grande partie les préconisations des rapports précédents et on ne peut qu'inviter les candidat.e.s à intégrer la plus grande rigueur linguistique à leur préparation des épreuves.

Syntaxe de la phrase complexe.

La construction des subordonnées interrogatives indirectes a de nouveau été un problème récurrent cette année, à l'écrit comme à l'oral. Cette tournure, favorisée par un grand nombre de

candidat.e.s pour l'annonce de leur problématique, doit faire l'objet d'une attention toute particulière, la présence d'une importante erreur grammaticale nuisant considérablement à la réception du propos lors d'un temps pourtant essentiel de l'exposé. Rappelons donc que l'interrogative indirecte est subordonnée à une proposition principale qui elle n'est pas interrogative, cette intégration syntaxique exclut donc l'inversion du sujet et de l'auxiliaire (modal, DO ou BE). Il convient donc de procéder de la façon suivante :

Are images a form of language ? → We may wonder if/whether images are a form of language.

To what extent can gentrification lead to the widening of the social gap in London ? → He asks to what extent gentrification can lead to the widening of the social gap in London.

Et non pas **He asks to what extent can gentrification lead to the widening of the social gap in London.*

De la même façon on dira *He doesn't understand where the leak comes from;* et non **He doesn't understand where does the leak come from.* L'inversion n'étant pas nécessaire ici, l'auxiliaire DO n'est pas employé à moins de vouloir marquer une emphase ou un contraste avec une action autre ou une attente erronée (*I asked him questions about what he did see in London →* opposition implicite avec ce qu'il n'y a pas vu ou ce qu'il s'attendait à y voir).

Dans le domaine des subordonnées relatives, le choix du pronom relatif a de nouveau posé problème aux candidat.e.s. Rappelons qu'il existe trois grandes catégories de pronoms relatifs : les pronoms en WH- (*which, who, whom, whose*), THAT et le relatif Ø. Le choix du pronom dépend d'une part de la nature de l'antécédent et d'autre part de la fonction syntaxique du relatif dans la subordonnée (sujet ou complément notamment). Ainsi, les antécédents humains ne peuvent pas être repris par le pronom WHICH (**the character which is speaking*) et difficilement par THAT (*?the dictator that was ruling the country*), on lui préférera donc WHO (*the character who is speaking*). A l'inverse, les antécédents non humains ne peuvent être repris par WHO (**the novel who was written in 1850*) mais le seront par WHICH ou THAT (*the novel which/that was written in 1850*).

Le jury invite les candidat.e.s à se méfier des calques syntaxiques, lesquels apparaissent régulièrement lors des entretiens. Ne rappelons ici que certaines de ces tournures fautives signalées dans les rapports précédents :

**As I said it → As I said*

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

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

**We can wonder → We might/may ask why*

**We can suppose → I suppose/assume/guess*

Accords

Il va sans dire que le jury attend de futur.e.s enseignant.e.s la plus grande rigueur concernant le marquage du temps, de la personne et du nombre dans le domaine verbal et nominal. Les marques de pluriel non prononcées ou oubliées ont été trop souvent relevées. Si le jury peut bien entendu comprendre un accroc exceptionnel dans un exposé d'une durée non négligeable ou dans un entretien universitaire, la répétition d'une erreur de ce type ne peut qu'éveiller des doutes concernant la maîtrise grammaticale de l'intéressé.e. Les deux sources d'erreur principales concernent la troisième personne du singulier au présent et le pluriel des noms communs. Dans un cas comme dans l'autre, on signalera l'oubli du -s (**this document show, *these document*) et son ajout injustifié (**these documents shows,*

**the woman can plays, *a documents*). On invitera également les candidat.e.s à se méfier des pluriels irréguliers, dont *media* (au singulier *medium*) fait partie.

Cette année encore, le jury n'a pu que regretter la mauvaise maîtrise des groupes nominaux complexes de type *N of N*. Rappelons que cette structure relève généralement d'une opération d'extraction d'un élément dans un groupe ou d'une vue d'ensemble de ce groupe. Dans un cas comme dans l'autre, il sera donc logique que le premier nom soit au singulier et le second au pluriel. Cela donnera ainsi *this set of documents* et non **this set of document* (les documents variés sont envisagés comme un tout et forment un dossier unique) et encore *one of the characters* et non **one of the character* (on envisage l'un des personnages au sein du groupe, on détache donc un individu de la masse pour apporter une information à son sujet). Par conséquent, lorsque ce groupe nominal est en position sujet, l'accord se fait avec le premier nom, donc au singulier : *this set of documents shows, one of the characters is a blacksmith*.

Rappelons qu'un nom déterminé par EVERY demeure au singulier, ce qui se répercute là encore sur l'accord verbal (*every character is heard in the extract*) et que l'emploi du mot PEOPLE employé avec l'article Ø pour désigner un groupe humain indifférencié entraîne un accord verbal au pluriel (*people are worried*).

Temps grammaticaux et aspects.

De trop nombreux candidat.e.s manquent de rigueur dans le choix des temps et des aspects, à l'écrit comme à l'oral, ce qui les conduit à des maladroites d'expression, des erreurs syntaxiques, voire à des non-sens dans leurs commentaires formels. Rappelons que la transmission de compétences linguistiques précises et fines fait partie des missions fondamentales d'un enseignant de langues vivantes et que les différences entre les systèmes temporels et aspectuels de l'anglais et du français ne doivent pas être sous-estimées. Le jury ne saurait trop recommander la lecture attentive d'ouvrages traitant de ces questions, comme par exemple les chapitres 4, 5 et 6 de la *Grammaire explicative de l'anglais* de Paul Larreya et Claude Rivière (Pearson, 2005). Nous nous bornerons à rappeler ici quelques problèmes récurrents.

Citons tout d'abord l'emploi injustifié de l'aspect BE +V-ING pour décrire les documents dans leur ensemble et l'action qui s'y déroule, et ce que quelle que soit la nature du médium (**This set of documents is dealing with immortality. *This video is showing the destiny of a slave*). Ainsi, la description de caractéristiques stables que nécessite une analyse universitaire se fera au présent simple. Le présent en BE + V-ING peut être envisagé pour décrire certains passages de l'action et apporter ainsi une nuance bienvenue (par exemple « *As her husband is talking to her, there is a close-up on Hester's face.* »).

L'autre écueil dans ce domaine concerne l'emploi de HAVE-EN et de V-ED, soit le *present perfect* et le prétérit simple. Le jury a remarqué un emploi fautif de HAVE-EN qui s'explique certainement par sa ressemblance formelle trompeuse avec le passé composé français. Les candidat.e.s sont donc invité.e.s à revoir les valeurs de cet aspect, notamment son incompatibilité avec la description d'événements renvoyés au passé sans lien logique ou causal avec le moment de l'énonciation. Il n'est donc pas possible de donner la date de réalisation d'un document ou de faire référence à un épisode historique au *present perfect* (**The novel has been written in 1850* pour *The novel was written in 1850*.) Rien n'empêche toutefois d'utiliser cette forme pour parler d'un phénomène jugé toujours pertinent aujourd'hui (*Gentrification has been a burning issue in London for decades now*). En lien avec cette question, le jury invite les candidat.e.s à travailler sur l'expression des durées et des datations dans le passé et à revoir l'emploi du *pluperfect* mais aussi des constructions avec SINCE ou AGO.

Enfin, de trop nombreux candidat.e.s semblent confondre la valeur des terminaisons en -ING et en -ED, ce qui mène à des erreurs ou des contresens dans l'emploi de participes ou d'adjectifs déverbaux (**I think this document is interested pour this document is interesting*).

Détermination et modification nominales.

Cette année encore, le choix entre l'article Ø et THE a posé problème à un grand nombre de candidat.e.s, à l'écrit comme à l'oral. Citons parmi les exemples de détermination fautive entendue cette année :

**the Brexit, *the document A, *the line 5, *the society, *the British society, *the literature, *the American literature, *the human nature, *the immortality, *the life, *the climate change, *the progress, *the pollution, *the equality...*

Lorsqu'il y a un renvoi à la notion ou au concept (*society, literature, immortality*), il convient d'employer l'article Ø (*Ø society, Ø literature, Ø immortality*), même lorsqu'un adjectif est ajouté, permettant de créer une sous-catégorie notionnelle (*Ø British society, Ø American literature*). Rappelons également que l'utilisation de lettres ou de cardinaux pour qualifier un nom se fait avec l'article Ø (*Ø document A, Ø line 5*) mais que les ordinaux se construisent avec THE (*the fifth line*).

Le génitif a aussi posé problème à un certain nombre de candidat.e.s cette année. Rappelons tout d'abord que le génitif constitue lui-même une forme de détermination et ne nécessite pas l'ajout d'un article défini (**the Abraham Lincoln's speech*). De plus, le génitif est favorisé en référence à des animés humains, des objets animés, des noms d'institutions et de concepts liés à des activités humaines et sera requis pour leur attribuer une action ou un sentiment (*Scarlet's feelings* ou *Britain's decision* et non **the feelings of Scarlet* ou *?the decision of Britain*) ou pour signaler un lien de parenté (*the President's brother* et non pas **the brother of the President*). Là encore, la lecture de la *Grammaire explicative de l'anglais* (chapitre 18) ne pourra qu'être bénéfique.

Enfin les candidat.e.s gagneront à prendre conscience du caractère indénombrable d'un certain nombre de mots courants qui ne peuvent donc porter la marque du pluriel ni être utilisés avec A/AN : *advice, evidence, furniture, information, progress, research, work*.

Prépositions.

Le jury se propose de reproduire la liste mise à jour des erreurs corrigées de l'an passé en invitant une nouvelle fois les candidat.e.s à apprendre par cœur ces constructions :

to access something ; an admirer of ; to answer Ø a question ; to address Ø someone ; to approve of ; associate(d) with ; a book/film/painting/song by someone ; on the left/right ; in the middle; confronted with ; considered as ou considered Ø; depend(ent) on ; to deprive somebody of something ; desperate for ; to drop out of school/university ; disillusioned with/by somebody/something ; to emphasise Ø something ; an extract/excerpt from ; to fear Ø something ; focalisation through the character ; to focus on something ; to insist on ; inspired from ; at the same time ; to what extent ; from my point of view / in my opinion / to my mind ; in the picture/in document B ; opposed to ; participate in ; to prevent somebody from doing something ; relevant to something ; to remember something ; to remind somebody of something ; distance from / to distance oneself from ; search for ; synonymous with ; take part in / participate in ; to take something for granted, Ø line 5.

Le jury a de nouveau pu observer une confusion quant aux différences de valeur entre AS et LIKE. Si AS suppose l'identité entre deux termes, LIKE suggère une comparaison entre deux entités différentes mais que l'on rapproche sur la base d'une caractéristique jugée commune. On dira donc *The*

characters behave like children (= they are adults but are screaming/laughing/playing in a fashion that evokes that of children) et As citizens, they decided to voice their concerns (= because they are citizens, they acted accordingly and voiced their concerns).

4.2.3 - Prononciation

Outre les remarques et conseils formulés dans la partie précédente (voir « Langue Orale »), le jury invite les candidat.e.s à se référer au travail très complet proposé par [Pierre Fournier dans le rapport de l'épreuve de 2016](#) (pp.82-94). Ils y trouveront des informations précieuses concernant les attentes du jury dans ce domaine, des pistes de travail, des explications sur la chaîne parlée, l'intonation, les déplacements d'accent et la réalisation des divers phonèmes.

Conclusion

Les indications proposées dans ce rapport ne prétendent pas à l'exhaustivité mais constituent des pistes de réflexion qui devraient permettre aux candidat.e.s d'aborder la préparation de ces épreuves avec un certain recul quant aux attentes en matière de langue écrite et orale. Le jury ne peut qu'insister une nouvelle fois sur l'importance d'un entraînement régulier et réfléchi s'appuyant sur des sources authentiques, des ouvrages théoriques et des répétitions fréquentes permettant de s'habituer au format des épreuves.

Les membres du jury tiennent enfin à féliciter les nombreux.se.s candidat.e.s qui ont su tirer profit d'une préparation approfondie pour proposer des prestations de qualité dans une langue riche et élégante, en anglais comme en français, et à souhaiter une bonne préparation aux futur.es candidat.e.s.

Charles BONNOT et Mickael POPELARD

5 – EPREUVES ORALES D'ADMISSION

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

5.1.1 - Rappel du cadre réglementaire.

L'épreuve porte:

- *d'une part, sur un document de compréhension fourni par le jury, document audio ou vidéo authentique en langue étrangère en lien avec l'une des notions des programmes de lycée et de collège ;*
- *d'autre part, sur un dossier fourni par le jury portant sur la même notion des programmes et composé de productions d'élèves (écrites **et/ou** orales) et de documents relatifs aux situations d'enseignement et au contexte institutionnel.*

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

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

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

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

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

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

Remarques générales

Pour réussir cette épreuve, les candidats devront réinvestir les outils académiques et didactiques acquis au cours de leur préparation afin d'analyser un document authentique en langue anglaise ainsi que des productions d'élèves assorties de documents de cadrage. Des indications utiles concernant ce premier aspect de l'épreuve figurent plus loin.

Mais le jury tient à rappeler qu'au-delà de ces compétences, l'épreuve d'entretien à partir d'un dossier nécessite une préparation méthodologique rigoureuse, et que le format de l'épreuve doit être maîtrisé. Il n'est donc pas acceptable que le candidat s'enquière des modalités de l'épreuve auprès du jury avant de prendre la parole en anglais.

Ainsi, un entraînement régulier permettra une gestion satisfaisante du temps de préparation de deux heures. Celles-ci devront être consacrées à un travail de lecture et d'analyse permettant aux candidats de proposer des prestations homogènes dans les deux parties de l'épreuve. Comme lors des années précédentes, le jury a pu entendre cette année encore des prestations relativement équilibrées et d'une durée satisfaisante.

Par ailleurs, le jury tient à insister sur le rôle crucial de l'entretien qui suit la prestation des candidats. Ces derniers ne doivent donc pas considérer (et encore moins manifester sans retenue) que l'épreuve est terminée une fois leur conclusion achevée. L'entretien obéit à un triple principe :

- permettre au candidat, le cas échéant, de se saisir des questions du jury pour rectifier ses propos ;
- approfondir les pistes de réflexion proposées au cours de l'exposé ;
- orienter la démonstration sur des aspects non mentionnés au cours de l'exposé.

Les questions du jury ont *toujours* vocation à valoriser les prestations : nombreux sont les candidats qui l'ont très bien compris, faisant preuve d'une souplesse et d'une réactivité qui sont tout à leur avantage.

Enfin, le jury souhaiterait rappeler que la richesse des micro-analyses proposées repose en grande partie sur le recours éclairé à un lexique spécialisé précis, tant dans la partie en anglais (avec notamment le vocabulaire sémiotique de l'analyse filmique) que dans la partie en français (termes didactiques). Ce bagage scientifique a permis aux meilleurs candidats d'enrichir leurs analyses et leurs diagnostics des productions d'élèves, donnant lieu non seulement à des prestations de qualité mais également à de riches approfondissements en entretien.

5.1.2 - Première partie en anglais

Les attentes

Dans cette partie de l'épreuve, il est demandé aux candidats de présenter mais surtout d'analyser un document audio ou vidéo en lien avec la notion ou la thématique retenue pour le dossier. Cette notion ou thématique est explicitement mentionnée sur le sujet et provient des programmes de collège et de lycée dans leur ensemble.

En amont de l'épreuve, il est ainsi fortement recommandé aux candidats de se reporter aux textes officiels et aux documents qui les glosent (en particulier sur le site Eduscol). Les thématiques et notions sont formulées en français : nous rappelons que leur richesse et leur caractère polysémique ne doivent pas être réduits par le recours malheureux à une traduction univoque apprise par cœur pour l'épreuve.

Ainsi, pour la notion « lieux et formes du pouvoir » du cycle terminal, réduire « lieux » au nom anglais '*places*' ('*a particular position, area, or point in space*' selon l'*Oxford English Dictionary*) peut par exemple limiter la prestation du candidat à une simple litanie de considérations paraphrastiques. A titre d'exemple, le sujet EED 12 soumettait à l'analyse du candidat la bande-annonce du film de Clint Eastwood intitulé *J. Edgar*. Ce film biographique sorti en 2011 retrace la vie et la carrière de John Edgar Hoover, figure historique controversée qui fut le premier directeur du FBI. Etablir une équivalence stricte entre « lieux du pouvoir » et '*places of power*' a pu conduire certains candidats à s'efforcer de rendre compte de tous les lieux emblématiques du pouvoir qui défilaient à l'écran : Washington D.C., le Capitole, ou encore le quartier général du FBI. La bande-annonce n'était dès lors envisagée que comme l'histoire de la progression professionnelle de cet homme au sein de tous ces hauts lieux du pouvoir américain, sorte de *cursus honorum* pervers où un homme bon devenait mauvais. Les candidats étaient confortés dans cette lecture manichéenne par la voix off qui insiste sur des oppositions et

généralisations stéréotypées ('good men', 'evil', 'even great men can be corrupted'). Si cette dimension est certes présente dans la bande-annonce, une réflexion plus aboutie sur la notion de « lieux du pouvoir » pouvait faire penser à d'autres acceptions de « lieux » telles que 'site' ('a place where a particular event or activity is occurring or has occurred' selon l'OED) ou encore 'locus' ('the effective or perceived location of something abstract' selon la même source). Ainsi pouvait par exemple émerger l'ambivalence d'un pouvoir qui se manifeste également dans la rue et remet en cause le pouvoir fédéral, puisqu'apparaissaient à l'écran les manifestations du mouvement des droits civiques. Plus largement, les meilleurs candidats ont su mettre à profit la polysémie du terme « lieux » pour mener une réflexion sur le rôle du cinéma en tant que lieu de mémoire où l'histoire est non seulement représentée mais peut également se voir revisitée par la mise en images. Les analyses esthétiques sur les mouvements de caméra et changements de perspectives pouvaient dès lors servir à éclairer une visée potentiellement didactique de ce film biographique, perceptible dès la bande-annonce.

On l'aura compris, l'exercice ne saurait donc se limiter à une restitution du contenu informationnel du document audio ou vidéo proposé, mais bel et bien à une analyse éclairée par la notion ou la thématique proposée. Le jury déplore cette année encore des prestations de candidats qui ne mentionnent la notion qu'à titre indicatif dans leur introduction, pour ensuite n'y revenir que sous la forme de remarques allusives. L'entretien consiste dès lors à tenter de faire expliciter les liens que les candidats ont cherché à établir avec la notion ou la thématique, alors que ces connexions auraient dû contribuer à l'architecture même du propos. Un candidat incapable de problématiser un document en fonction d'une notion qui lui est centrale sera-t-il en mesure de préparer ses élèves de cycle terminal à l'épreuve orale du baccalauréat, qui repose sur un dossier élaboré en lien avec une notion au programme ?

Analyse et exploitation du document

Le jury tient tout d'abord à rappeler que l'épreuve ne se réduit pas à une compréhension-restitution du document audio ou vidéo proposé : trop de candidats envisagent en effet le document comme un script, le citent, pour ensuite reformuler la citation en guise d'analyse. Une telle paraphrase ne saurait permettre au jury d'évaluer les qualités critiques des candidats. De même, les commentaires ponctuels ('the speakers are articulate') ou les jugements psychologisant sur les personnages ('he is in denial') ne sauraient se substituer à une analyse des procédés sémiotiques propres à susciter des réactions chez l'auditeur ou le spectateur.

Pour mener un véritable travail d'analyse, c'est-à-dire de décomposition de ce qui se donne comme un ensemble afin d'en apprécier les différents éléments, les candidats devront prendre en compte la spécificité des documents. Ainsi, une bande-annonce propose des extraits d'un film dans le but d'en faire la promotion, une interview consiste à interroger quelqu'un sur ses actes, ses idées ou ses projets pour ensuite diffuser le résultat de cet échange, un documentaire a une visée didactique... Les documents proposés peuvent également prendre la forme d'extraits de films, d'émissions radiophoniques, de discours, ou de saynètes. Il conviendra dès lors de s'interroger sur les enjeux du document : d'où provient-il ? Qui l'a réalisé ? Dans quel but ? Quels sont les codes traditionnels de ce format ? Comment l'effet recherché est-il produit ?... Pour étayer leurs observations, les candidats devront se concentrer sur les éléments pertinents du document, qu'ils soient explicites ou implicites. Ceux-ci devront être soigneusement sélectionnés et hiérarchisés.

La présentation des candidats doit prendre la forme d'un discours bien construit, argumenté et dynamique. Dans le temps de préparation imparti, il est recommandé aux candidats, après avoir mené à bien le travail analytique décrit plus haut, de faire l'effort de ramasser leurs questionnements sous la forme d'une problématique puis de bâtir un plan autour de deux, trois ou quatre grandes idées directrices. La problématique a en effet vocation à rendre compte des tensions mises au jour par la

confrontation de la notion ou thématique avec le document. Ainsi, le jury a apprécié cette année les nombreuses prestations où se déployait une démonstration dynamique et progressive. Un tel souci didactique est tout à l'avantage des candidats car il permet des approfondissements ciblés lors de l'entretien à partir d'étapes clairement identifiables de la démonstration. Rappelons cependant que le jury est pleinement conscient que les candidats ont un temps de préparation limité, et ne s'attend pas à des exposés exhaustifs. C'est le rôle de l'entretien que de permettre des approfondissements des repérages et pistes d'analyses proposés.

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

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

Les connaissances

Pour réussir cette partie de l'épreuve d'EED, il n'est nullement attendu des candidats de mobiliser une culture encyclopédique extrêmement pointue sur le monde anglophone dans son entier. S'il n'est bien entendu pas interdit de faire appel à ses connaissances sur un sujet donné, leur placage sur un document au détriment d'une analyse approfondie peut en revanche desservir les candidats. Ainsi, à propos de la chanson 'Sister Suffragette' extraite du film *Mary Poppins* (EED 2), il n'était pas souhaitable que les candidats se livrent à un rappel historique de cinq minutes (soit un tiers du temps de parole imparti) sur le militantisme du groupe *Women's Social and Political Union*. De tels développements empêchaient en effet de véritablement analyser le caractère potentiellement parodique d'une mise en scène et en voix de ce chant qui se voulait très engagé par les studios Disney.

En revanche, les candidats ne sauraient faire l'économie de certains repères culturels disciplinaires et généralistes élémentaires que l'on est en droit d'attendre de tout angliciste se destinant au métier d'enseignant. Ainsi, à propos de la bande-annonce de *Jane Eyre*, adaptation cinématographique du roman éponyme de Charlotte Brontë (EED 26), il n'est pas apparu déraisonnable au jury d'attendre des candidats qu'ils repèrent l'arrière-plan victorien dans la représentation de l'éducation, des relations

hommes-femmes ou des conventions sociales. En revanche, pour rendre compte d'un extrait du documentaire *Cue the Queen : Celebrating the Christmas Speech* sur un discours célèbre du roi George VI, le jury ne souhaitait pas nécessairement que les candidats soient en mesure d'évoquer les circonstances historiques qui ont conduit le roi à monter sur le trône suite à l'abdication de son frère Edouard VII. Par ailleurs, le jury souligne qu'un précis culturel (GRELLET, Françoise. *A Cultural Guide: Précis culturel des pays du monde anglophone*. Paris : Nathan, 2008) est mis à la disposition des candidats en salle de préparation.

Enfin, rappelons que les sujets peuvent faire référence à différentes époques et différentes aires du monde anglophone, sans se limiter à des documents se rapportant à l'Angleterre ou aux Etats-Unis contemporains. Au cours de la session 2017, les candidats ont par exemple été amenés à réfléchir sur l'adaptation cinématographique de romans tels que *Jane Eyre* (EED 26) ou *The Scarlet Letter* (EED 23), sur la révolte des Luddites (EED 16), sur la construction et la déconstruction du mythe américain de Thanksgiving (EED 4), sur l'héritage shakespearien dans la culture et la société britanniques à l'occasion du 400^e anniversaire de la mort du dramaturge (EED1), sur la représentation de la Prohibition dans *Scarface* (EED 10), ou encore sur la place de l'anglais britannique dans le Commonwealth à l'occasion de la mort du poète antillais Derek Walcott (EED 6). En réinvestissant avec profit leur bagage disciplinaire et en faisant preuve de bon sens et de réactivité, les candidats les mieux entraînés ont proposé des analyses tout à fait convaincantes pour lesquelles le jury a attribué de très bonnes voire d'excellentes notes.

Conseils pratiques et méthodologiques

Le jury conseille aux candidats, au cours de leur préparation, de prendre des notes sur le contenu informationnel des documents proposés, en prêtant une attention particulière non seulement aux propos des différents locuteurs, mais à la manière dont le document commence et s'achève, aux différentes spécificités du document audio (rythme, débit, intonations, accents de mot, en particulier contrastifs, et accents de phrase) et vidéo (montage, cadrages, images, bande-son et musique). Ces notes permettront aux candidats, lors de l'entretien avec le jury, de répondre aux questions en se reportant aux repérages effectués. Réaliser une transcription exhaustive serait certes fastidieux et inutile, mais il peut cependant être intéressant de s'appuyer sur quelques citations significatives du document.

De même, les candidats veilleront à organiser leurs feuilles de brouillon (en les numérotant ou en utilisant un code couleur dans leur prise de notes, par exemple), de façon à ne pas perdre un temps précieux à rechercher une information au cours de la présentation. En quinze minutes seulement, il convient d'éviter les longs silences résultant d'une recherche plus ou moins frénétique de telle ou telle citation sur les feuilles de brouillon. Pour présenter une analyse approfondie d'un document à la lumière d'une notion ou thématique en un temps aussi limité, le débit de parole et la densité du propos doivent être adaptés.

D'autre part, le jury déplore une méconnaissance plus ou moins grave des outils sémiotiques, didactiques, voire même linguistiques, nécessaires à la réalisation de l'exercice. Pour commencer par ces derniers, il apparaît regrettable à ce niveau que les candidats ne soient pas en mesure de qualifier des paroles ou des personnages autrement que par des adjectifs comme 'good', 'bad', 'dark', 'important', introduits par des formulations pauvres ou scolaires ('we can see', 'we can hear', 'there is'). Le jury souligne la nécessité d'un tel travail d'enrichissement lexical, condition nécessaire au déploiement d'une pensée fine et nuancée.

Concernant les outils scientifiques, les repérages effectués ne sauraient être probants s'ils ne sont pas suivis d'analyses en lien avec la notion ou la thématique retenue. A propos de la bande-annonce de *The Scarlet Letter* réalisé par Elisabeth Berry en 2015 (EED 23), le jury fut par exemple bien moins convaincu par un repérage tel que '*it takes place in the forest: we can see trees in the background*' que

par l'analyse suivante : *'the forest comes to epitomise the great outdoors, a place of exposure for Hester'*. De même, les candidats furent amenés à analyser une performance comique jouée à Stratford-upon-Avon à l'occasion des 400 ans de la mort de Shakespeare, où des acteurs et actrices célèbres se disputent à propos de ce qui serait la véritable interprétation à donner au vers shakespearien *'To be, or not to be – that is the question'* (EED1). Recourir à la notion de parodie ou à la catégorie du carnavalesque permettait de rendre compte de la complexité du statut de personnage d'Hamlet. Erigé en archétype, le Prince du Danemark devenait par le biais de la parodie le lieu complexe d'une interrogation sur les visages multiples qui seraient les plus appropriés pour l'incarner, d'un acteur roux (Tim Minchin) à une femme âgée (Dame Judi Dench), sans oublier un acteur noir (Paapa Essiedu) et même le Prince Charles lui-même à la fin du sketch. En partant de ce personnage, la saynète prenait dès lors une forte dimension politique et pouvait se lire non seulement comme une commémoration de Shakespeare, mais également comme une célébration des visages multiples du Royaume-Uni d'aujourd'hui.

Le dernier conseil du jury concerne l'attitude à adopter par les candidats lors de l'entretien. Rappelons-le, cet échange a toujours vocation à permettre aux membres du jury de valoriser la prestation du candidat. Il appartient au candidat d'adopter une attitude ouverte, d'accueillir les pistes proposées par le jury comme autant d'opportunités d'approfondir leur réflexion, et de véritablement s'engager dans leurs réponses sans adopter un ton interrogatif qui donne l'impression désagréable que le candidat attend l'assentiment du jury.

5.1.3 - Seconde partie en français

Les attentes

Pour cette deuxième partie en français, les attentes sont clairement définies dans la consigne très explicite : les candidats doivent mettre en regard deux productions authentiques d'élèves (écrites et/ou orales), dans le but de rendre compte des acquis et d'établir un diagnostic hiérarchisé des besoins des élèves dans trois compétences (linguistique, culturelle, et pragmatique).

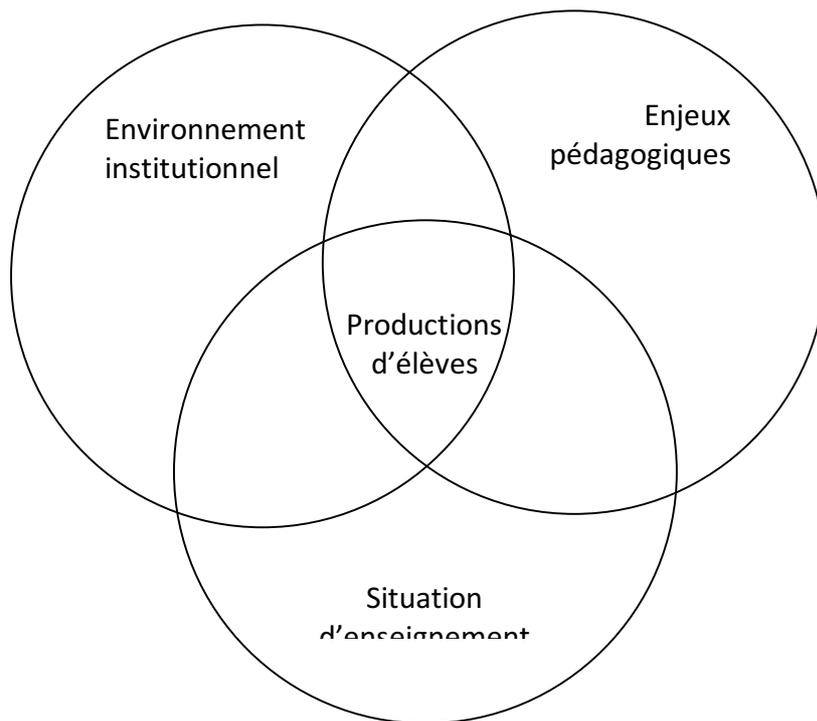
Le jury souhaite attirer l'attention des futurs candidats sur la formulation de la consigne dont la lecture attentive aurait permis à bien des candidats de ne rien omettre dans leurs analyses des productions d'élèves cette année :

- « *En lien avec la notion/thématique retenue* » : si les candidats ont de moins en moins tendance à oublier la notion ou la thématique mentionnée sur la première page du sujet dans la partie en anglais, ils omettent parfois cette notion/thématique dans la partie en français. La notion ou thématique constitue le cadre au sein duquel s'inscrit la problématique culturelle proposée par l'enseignant. Il est primordial d'en tenir compte pour apprécier correctement l'appropriation des repères culturels par les élèves.
- « *l'analyse des documents* » : là encore, on ne demande pas aux candidats de lister des repérages sans liens les uns avec les autres. Une longue litanie d'erreurs (en particulier linguistiques) décelées dans les productions ne doit pas se substituer à une véritable analyse des besoins des élèves.
- « *Vous vous demanderez notamment : dans quelle mesure les compétences linguistiques, culturelles et pragmatiques y sont mobilisées au service de la production de sens* » : dans cette partie de la consigne, les candidats sont invités à s'interroger sur la manière dont le sens est véhiculé dans les productions. Le jury rappelle que les compétences mobilisées ne sont pas uniquement linguistiques (surtout quand « linguistique » est simplement entendu comme « grammatical » aux dépens du lexique, de la dimension sociolinguistique ou de la phonologie). Les

compétences pragmatiques (discursives et fonctionnelles - voir le rapport de jury de 2014) doivent également faire l'objet d'un diagnostic, sans négliger la compétence culturelle. Ainsi, dans l'EED 23 figuraient deux productions écrites d'élèves de 1ère S prenant la forme d'un tract puritain destiné à avertir les Américains de 1692 du comportement à adopter face aux « sorcières » de Salem. Les deux productions, relativement réussies d'un point de vue linguistique, manquaient en revanche cruellement d'ancrage culturel, les élèves ne manifestant qu'une vision naïve des « sorcières » sans véritablement prendre en compte la période historique où les tracts étaient censés s'inscrire (l'une des deux productions était un tapuscrit). Les meilleurs candidats ont en revanche proposé des pistes de consolidation qui permettaient de se servir du stéréotype pour justement recentrer les élèves sur la période concernée (le 17^e siècle) et sur les enjeux du puritanisme.

- « *compte tenu du contexte [...] où il convient de les replacer* » : on insiste ici sur la nécessité de se servir des documents de cadrage (documents 3) pour mieux comprendre la situation d'enseignement d'où émanent les productions et pour déceler les axes directeurs du dossier à l'étude. Ces documents ont vocation à orienter les diagnostics et analyses des candidats : ils ne doivent pas être mentionnés brièvement en début de présentation pour être occultés par la suite.
- « *quelle(s) action(s) pédagogique(s) il serait possible et souhaitable d'entreprendre afin de consolider les acquis des élèves* » : cette question indirecte intervient en deuxième partie de consigne. En effet, une identification précise des acquis et besoins des élèves doit permettre aux candidats d'envisager des pistes pédagogiques (de remédiation ou de consolidation) qui constitueront l'aboutissement de la démonstration.
- « *Dans la conduite de votre réflexion, vous pouvez, si vous le souhaitez, faire référence au document 1* » : il n'y a donc aucune prescription ici. Le document 1 étant envisagé en lien avec la même notion ou thématique que les documents 2, il peut parfois apparaître judicieux de recourir au premier document dans le cadre des pistes pédagogiques. Dans l'EED 4 par exemple, le document 1 était une vidéo dans laquelle une jeune femme prend la parole au cours d'un repas de Thanksgiving pour montrer que la tradition américaine repose en réalité sur une histoire marquée par des conflits sanglants et des manipulations politiques. Dans la partie en français, les candidats devaient analyser des productions orales d'élèves de 4^e à qui il avait été demandé de prononcer un discours en guise d'ouverture des festivités de Thanksgiving. Même si le document 1 permettait un approfondissement de la compétence culturelle, son utilisation en classe de 4^e pouvait ainsi s'avérer problématique ; les meilleurs candidats ont été sensibles à un tel questionnement.

Les productions d'élèves sont donc à envisager comme le résultat d'une rencontre entre trois composantes qui constituent le cadre théorique où le candidat devra les replacer. Du plus large au plus précis, ces trois facteurs sont les suivants : un environnement institutionnel (textes officiels, programmes, examens nationaux...), des enjeux pédagogiques identifiés (esquissés dans les documents de cadrage du dossier) et une situation d'enseignement précise (décrite dans le document 3a).



L'exposé

Le jury se réjouit du fait que de nombreux candidats ont proposé cette année des présentations bien organisées, obéissant à une démarche clairement annoncée et balisée. L'écoute en fut considérablement facilitée.

En ce qui concerne cette démarche, le jury n'a pas d'exigence particulière concernant le format de la présentation des candidats, mais tient tout de même à insister sur certains points :

- Le rapport de 2016 précise : « la logique voudrait que le candidat commence par faire une synthèse des documents d'accompagnement (documents 3) pour en dégager des axes directeurs qui lui permettront d'éclairer son analyse des productions d'élèves ». De nombreux candidats, à l'évidence bien préparés, ont pris très à cœur ce conseil méthodologique, mais ont mal évalué la portée sémantique du mot « synthèse », proposant une longue paraphrase des documents de cadrage en guise d'introduction, n'abordant parfois les productions elles-mêmes qu'au bout de 10 minutes, ce qui à l'évidence les a fortement desservis. Lors de la phase introductive de présentation des documents, seules les grandes lignes de ces documents de cadrage doivent être présentées : une ou deux phrases par texte peuvent tout à fait permettre d'en extraire les enjeux pédagogiques et l'intérêt. En revanche, il est nécessaire dans la suite du propos d'étayer l'analyse des productions par un retour explicite à ce cadre théorique.
- La présentation de la situation d'enseignement doit mettre l'accent sur les spécificités et les enjeux du cadre pédagogique dans lequel s'inscrivent les productions. Dans une démarche centripète, ces rappels pourront alors permettre d'aborder les productions d'élèves, les acquis et les besoins de ces derniers. Les candidats devront veiller à bien comparer les productions et à les mettre en regard, comme l'exige la consigne, pour établir un diagnostic différencié.
- De plus, il apparaît difficile d'envisager des pistes d'approfondissement avant même d'avoir terminé l'identification des besoins des élèves et de leurs acquis à consolider.

Les candidats soucieux de proposer des analyses en contexte, c'est-à-dire qui ont pris en compte le cadre institutionnel, les enjeux pédagogiques du dossier, la situation d'enseignement ainsi que la notion, ont obtenu les notes les plus hautes, et le jury tient à les en féliciter.

Les documents de cadrage

Lors du temps de préparation, il peut être opportun de commencer par la lecture des documents de cadrage, qui ne sont en aucun cas « annexes », comme ont pu l'énoncer maladroitement certains candidats.

Ces textes proviennent de plusieurs types de sources qu'il convient de prendre en compte. Il peut s'agir de publications institutionnelles émanant de différentes instances ministérielles ou académiques (rapports de l'Inspection Générale, extraits de programmes, de bulletins officiels, du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues...) ou bien d'articles ou extraits d'ouvrages scientifiques rédigés par des chercheurs et spécialistes en didactique des langues ou sciences de l'éducation (Institut français de l'éducation, *CLE International*, *Cahiers pédagogiques*, revue de l'APLIUT...). Les candidats ne devront donc pas aborder les documents de cadrage de la même manière selon qu'ils relèvent de l'une ou de l'autre de ces catégories.

Le rôle de ces documents est de faire valoir les axes selon lesquels les productions des élèves seront analysées avec profit. Ainsi, le dossier EED26 proposait des productions orales de deux élèves de 6^e, assorties d'un extrait de l'article « L'imaginaire : une place dans l'enseignement des langues de spécialité » écrit par Chantal Lacourari, d'un texte émanant du site *differentiation.org* sur la « zone proximale de développement » entendue comme « zone où l'élève, à l'aide de ressources, est capable d'effectuer une tâche », et enfin d'un texte adapté d'un article de Eric Bidaud et Hakima Meghribi intitulé « De l'oral à l'écrit ». Dans le cadre de cette tâche scénarisée, les élèves devaient dresser un portrait oral d'un superhéros qu'ils avaient inventé. La richesse de la situation d'enseignement pouvait conduire les candidats à aborder ce dossier sous de nombreux angles d'analyse, comme la place de la compétence culturelle aux niveaux A1 et A2 ou le lien entre primaire et collège au sein du cycle 3. Si ces aspects du dossier n'étaient certes pas à négliger, les documents de cadrage invitaient le candidat à s'intéresser plus particulièrement à la chaîne parlée, au lien écrit / oral, à la question de la différenciation pédagogique et à la place et au rôle de l'entrée culturelle « l'imaginaire » non seulement dans les productions mais également dans les pistes de remédiation ou de consolidation à proposer. Cette prise en compte des enjeux pédagogiques du dossier a pu conduire certains candidats à proposer des problématiques intéressantes sur ce dossier, comme par exemple « quel doit être le statut de l'écrit dans le cadre d'une tâche finale orale ? » ou « la place accordée à l'écrit doit-elle être la même pour tous les élèves d'une même classe dans le cadre d'une tâche orale ? ».

Les productions sont donc à analyser selon des angles différents en fonction des documents de cadrage, qui doivent constituer la « colonne vertébrale » de la réflexion didactique sur les productions des élèves, et se voir véritablement intégrés à l'analyse.

La situation d'enseignement

La mise en perspective que permettent les documents de cadrage donnera lieu à une présentation efficace et non paraphrastique de la situation d'enseignement. Par ailleurs, celle-ci doit donner au candidat l'occasion d'insister sur les points les plus saillants, tout en clarifiant l'arrière-plan institutionnel dans lequel les productions s'inscrivent. A titre d'exemple, dans un dossier qui présente « les productions originales de deux élèves d'un même groupe de première littéraire [...] dans une séquence

de Littérature Etrangère en Langue Etrangère » (EED 1), le jury est en droit d'attendre du candidat qu'il rappelle les enjeux d'un tel enseignement : le niveau visé, les thématiques au programme, le contenu de l'épreuve du baccalauréat... La restitution par deux élèves d'une lecture choisie d'une pièce de Shakespeare adaptée en bande dessinée dans le format d'une émission littéraire radiophonique fournit un cas concret illustrant les réflexions d'Annie Lhérété sur le plaisir de la lecture (document 3c). Cette mise en perspective permet de soulever la question de l'objectif double de la LELE : découvrir et lire de la littérature pour produire, lire avec plaisir tout en acquérant une métalangue critique. Une telle réflexion aurait pu permettre aux candidats de proposer des pistes pédagogiques visant à articuler les besoins des élèves avec les objectifs propres au cours de LELE.

L'analyse des productions d'élèves

Les productions authentiques d'élèves à mettre en regard peuvent reposer sur trois types d'activités langagières (production orale en continu ou en interaction, production écrite). Elles peuvent être synchroniques et faire intervenir des élèves différents ou diachroniques et concerner un même élève, dans la même activité langagière ou non. Le candidat devra être très attentif en lisant la situation d'enseignement pour ne pas commettre de contresens sur l'enjeu de l'analyse : on pourra par exemple s'intéresser à l'interlangue d'un même élève dans le cadre de ses productions orales et écrites, à la diversité des acquis linguistiques, culturels et pragmatiques au sein d'une même classe, ou encore à l'évolution des acquis d'un élève au sein d'une même séquence (entre une tâche intermédiaire et une tâche finale par exemple).

Pour une analyse pertinente et fructueuse des productions d'élèves, le jury conseille aux candidats de se poser quatre questions lors de leur préparation :

- Ai-je apprécié les acquis et besoins des élèves en fonction de l'accès au sens ? Les productions des élèves s'inscrivent dans un contexte bien précis : celui de la séquence ou de la tâche proposée par l'enseignant. Ainsi, les acquis et besoins des élèves doivent être mesurés à l'aune de leur impact sur le message. Les acquis ne doivent pas être négligés, car les élèves pourront s'appuyer sur leurs points forts (ou ceux de leurs camarades) pour progresser.
- Ai-je hiérarchisé les besoins identifiés ? Cette deuxième question est le corollaire direct de la première. Cette année encore, trop de candidats se sont bornés à énoncer une liste d'erreurs, principalement grammaticales, en oblitérant complètement les autres composantes de la compétence linguistique (et en particulier la phonologie, souvent réduite à des remarques vagues sur « l'intonation » voire « le ton », sans que ces termes ne soient définis ni illustrés). Les erreurs les plus graves sont celles qui pourraient conduire aux malentendus les plus regrettables par une production inadaptée à l'horizon d'attente du récepteur, ou bien par l'émission d'un message peu voire pas intelligible. Ainsi, l'accès au sens pourra être entravé dans un écrit oralisé où les groupes de souffle ne sont pas respectés, et ce même si le script est totalement dépourvu d'erreurs grammaticales graves.
- Ai-je bien analysé les compétences linguistiques, culturelles, et pragmatiques ? Trop souvent, le jury constate une hypertrophie des premières aux dépens des deux autres.
- Ai-je mis en regard les productions ? L'analyse dynamique des productions implique de les comparer pour commenter la progression d'un élève dans une activité langagière donnée (entre par exemple une tâche intermédiaire et une tâche finale), ou bien la manière dont sa production dans une activité langagière a conditionné sa réussite dans une autre. Les candidats pourront également s'interroger sur les stratégies de différenciation pédagogique à mettre en œuvre lorsque les productions font valoir une hétérogénéité importante. Ainsi, dans les enregistrements audio du dossier EED1, on entend des productions orales en continu de deux élèves de 1^{er}L. Un jugement

hâtif sur le niveau des deux productions a pu conduire certains candidats à encenser l'élève B en la comparant à l'élève A, dont les difficultés phonologiques semblaient plus patentes car elles pouvaient entraver l'accès au sens. Mais la vivacité et l'anglais oral authentique de l'élève B n'ont pas dupé les candidats les plus attentifs, qui ont bien repéré que le portrait d'un héros shakespearien exigé dans le cadre de la tâche s'avérait relativement superficiel (*'we can definitely say that the character of Richard is a villain ready to do everything to get what he wants', 'he's also a great liar', 'that shows us how much intelligent and nasty he is'*). L'élève A avait quant à lui davantage fait appel à une métalangue critique (*'first, we notice his lack of heroic and noble qualities', 'he shows physical and mental flaws', 'his behaviour makes him an anti-hero'*), réussissant mieux la tâche d'un point de vue culturel. Cette mise en regard pertinente a pu donner lieu à la piste pédagogique suivante : une tâche d'interaction orale entre les deux élèves, au cours de laquelle l'élève B poserait les questions à l'élève A qui jouerait le rôle d'un spécialiste de Shakespeare. Cette distribution des places contribuerait à améliorer la compétence sociolinguistique de l'élève B qui devrait adopter un registre adapté, et à faire progresser l'élève A, qui se verrait contraint de mieux respecter les groupes de souffles pour que son interlocutrice le comprenne.

Les pistes d'actions pédagogiques

Les pistes pédagogiques ont vocation à répondre aux besoins et à consolider les acquis des élèves : elles doivent être envisagées comme des propositions de remédiation mais aussi de consolidation. Elles sont la résultante d'une analyse approfondie et dynamique des productions en lien avec la notion et les documents de cadrage. Ce travail préalable aura permis aux candidats d'émettre un diagnostic quant au niveau du CECRL atteint (comparé au niveau visé en fin de cycle). Ces propositions de pistes constituent l'aboutissement de l'exposé des candidats et ne doivent pas être évacuées en quelques secondes à la fin de l'épreuve. Le jury invite les candidats à s'efforcer de mieux gérer leur temps de parole (ou de préparation ?) pour préciser plus systématiquement la manière dont ils envisagent de mettre en œuvre leurs actions pédagogiques : « les faire travailler ensemble », « travailler en interdisciplinarité avec le professeur de français » ou « utiliser les TICE pour travailler l'interaction » promet en effet beaucoup de « travail », mais bien peu d'actions concrètes et en contexte.

De plus, avant de proposer des pistes, les candidats se demanderont si celles-ci sont cohérentes avec leur appréciation préalable des productions. Ils s'interrogeront également sur l'inscription de ces pistes dans une démarche cohérente. Dans le dossier EED26 dans lequel des élèves, munis d'une fiche contenant cinq mots, devaient présenter à l'oral un superhéros qu'ils avaient inventé une minute environ, proposer à l'élève A une « fiche d'erreur qu'il enrichira (*sic*) tout au long de l'année » a-t-il un sens par rapport à la situation décrite ?

Connaissances et terminologie.

Le jury est conscient qu'il n'a pas nécessairement affaire à des didacticiens chevronnés, et n'attend pas un niveau de spécialisation excessivement pointu. Il est regrettable à ce titre que certains candidats perdent leurs moyens lorsqu'ils s'aperçoivent qu'ils ont commis une erreur sur la date de tel bulletin officiel.

En revanche, le jury est en droit d'attendre un bagage de connaissances didactiques et institutionnelles élémentaires. En voici quelques exemples : les niveaux exigibles du CECRL en fonction des classes et quelques-uns des descripteurs, les exigences du baccalauréat dans les différentes filières, les dispositifs tels que les Enseignements Pratiques et Interdisciplinaires ou l'Accompagnement Personnalisé, les entrées culturelles, notions et thématiques pour les différentes classes... Il ne semble pas non plus aberrant de demander aux candidats de maîtriser la définition des différents termes de la

consigne de cette épreuve et ce qu'ils recouvrent (« notion », « compétences linguistiques, pragmatiques et culturelles », « actions pédagogiques », « acquis »...).

De manière générale, le jury est satisfait de constater que les candidats sont bien informés sur la nouvelle organisation en différents cycles des enseignements proposés au collège et sur les dispositifs et enseignements complémentaires qui les accompagnent. Cependant, les productions d'élèves de 6^e, si elles ont bien été situées dans le cycle 3, ont rarement suscité des réflexions sur l'articulation entre école primaire et collège, ce qui donne au jury l'occasion de rappeler que les connaissances institutionnelles ne sauraient se suffire à elles-mêmes. Elles ne sont profitables qu'en tant qu'elles éclairent la situation d'enseignement, et à plus petite échelle, les productions d'élèves.

Le lexique employé par les candidats se veut parfois très technique, mais le périmètre sémantique de ces termes n'est pas toujours clairement défini en rapport avec la situation présentée. Ainsi, nombreux sont les candidats cette année à avoir mentionné la compétence orthoépique à des titres très divers, au point qu'elle ne se distinguait pas toujours de la question de l'écrit oralisé, de la lecture à haute voix (« ensuite on peut envisager de leur faire lire un texte pour travailler la compétence orthoépique »). Pour éviter de donner l'impression d'un discours jargonnant et décontextualisé, il convient de toujours justifier l'usage de termes spécialisés en rapport avec le cas concret pour lequel ils sont mobilisés.

Conclusion

Le jury espère que les constats et conseils méthodologiques prodigués ci-dessus permettront aux candidats de se préparer au mieux à cette épreuve exigeante qui nécessite un entraînement régulier et approfondi. Dès leur préparation, les candidats sont invités à adopter une attitude critique vis-à-vis des affirmations généralisantes et stéréotypées qu'ils utilisent parfois sans les avoir pensées au préalable. Que faut-il comprendre par des phrases comme « la production 2b est d'un bon niveau pour une classe de première », « les élèves de zone d'éducation prioritaire ont davantage de besoins » ou « le document iconographique est déclencheur de parole » ?

Même sans avoir connu une expérience prolongée de l'enseignement, un certain nombre de candidats a manifesté une réelle capacité à prendre un recul salutaire dans leur analyse des situations. En réinvestissant intelligemment les apports théoriques de leur formation didactique, ils ont pu proposer des analyses et des pistes très stimulantes. Au-delà de la connaissance du système éducatif et de la maîtrise des outils didactiques, c'est également la réactivité et le bon sens des candidats qui sont appréciés (dans les deux sens du terme) par le jury.

Julien ALLIOT

5.1.4 – Exemples de sujets

Les sujets traités dans cette partie se trouvent en partie 6 – Annexes de ce rapport.

EED 13

Première partie en anglais

In relation to the notion of “*langages*”, candidates were asked to present and analyse a video adapted from a BBC Four documentary which was aired in February 2013, a few days before the opening of a retrospective exhibition on Roy Lichtenstein at Tate Modern, in London. The document explores the artist’s influences, enabling candidates to consider the roles of art and advertising as languages, to examine how they interact, to question the links and the limits between “high” and “low” art and finally to dwell upon the status of art in society.

Advertising and art as two interacting languages

On a first level of analysis, candidates were expected to see that Roy Lichtenstein is presented as an American Pop artist who drew on the society he lived in: 1960s America, depicted in the video as a “*sell, sell, sell society*”. The American consumer society provided Pop artists with an endless source of inspiration: Lichtenstein is shown loitering in supermarket aisles studying packaging.

The birth of a new industry, advertising, opened up a new space (billboards, neon signs, TV commercials): in an embedded interview, Lichtenstein himself describes adverts as “*a new landscape*” for painters. This new “urban landscape”, in turn, gave birth to a new artful language: the art of “*selling us things*”, based on pictures of happy women dancing around fridges and washing machines, of cheerful housewives relishing their new electrical appliances and catchy slogans promising domestic bliss.

Candidates were expected to focus on the complex dialectics between art and advertising seen as two interacting forms of language.

The voice over in the video indicates that Lichtenstein was “*fascinated by the tactics*” of advertising and that he “*would have made a good adman*”. Though many of his works may look like adverts, they nonetheless remain artistic creations. Lichtenstein “*simplified*” the pictures he borrowed from advertising and got rid of the written language such as slogans and catchphrases. In his artworks, he isolated everyday objects turning them into clichés and stereotypes, immediately recognizable by the viewer to the point that he became “*a brand*” himself.

Conversely, admen have “*pilfered*” the Lichtenstein “*brand*”: at the end of the first part of the video, three recent advertisements parody Lichtenstein, thus implying that art has become a tactic to sell products.

This could lead candidates to develop the idea of reversal and circularity. Indeed, advertising inspired Lichtenstein’s art which then inspired advertising (“*eventually, his paintings of disposable, everyday advertisements would in turn influence the sharp-suited executives of Madison Avenue*”). This idea of volte-face and irony is rendered by the editing of the first part of the report which can be described as a mix and match of black and white and colourful pictures, of adverts, works of art and photos of the artist.

Low art v high art

On a second level of analysis, candidates could develop the idea that art and advertising are two intertwining forms of language, a kind of “ARTvertising”. They could state (as mentioned in the *Cultural Guide* they had at their disposal) that Pop stands for “Popular” i.e. a form of art directly accessible to the viewer and that other Pop artists, like Warhol, were artists and admen at the same time. It could also be noticed that in the video, designer Ron Arad says that Lichtenstein always had “a new idea”, thus implicitly drawing a parallel with admen who constantly have to find new ways to sell.

However, advertising and art do not have the same status: advertising is not art. It can at most be considered as low art, just like TV series: an extract from *Madmen* is embedded in the report. Indeed, high art belongs in the museum, as the second part of the report suggests by creating a completely different atmosphere made of quiet music and stripped down images which contrast with the raucousness and energy of the first part – teeming with pictures and sounds of all kinds.

Actually, in the second part of the video, art is given back its place in the museum, at Tate Modern. The TV presenter says that one of the paintings is hard to “read”, the designer acting as art critic then explains that “it has different layers” and provides his interpretation of the canvas, thus conveying the idea art can be difficult to understand and that grasping its meaning requires education and training. Besides, the works exhibited are pastiches of Picasso and Mondrian: in exploring the style and motifs of other artists, Lichtenstein makes art itself his subject matter. Thereby, he creates intertextuality, a dialogue with other artworks, and in doing so, he places himself in line with other artists.

What is art?

On a third level of analysis, candidates were expected to challenge the notion of art itself and thus raise the question of boundaries: between low and fine art, between the artwork and the viewer. This notion is illustrated by the pane of glass represented and made conspicuous in the Picasso pastiche, referring to the transparent obstacle usually standing between the viewer and the artwork. This broken pane of glass may be viewed as an echo to the “breaking of the fourth wall” in theatre; it is also brought to the fore in the first part of the video, when a couple in a TV commercial steps out of the TV set into an American home. It conveys the idea of accessibility for the viewer, of porosity between everyday life and art.

Candidates could notice the multiple occurrences of *mises en abyme* in the document: adverts in art; art in adverts; TV on TV; art about art. This, added to the editing – overflowing with archive footage, photos, commercials, TV series, in colour, in black in white – as well as the lively music, contribute to creating a spiralling movement, a vortex, ultimately blurring the boundaries between all different forms of language.

As a conclusion, candidates could observe that the very report is also a *mise en abyme*: it questions the notion of art and language but it is in itself a work of art and a form of language, so much so that the editing of the video could be seen as a “grammar”. Besides, the report serves a British point of view on an American artist, which may at times appear as a little stereotypical – particularly when the taboo words “cigarettes, alcohol and sex” are used to describe 1960s America. Finally, the fact that a designer – whose status is ambivalent regarding art – acts as an art critic, highlights the commercial aspect of this video which can be regarded as a form of “ARTertainment”. Indeed, it has to be remembered that the report promotes an exhibition and therefore aims at “selling” art.

Seconde partie en français

En lien avec la notion « langages », les candidats devaient procéder à l'analyse de productions d'élèves de troisième (fin de cycle 4) et s'interroger sur les compétences linguistiques, culturelles et pragmatiques mobilisées au service de la production de sens, en prenant en compte les documents de contexte.

Le dossier était composé de deux productions écrites d'élèves de troisième qui avaient travaillé en groupe. Il s'agissait d'une tâche intermédiaire. Les élèves devaient rendre compte de leur compréhension d'un audio guide portant sur l'œuvre « *Still Life # 30* » de Tom Wesselman, un artiste du Pop Art. L'œuvre figurait dans le document 3a, avec la situation d'enseignement. La rédaction d'un compte rendu individuel avait été demandée en travail à la maison et les élèves avaient été invités à s'inter-corriger et à produire un compte rendu par groupe, en classe. Il est à noter que l'activité langagière dominante de la séquence était la compréhension orale et que la tâche finale relevait elle aussi de la compréhension orale : écouter et comprendre deux versions différentes d'un audio guide sur une œuvre d'art et choisir la version la plus adaptée pour une exposition sur le Pop Art en justifiant son choix.

L'analyse des documents de cadrage donnait quelques clés importantes pour envisager les productions d'élèves. Il s'agissait pour les candidats de prendre en compte :

- l'intérêt du travail de groupe pour améliorer les apprentissages et mettre les élèves en activité. Il fallait notamment repérer que l'écriture collaborative suppose la mise en œuvre de compétences orales, on pouvait d'ailleurs se poser la question de la langue réellement utilisée par les élèves lors de leurs échanges oraux (le français ou l'anglais ?) ;
- la façon dont la construction de la compétence écrite se fait en lien avec l'oral. Ici, l'expression écrite n'est qu'un support permettant un transfert de la compréhension orale vers la compréhension orale, l'activité de production découle de l'activité de réception ;
- les principes du Parcours d'Education Artistique et Culturelle (NB : le PEAC a pour but de favoriser l'égal accès de tous les élèves à l'art à travers l'acquisition d'une culture artistique personnelle. Il est mis en œuvre dès le premier degré et se poursuit dans le second degré. Il repose sur trois piliers : connaissances, pratiques et rencontres).

Les principaux écueils que les candidats devaient éviter étaient les suivants :

- oublier de relier la notion du programme à leur analyse ;
- proposer un catalogue d'erreurs linguistiques, sans montrer de réflexion sur le statut de l'erreur ;
- négliger les spécificités de la situation d'enseignement, en l'occurrence l'enchâssement des compétences travaillées.

L'analyse des productions à la lumière des documents de contexte devait permettre aux candidats d'effectuer des repérages pertinents en termes de compétences.

Compétence culturelle :

Les candidats devaient noter que l'objectif culturel était atteint dans les deux copies puisque les élèves avaient pu se familiariser avec une œuvre majeure du Pop Art. Une étude plus aboutie permettait de relever que les élèves avaient acquis des compétences d'analyse du langage pictural, ce qui s'inscrit pleinement dans l'apprentissage des langages verbaux et non verbaux et dans le PEAC.

Compétence pragmatique :

On attendait des candidats qu'ils perçoivent que, dans les deux productions, la compétence pragmatique était maîtrisée : compte-rendu écrit de l'audio guide en suivant le protocole établi par l'enseignant (NB : ce protocole n'était pas explicite dans la situation d'enseignement mais pouvait être perçu à travers les productions [auteur, titre de l'œuvre, description, techniques picturales utilisées, opinion justifiée]).

Un second niveau d'analyse permettait aux candidats de remarquer que la production 2a dénotait une réelle appropriation des éléments culturels et de meilleures analyses, contrairement à la production 2b – pourtant plus aboutie sur le plan linguistique. En effet la 2b est plus mécanique, scolaire et moins personnelle

Ainsi en 2b une phrase est ajoutée à la fin sans lien avec ce qui précède « *Wesselman use industrialise food that we consume often nowadays* » qui fait suite à « *We like Wesselman still life because this is a modern still life* » – ce qui contraste avec la fin de la production 2a, qui elle, montre une ébauche de justification du jugement de goût, certes maladroit « *This painting is original but it's not my style of paint. He doesn't wants to be like an other artists* ». Il est important de noter que la capacité d'analyse est une compétence transférable.

Compétence linguistique :

Les candidats devaient relever que les erreurs linguistiques commises n'entravaient pas le sens (orthographe, utilisation de déterminants), que la syntaxe et le lexique nécessaires étaient acquis (tournures passives, prépositions de lieu, lexique lié au domaine de l'art, au mobilier de la cuisine ...)

Les analyses les plus abouties permettaient d'observer que l'assez bonne maîtrise des compétences linguistiques dans les deux productions pouvait s'expliquer par le travail préparatoire à la maison et collaboratif en classe dont il était question dans le document 3b

En ce qui concerne les pistes pédagogiques qui ont été développées, les propositions des candidats qui ont gardé à l'esprit que la tâche finale relevait de la compréhension orale ont été valorisées. Par exemple : une remédiation de la compréhension orale en utilisant la vidéo du doc 1. Il était d'ailleurs possible d'envisager une différenciation des activités de remédiation en fonction des besoins de chaque élève.

De même, les pistes pédagogiques constituant un bon entraînement à la tâche finale ont été jugées pertinentes. Par exemple : une mise en débat en anglais de la production écrite où les élèves étaient amenés à justifier leurs choix et prises de position à l'oral.

Des prolongements étaient possibles en lien avec le PEAC ou les EPI tels que l'exploitation de la séquence avec le professeur d'arts plastiques : travail sur d'autres artistes du Pop Art ; production par les élèves de tableaux « à la manière de » ; organisation d'une exposition dans l'établissement et réalisation d'audioguides en plusieurs langues...

Enfin, les candidats pouvaient engager une réflexion sur les passerelles et la complémentarité entre les différents types de langage (écrit / oral / pictural ; verbal / non verbal).

Brigitte BEUZEVAL et Frédérique ENARD

EED 22

Première partie en anglais

Candidates were asked to present and analyse the trailer of the American movie *The Circle*, a dystopian thriller directed by James Ponsoldt and based on Dave Eggers's 2013 eponymous novel.

The trailer had to be considered in the light of the notion *art de vivre ensemble dans l'aire linguistique concernée, Visions d'avenir : créations et adaptations*, though of course it presents the viewer less with an idyllic vision of togetherness than with a way of living side by side, living under the injunction of belonging to a group, and ultimately having to melt into one common sameness. The trailer teases the viewer into wanting to pay and watch the cathartic nightmare of a society where individuals are permanently under the gaze of an invisible eye. Interestingly, the vision of the future that viewers are offered is no different from the forms of surveillance that were set up as early as the 18th century in Britain, generalized in the US prisons that Alexis de Tocqueville visited in the 19th century, or later imagined in the distant future of the 1980's by George Orwell.

The Circle is the story of Mae, a young woman whose father is ill and who gets a job at a powerful internet corporation called The Circle. She quickly rises through the company's ranks, and is selected for an assignment with the Circle's newest technology, which she eagerly takes on. Soon she finds herself in a perilous situation concerning privacy, surveillance, and freedom.

The document could be explored along different lines, from a basic approach to a more complete and intertextual line of study:

The future: a vision of surveillance society

On a first level of analysis, the candidates were expected to identify the trailer as a dystopian vision of the world and how companies such as Facebook and Apple were clearly represented by analysing some of the symbols present in the video (Apple's headquarters, Tom Hanks looking like Steve Jobs).

The art of living alone together – Adapting

Candidates understood that the notion was central to their development and successfully articulated their presentation around their line of study. In so doing, they managed to establish links between the video and at least one of the terms of the notion. (creation(s) / adaptation(s) / the future / vision(s))

Remarks made on the staging and editing of the trailer were expected in order to support an efficient analysis. For example, the jury particularly enjoyed the fact that some candidates focused on how the protagonist adapted to this new world and became a heroine: first pictured as an innocent/candid young lady (use of light) but soon portrayed as a world saviour (change in colour schemes), thus inviting viewers to consider her transformation as a contemporary Bildungsroman. Some candidates hammered their point home by underlining that her name – Mae (may) – foreshadowed the possibility of a change.

Candidates were expected to comment on the religious subtext of the video and most candidates highlighted the fact that the CEO is presented as a semi-God but they did not further expand on the reasons why he appears so (language, clothes, posture, camera angles...).

Candidates also noticed how basic and repetitive characterisation is, as is often the case in American films with a fragile white woman, a powerful/wise old(er) white man and young defiant black man, which are all cinematic stereotypes.

The idea of a global community under control, with references to 1984 with Big Brother or/and “big browser” in the noughties was highly relevant.

An uninterrupted circle – Creating a (perfect) world

Candidates established a clear link between the video and the notion and added cultural references supporting their demonstration. As such, analyses focusing on the aspect of an uninterrupted circle and the creation of a new flawless world were considered pertinent by the jury.

Candidates managed to develop their analysis in terms of staging/editing and identify the numerous round shapes, the crescendo of the anxiously repetitive music and lyrics, insisting on the lyrics, the cyclic pattern of the song with repetitions, like a whirlpool leading to Mae’s loss of identity. Some candidates considered the effects of the *mise-en-scène* by presenting the sharp contrast between the circular shapes and the cubicle at the start of the trailer or the painting frames when she speaks with her boyfriend. Besides, life in the Circle is seen through the prism of embedded screens. Her boyfriend actually says: “we used to have fun and see things and now it’s all filtered through this”, life is therefore presented through a permanent *Instagram* filter and Mae as the one who will lift the veil.

A close analysis of the video allowed candidates to lay emphasis on the pattern of imprisonment as all characters are held captive and depicted as unable to escape. Indeed the Circle adapts, as exemplified by the drone stopping a car that attempts to drive away and by the transparent eye-shaped camera following Mae’s whereabouts.

As for the religious subtext, candidates noticed that Tom Hanks shares the traits of a cult guru. He has the attributes of a (faith) healer (attempting to cure Mae’s dad’s Multiple Sclerosis), he embodies simplicity as everything about him seems streamlined and yet he emerges as unique, his clothes are dark, the words he uses are simple – which appeared as a necessity to address the masses.

Some interesting remarks were made regarding the opposition between the Circle – embodied by robots and dehumanised individuals in a sterile environment – and Nature, which stands for freedom (the canoe in the river). Indeed the body/self seemed to be swiped away by the selfie (images of Mae with a crowd of people gathered behind her). A parallel could be drawn with Lowry’s *The Giver* where “the society” had eradicated both pain and emotional depth by converting to “Sameness”.

Circumventing reality to create a panopticon – Creating a new future?

Finally, the best presentations managed to establish a coherent link between the video and the notion, added cultural references and offered a contrasted view of the video, thus allowing for some critical distance.

Possible interpretations at that stage included taking into account the fact that reality was circumvented to create a new future and/or how society had become a global Panopticon.

Candidates did not miss the religious subtext and saw the CEO as a prominent God-like figure and the Circle as a cult where events cannot be missed. As a matter of fact, one of the employees lectures Mae because she was “absent at events”.

Like God, the CEO/Tom Hanks is omniscient and insists that: “it’s good to know things but better to know everything”.

Candidates made sharp comments on the editing of the video, pointing at the message one could deduce from the video – is this a fable or a melodrama and, more importantly, is this film a satire of our society? Other cultural references relating this utopian/dystopian society to the New Atlantis portrayed by Bacon allowed for first-rate presentations.

The salient topic of circularity was touched on thoroughly and candidates underlined that the lyrics of the background music ("They're watching you") encouraged viewers to consider how corporations (like the Circle) are watching citizens who are themselves being watched by viewers (us), who are in turn watched by corporations. To that end, references to the "Hawthorne effect" also called the observer effect, (a type of reactivity in which individuals modify their behaviour in response to their awareness of being observed, were greatly appreciated.

The matter of inclusion/imprisonment and escape was also looked into exhaustively by candidates. On the matter of imprisonment, the jury valued any candidate who mentioned Jeremy Bentham and the Panopticon or Tocqueville's analysis of the American prison system.

Erwan GOURAUD

Seconde partie en français

La première étape consiste à analyser l'ensemble des documents mis à notre disposition : la situation d'enseignement, laquelle permettra de dégager **les angles d'analyse** servant de grille de lecture de ce dossier ; les documents dits « de cadrage » dont les enjeux, croisés, déboucheront sur **une problématique**. C'est à la lumière de cette **démarche de problématisation sous-tendue par la grille de lecture définie** que, d'une part, sera analysée la mobilisation des compétences linguistiques, culturelles et pragmatiques au service de la production du sens, et, d'autre part, que seront proposées des pistes d'actions pédagogiques afin de consolider les acquis des élèves.

Le document 3a nous présente la situation d'enseignement : nous apprenons que le lycée relève du réseau d'éducation prioritaire (REP). Cette donnée, même si elle est importante pour la mise en perspective des productions des élèves, ne semble toutefois pas au cœur du dossier. En effet, les enjeux présentés par les documents de cadrage (accompagnement personnalisé, travail en groupe, objectif phonologique) constituent des données incontournables de la réflexion didactique et pédagogique des enseignant.e.s de langues vivantes quel que soit le type d'établissement dans lequel ils / elles exercent. Les productions présentées dans le dossier s'inscrivent dans le cadre d'une séquence sur le rôle de l'artiste dans la communauté (autour de la notion : « L'art de vivre ensemble dans l'aire linguistique concernée – visions d'avenir : créations et adaptations »). Dans cette séquence, les élèves ont été amené.e.s à écrire un rap / un slam qu'ils / elles devaient enregistrer afin de remporter le concours de la meilleure création, concours dont le juge était le *rapping weatherman* qui officie sur la chaîne américaine Fox 46. La tâche finale relève ainsi de l'approche actionnelle car l'on peut répondre à chacune des questions suivantes : quoi ? pourquoi ? pour qui ? On constate le caractère motivant de cette tâche ; toutefois, il s'agira de démontrer que d'autres sources de motivation sont également en jeu dans ce dossier.

S'agissant de la mise en œuvre, les productions ont été réalisées en groupe dans le cadre de l'accompagnement personnalisé : il s'agit de deux productions diachroniques (une tâche intermédiaire de production écrite et une tâche finale de production orale) de deux groupes différents d'élèves de seconde. Ces éléments nous conduisent à écarter d'emblée toute approche comparative simpliste du lien entre les deux tâches : au vu des éléments dégagés dans la situation d'enseignement, est-il en effet pertinent de se concentrer uniquement sur la progressivité entre les deux tâches ou, encore, d'établir un relevé comparatif des besoins des élèves ? Ainsi la mise en relation des productions sera-t-elle effectuée en lien étroit avec les enjeux soulevés par les documents 3b, 3c et 3d.

Le document 3b (extrait du B.O. spécial N°1 du 4 février 2010, *Accompagnement personnalisé au lycée d'enseignement général et technologique*) soulève les axes de réflexion suivants : d'une part, l'accompagnement personnalisé invite les enseignant.e.s à proposer aux élèves un espace de travail

différent et à axer « notamment [ce] travail sur les compétences de base ». Loin de n'être qu'un espace de « soutien », il est aussi l'occasion d'organiser « des activités coordonnées [...] d'approfondissement, d'aide méthodologique ». **Ce document pose donc l'enjeu suivant** : comment l'enseignant.e peut-il / elle investir l'espace de l'accompagnement personnalisé ?

Le document 3c (« Pourquoi le travail en groupe des élèves ? », article de Philippe Meirieu) nous invite à nous interroger sur les objectifs et les finalités du travail en groupe et sur la nécessité « de faire accéder les élèves à “un besoin de savoir” plus qu'à un savoir [...] ». Il soulève également la question du passage du collectif à l'individuel et de l'impact du groupe sur les compétences de l'individu. **Ce document pose donc les enjeux suivants** : comment le travail en groupe peut-il favoriser une prise de conscience du « besoin de savoir » ? ; le travail en groupe et ses modalités : comment ? (l'organisation du groupe, nombre de groupes / d'élèves par groupe...) ; quoi ? (le contenu de la production attendue, ...) ; pourquoi ? (objectifs d'apprentissage et objectifs méthodologiques) ; pour qui ? (besoins individuels, collectifs...).

Le document 3d (« Les objectifs de la discipline langues vivantes [:] Phonologie », *B.O. spécial N°4 du 29 avril 2010*) rappelle l'importance de l'objectif phonologique dans les apprentissages, l'intérêt de sensibiliser les élèves aux codes de la langue orale et la nécessité de mettre la phonologie au service du message (en « reliant son et sens »). **Ce document pose donc les questions suivantes** : comment intégrer la compétence phonologique dans son enseignement ? (enjeu d'ordre didactique : l'enseignant.e face au matériau à sélectionner) ; comment amener les élèves à prendre conscience que la compétence phonologique est au service de la communication ? (enjeu d'ordre pédagogique : l'élève face au matériau sélectionné par l'enseignant.e)

En croisant les enjeux propres à la spécificité du dossier, nous pouvons poser la problématique suivante : comment l'enseignant.e peut-il / elle investir l'espace de l'accompagnement personnalisé et dans quelle mesure les modalités choisies permettent-elles aux élèves de développer leur maîtrise de la compétence phonologique ?

Dans **la seconde étape**, et afin de parvenir à apporter des éléments de réponse à la problématique ci-dessus, nous proposons d'examiner les productions des élèves à la lumière de quatre **angles d'analyse (non hiérarchisés) qui émergent de la spécificité de ce dossier** : les acquis / besoins ; pistes d'actions pédagogiques ; le lien tâche intermédiaire / tâche finale ; l'objectif culturel ; la motivation.

S'agissant des **acquis et des besoins** que l'on peut noter dans les productions d'élèves, on remarque que la production écrite (2a) ne contient pas d'erreurs. Il est difficile de déterminer si les élèves ont atteint les objectifs fixés, car rien dans la situation d'enseignement ne nous permet de le faire : la formulation de la tâche intermédiaire n'est pas présentée. Nous pouvons toutefois nous interroger sur la place de cette production intermédiaire (2a) dans la construction de la séquence, et plus particulièrement de sa pertinence en vue de la préparation de la tâche finale (2b). Le lien thématique est avéré, mais le changement d'activité langagière d'une tâche à l'autre semble peu propice à une démarche d'entraînement et de construction des compétences. Il est difficile d'analyser plus avant **le lien tâche intermédiaire / tâche finale**, car elles ont été produites en groupe et par des groupes différents : ainsi le relevé des acquis et besoins semble-t-il peu pertinent. Néanmoins, l'étude de la production écrite (2a) démontre que le niveau atteint est A2 (là où l'on attendrait un niveau B1) ; aussi peut-on s'interroger ici sur la pertinence de la modalité « travail en groupe ». Un élève seul ne serait-il pas parvenu à une production de même niveau ? Les mêmes conclusions de niveaux valent pour la production 2b. Était-il cependant possible d'atteindre un niveau plus élevé (B1, en l'occurrence) au vu de la formulation et de la problématisation de la tâche ? Bien que la séquence soit adossée à la notion, la problématisation reste artificielle : il y a certes « créations », mais sans contenu réel en lien avec

« l'aire linguistique concernée ». Si l'élève est bien amené.e à « dire », a-t-il / elle « quelque chose à dire » ? C'est la place de l'**objectif culturel** dont il est dès lors question.

Le document 3d, qui évoque la compétence phonologique, nous autorise à écarter la production 2a en ce qu'elle n'en relève pas et n'entraîne pas les élèves en vue de la tâche finale. S'agissant de la modalité « travail en groupe », le même questionnement s'applique à la production 2b, qui mobilise la compétence phonologique : cette fois, la dynamique est plus complexe. On constate des différences qualitatives au niveau des acquis / besoins : les parties « chantées » en groupe sont mieux réussies (meilleure réalisation phonémique au service du message / prosodie davantage en phase avec le rythme de la musique) ; la partie en solo est moins convaincante (message moins intelligible / mauvais placements d'accents de mots et de segments). Nous pouvons en déduire que la dynamique du travail en groupe peut être mise au service de la compétence linguistique (en l'occurrence, de la compétence phonologique). Cela étant posé, nous sommes également conduits à nous interroger sur la place de l'individu *dans* un groupe, mais aussi de sa place *face à* un groupe. Les rires que l'on entend dans l'enregistrement (et qui correspondent à la partie de moins bonne qualité linguistique) ne sont-ils pas le signe de la gêne d'une élève face au groupe auquel elle appartient ?

En partant de l'analyse des acquis et des besoins, nous pouvons proposer des **pistes d'actions pédagogiques**. En continuant à profiter de l'espace qu'offre l'accompagnement personnalisé, l'enseignant.e s'appuie sur la modalité « travail en groupe » comme levier possible du développement de la compétence phonologique : il / elle pourrait utiliser les TICE (par exemple, l'enregistreur mp4) pour que les élèves apprennent à poser un regard réflexif sur leurs productions et les améliorer (l'enregistrement mp4 devient dès lors un « brouillon numérique »). Si l'enseignant.e décidait de proposer une nouvelle tâche de production de ce type, il / elle pourrait également envisager de recourir à des supports « modélisants » afin de permettre aux élèves de comprendre que la compétence phonologique est étroitement liée à l'objectif pragmatique de la tâche (c'est-à-dire, de leur permettre de saisir « l'importance d'effectuer certains apprentissages », cf. le document 3c). En effet, une tâche telle que celle-là requiert un travail sur la prosodie.

L'analyse des productions d'élèves, ainsi que de la situation d'enseignement et des documents de cadrage proposés, nous permet d'apporter des éléments de réponse à notre problématique : l'enseignant.e peut investir l'espace de l'accompagnement personnalisé pour proposer aux élèves des tâches et des modalités motivantes pour développer leur maîtrise de la compétence phonologique, pour peu qu'il / elle garde à l'esprit l'importance d'adosser les apprentissages linguistiques à des objectifs culturels.

Le dossier à l'étude nous a permis d'analyser le « dit » et le « fait » (composante linguistique dans l'approche actionnelle), de nous interroger sur le « donner envie de dire et de faire » (motivation) et sur le « comment donner envie de dire et de faire » (réflexion et mise en œuvre didactique et pédagogique). Enfin, ce dossier nous invite à poursuivre cette réflexion sur le « comment dire mieux et faire mieux » : dans le cours de langues vivantes, l'élève doit être amené à « dire » (compétence linguistique), être « motivé à dire » (motivation), mais doit surtout « avoir quelque chose à dire » (compétence culturelle).

Frédéric ANDRE et Pascal BOUVET

5.2 - Epreuve de mise en situation professionnelle (EMSP)

5.2.1 - Rappel du cadre règlementaire

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

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

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

Chaque partie compte pour moitié dans la notation.

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

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

Coefficient 4.

Cette année encore, tous les documents proposés étaient des documents authentiques. Aucun document à caractère didactique, pédagogique, ni aucun extrait de manuel n'a été proposé dans les dossiers.

L'épreuve de mise en situation professionnelle a pour but de :

- mobiliser les connaissances et les compétences culturelles et linguistiques des candidats pour dégager les tensions, convergences et divergences d'un dossier ancré dans la sphère anglophone. Ce travail de réflexion sur les enjeux intellectuels du dossier doit établir un lien clair et pertinent avec l'une des notions ou thématiques des programmes de collège et de lycée (première partie) ;

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

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

Un entraînement régulier tout au long de l'année est indispensable pour préparer l'épreuve efficacement. Nous recommandons aux candidats de s'entraîner dans les conditions du concours

notamment pour la gestion du temps à la fois en termes de travail en salle de préparation mais également en termes de durée de l'exposé. Le temps de préparation (3 heures) doit être utilisé de manière efficace afin de traiter de manière aussi approfondie les deux parties de l'épreuve. La gestion du temps de parole pendant l'exposé requiert également une attention toute particulière. Le candidat dispose de 20 minutes de temps de parole pour chacune de ses présentations. Un exposé d'une durée trop courte (moins de 10 minutes) soulignerait un problème de gestion du temps pendant la préparation et/ou une analyse trop superficielle du dossier. En revanche, une présentation trop longue serait interrompue par le jury à la fin du temps imparti, ce qui empêcherait le candidat d'aller au bout de son analyse et s'avèrerait gênant pour sa démonstration. Un entraînement régulier permet, le jour de l'épreuve, de parler pendant près de vingt minutes, sans faire une présentation trop brève et imprécise et sans écourter la dernière partie et la conclusion en raison d'une mauvaise gestion du temps. S'entraîner à prendre la parole en se chronométrant est fortement conseillé.

Par ailleurs, nous recommandons aux candidats de réfléchir d'un point de vue méthodologique à leurs brouillons, leurs prises de notes (tableaux synthétiques, cartes mentales, code couleurs, numérotation des pages, etc) et à l'organisation de ces dernières afin de pouvoir les utiliser de manière efficace lors des deux présentations.

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

5.2.2 - Première partie en anglais

Composition du dossier et consigne

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

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

Travail en salle de préparation

Etude des documents

Le candidat devra commencer par une lecture très attentive des documents du dossier ainsi que du paratexte afin d'en saisir rapidement les enjeux et d'éviter une présentation trop générale et superficielle. Les documents pouvant être de natures très différentes (extraits de romans, poèmes, bandes annonces de films, discours, photographies, etc.), il est impératif de tenir compte de la spécificité des supports et d'utiliser les outils d'analyse adaptés (analyse littéraire, cinématographique, picturale, photographique, etc.), ce qui suppose que le candidat en maîtrise la terminologie. Les deux parties de l'épreuve étant inévitablement liées, il va de soi que le travail de réflexion sur la spécificité des supports servira aussi l'analyse didactique de la deuxième partie de l'épreuve.

Contexte culturel

Différents ouvrages (*Petit Robert des noms propres*, *Oxford English Dictionary*, *A Cultural Guide*) sont mis à la disposition des candidats en salle de préparation pour contextualiser certains éléments du

dossier. On ne peut y consacrer un temps trop long. Nous rappelons donc aux candidats que des connaissances solides de la culture du monde anglophone sont indispensables et ne doivent pas se limiter à la Grande Bretagne et aux Etats-Unis mais bien inclure tous les pays de la sphère anglophone. Il est ainsi très regrettable par exemple que certains candidats au concours ne connaissent pas la différence entre l'Irlande du Nord et la République d'Irlande. Le jury attend également que les candidats soient au fait de l'actualité (certains ne connaissaient ni le maire de Londres ni les candidats aux dernières élections présidentielles américaines). Il apparait donc nécessaire de consulter régulièrement la presse et les médias anglophones.

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

Problématisation

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

L'écueil à éviter est la paraphrase. Le candidat doit donc veiller à choisir une perspective qui permette de mettre en lumière les enjeux du dossier. Plusieurs exemples sont donnés dans les propositions de corrigés de certains dossiers présentés dans ce rapport ainsi que dans les précédents.

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

Les problématiques plaquées autour des notions ou passe-partout telles que « *How is the notion of forms and places of power represented in this set of documents ?* » sont à éviter. En effet, chaque dossier a des enjeux qui lui sont propres et plaquer une problématique reviendrait à nier la spécificité de chacun des documents et les enjeux soulevés par l'association des différents documents dans le dossier. En plaquant une notion ou thématique sur le dossier, le risque est d'aboutir à un catalogue de repérages des différents documents sans tentative de prise de recul analytique.

Structuration

Le plan choisi par le candidat doit permettre une analyse dynamique et aboutir de manière logique à une conclusion dans laquelle le candidat apporte une réponse à la problématique choisie.

Il est essentiel d'établir des liens et des va-et-vient entre les différents documents du dossier dans chaque partie et de ne pas les aborder séparément ou successivement. Chaque idée ou micro-analyse doit être étayée de références précises aux documents. Toute structuration qui séparerait la forme et le fond est à éviter. Par exemple il n'est pas suffisant de mettre en avant les figures de style d'un extrait de roman, il convient de citer des exemples précis et d'en proposer une analyse. De la même manière, l'illustration ne peut pas se substituer à une interprétation et une argumentation ; le candidat qui aurait repéré des références religieuses dans une fresque murale en Irlande du Nord doit également s'interroger sur le sens qu'elles apportent et la façon dont elles s'articulent à la démonstration. Une attention fine aux documents traités et des micro-analyses précises et pertinentes permettent au

candidat de ne pas proposer un simple catalogue de repérages. Des transitions soignées entre les différentes parties aideront le jury à suivre plus facilement la démonstration des candidats.

Enfin, le jury conseille aux candidats de numéroter et de classer leurs feuilles de brouillon avant l'entrée en salle d'interrogation.

Présentation devant le jury

Exposé

Le candidat doit commencer son exposé par une présentation succincte des documents et de leurs idées directrices. Toutefois, cette présentation ne saurait se substituer à la démonstration et ne devrait donc pas dépasser 2 minutes. Si cette étape doit être brève, elle est cependant essentielle pour s'assurer que le candidat n'a pas commis de contresens majeurs et a saisi les principales idées du dossier. Dans l'introduction, il est également attendu du candidat qu'il annonce clairement la problématique choisie et le plan qu'il a décidé de suivre de manière à ce que le jury ait le temps de prendre des notes.

Il est conseillé de procéder à des conclusions partielles à la fin de chaque partie et de soigner les transitions pour que le jury puisse facilement suivre la progression de la démonstration.

Nous conseillons aux candidats un entraînement régulier afin d'adapter le débit et le volume sonore pour permettre au jury de suivre facilement son propos. Le jury est bien conscient du stress généré par ce type d'épreuve et n'en tiendra pas rigueur aux candidats dans la mesure où les pauses, le débit et le volume ne nuisent pas à la communication. Le jury a pour mission de faire preuve de bienveillance tout en ayant conscience des exigences de l'épreuve.

L'anglais oral faisant partie de l'évaluation de la prestation, la lecture de la partie « langue » du rapport est fortement recommandée aux candidats.

Au terme de son analyse, le candidat est invité à rattacher sa conclusion à une justification aboutie du choix de la notion ou des notions sous l'angle desquelles il exploiterait ce dossier avec une classe. Ce faisant, le candidat effectuera une transition qui assurera la cohérence avec la partie didactique de l'épreuve d'EMSP.

Entretien

L'entretien constitue une étape essentielle et ne doit pas être négligé. Il doit permettre au candidat de progresser dans sa réflexion. Ainsi les questions du jury peuvent avoir pour but de :

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

En aucun cas les questions du jury n'ont pour but de déstabiliser le candidat. Le jury l'invite toujours à approfondir sa réflexion. Durant la phase d'entretien, le candidat doit pouvoir montrer qu'il est capable de se remettre en question sans pour autant douter de tout ce qu'il a énoncé lors de sa présentation. La durée de l'entretien étant limitée à 10 minutes, les réponses du candidat ne doivent être ni trop brèves ni trop développées afin de laisser le temps au jury de poser plusieurs questions.

5.2.3 - Seconde partie en français

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

Consigne

La consigne de toutes les épreuves d'EMSP est formulée en ces termes : *Cette partie de l'épreuve porte sur les documents ... et ... À partir de ces supports, vous définirez des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques pouvant être retenus dans une séquence pédagogique en classe de... / au cycle ... du collège/lycée, en vous référant aux programmes. En vous appuyant sur la spécificité de ces supports, vous dégagerez des stratégies pour développer les compétences de communication des élèves.*

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

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

Notion ou thématique retenue

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

Spécificités et hiérarchisation des documents

Les documents doivent être analysés de manière minutieuse. Il est impératif que les candidats au CAPES externe d'anglais réfléchissent, durant leur année de préparation, aux différentes stratégies permettant de faciliter l'accès au sens des documents textuels, iconographiques, ou audiovisuels qui leur seront proposés. On attend d'eux qu'ils évoquent des mises en activités véritablement concrètes

fondées sur un diagnostic précis du potentiel didactique des documents retenus. D'où la nécessité d'identifier puis d'analyser les éléments faisant obstacle au sens, ou au contraire facilitateurs du sens. Ceci veut dire par exemple qu'il faudra, pour un texte, en tenant compte du cycle ou de la classe retenue, anticiper les difficultés que peuvent entre autres constituer sa longueur, sa densité, sa charge lexicale, sa disposition, son ton, la situation, le nombre de personnages et leur identification, l'ironie, les stratégies discursives de l'auteur, les références culturelles, le contexte historique, les images et figures de style utilisées, les archaïsmes présents, les expressions idiomatiques. La spécificité des documents est également à prendre en compte : on ne peut proposer les mêmes repérages pour un discours, une bande annonce ou un article de journal. A cet égard, l'analyse universitaire des supports au préalable telle que proposée dans la première partie de l'épreuve en anglais s'avère tout à fait pertinente.

Définition des objectifs

L'objectif culturel

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

Les objectifs linguistiques

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

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

Les objectifs pragmatique et sociolinguistique

On ne peut que rappeler l'importance de l'objectif pragmatique dans ses dimensions fonctionnelle et discursive dans tout projet pédagogique. L'objectif pragmatique doit donc impérativement être intégré à la démarche proposée par les candidats. On ne peut concevoir la rédaction d'un poème en tâche

finale sans en avoir travaillé les codes et les rimes par exemple. Il en est de même pour l'objectif sociolinguistique en fonction de la/des tâche(s) choisie(s).

Les objectifs communicationnels

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

Pistes d'exploitations

Les pistes de mises en activité présentées devront dépasser le stade d'une simple levée d'obstacles linguistiques pour procéder à une compréhension globale du document et tenir compte de sa spécificité pour progressivement élucider l'implicite. Le cas échéant, il faudra identifier et verbaliser les points de vue ou partis-pris par un enchaînement détaillé de pistes d'exploitation cohérentes permettant le travail d'activités langagières nécessaires pour faire réfléchir les élèves sur l'objectif culturel problématisé, dans une démarche actionnelle. Il est attendu des candidats qu'ils proposent une démarche logique et réfléchie. S'ils proposent une ou des tâches intermédiaires et une tâche finale, ils doivent s'assurer de la cohérence entre ces tâches. Les pistes d'exploitations proposées doivent être réalistes, concrètes et ne pas consister en une démarche plaquée (fiche de lecture, webquest sur les éléments culturels, etc).

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

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

Concepts didactiques

La logique de l'approche actionnelle doit être bien comprise. On encourage les candidats à mesurer l'importance de la mise en place de stratégies transférables, et à bien distinguer les activités d'accès au sens qui tiennent de la vérification, de celles qui relèvent de l'entraînement. En d'autres termes, il s'agit bien davantage de travailler sur ce que les élèves «reçoivent» du sens profond d'un document que de vérifier qu'ils l'ont compris de manière détaillée, mais superficielle. Les candidats devront

également s'assurer de bien comprendre, et de pouvoir le cas échéant expliquer, ce que sont les différents objectifs pragmatiques, sociolinguistiques, etc. Il ne s'agit en effet pas d'utiliser un jargon didactique sans en connaître les tenants et les aboutissants mais bien d'être capable de définir les concepts utilisés.

Entretien

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

Les questions du jury servent à faire progresser le candidat. Elles s'inscrivent dans une démarche positive et constructive. Il importe cependant que le candidat écoute les questions jusqu'au bout et fasse preuve de discernement et de bon sens.

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

Aurore DILLIE

5.2.4 – Exemples de sujets

Les sujets traités dans cette partie se trouvent en partie 6 – Annexes de ce rapport.

EMSP 13

Première partie en anglais

Le sujet portait sur la construction du mythe de la « femme fatale », depuis la figure de Lilith (qui apparaît dans le Talmud, puis plus largement dans le folklore médiéval juif) jusqu'au mythe de Salomé (reprise du Nouveau Testament par Wilde). Le troisième document, extrait de *Night of the Iguana*, invitait à reconnaître les résurgences de cette figure de la femme dans un texte plus moderne, sans que l'ancrage dans un mythe soit explicite.

Les difficultés du dossier résidaient dans l'articulation de la réflexion avec le document C et l'identification de traditions littéraires et esthétiques distinctes : l'esthétisme de Wilde et l'Art nouveau de Beardsley permettaient d'éclairer le document A, le poème du plus connu des Préraphaélites reprenait une certaine idée de la femme développée par ce mouvement artistique, et enfin le théâtre de Tennessee Williams invitait à étudier le dossier plus directement sous l'angle de l'érotisme.

Certains candidats ont pu hésiter à aller au-delà d'une étude de la sensualité pour s'aventurer dans l'érotisme. Les bonnes prestations ont su lier ces deux notions, et proposer une étude fine du symbolisme très fort des documents, éclairé par des connaissances de l'histoire littéraire et artistique dans lesquelles ces documents venaient s'ancrer. Elles ont également su aller au-delà d'une perception binaire du dossier (femme dominante / homme dominé) et analyser plus finement les différentes figures féminines qui sous-tendent les documents.

Les candidats pouvaient articuler leurs analyses à plusieurs notions du programme, par exemple : « lieux et formes du pouvoir » (*the construction of the female subject as a disruptive erotic power over men*) ou « mythes et héros » (*the resistance of the myth of the female demon*). Une thématique au programme en classe de LELE était également envisageable : « le personnage, ses figures, ses avatars » (*the development of the figure of the dark woman*) ou « la rencontre avec l'autre, l'amour, l'amitié » (*love and domination*).

Présentation des documents

Document A is an original illustration by Aubrey Beardsley of *Salomé*, a one-act play by Oscar Wilde, published in 1896. Wilde's work is a reworking of the Biblical myth of Salomé, who famously failed to seduce John the Baptist (called Iokanaan in the play), and sought revenge by claiming his head to King Herod, who held him captive. The illustration offered is from the opening pages of the play and shows Salomé and the Young Syrian, the captain of the guard, whom she seduces to have the privilege to talk to Iokanaan. (The candidates were informed that the character on the right is a male character, to avoid any unfortunate confusion.)

Document B is a sonnet by Dante Gabriel Rossetti. The poem celebrates the power of Lilith, Adam's first wife, who was born from the same earth as him as an equal, but soon refused his sexual domination and chose exile from the divine paradise. She has become a popular figure of the transgressive, independent woman.

Document C is the opening of *Night of the Iguana*, a play written by Tennessee Williams. A man struggles out of the jungle and up to reach the "verandah" where Maxine, the owner of the hotel there, is expecting him, "like a seal expecting a fish to be thrown to it" (lines 19-20). Maxine is highly sexualized, and tries to tempt the poor feverish wretch – pursued by a "whole busload of women" (lines 24-25) into having a rum-coco.

Proposition d'analyse

Those three texts stage the construction of a literary stereotype, the *femme fatale*, originating in early religious conceptions of the female temptress. Rossetti's poem opens on the idea of creation of a legend, of a tale that is passed on from generation to generation: "Of Adam's first wife, Lilith, it is told" (B, line 1). The thrice-told tale offered by the documents finely draws the voluptuous lines of a Protean woman metamorphosing from an enchanting goddess into an erotic *femme fatale*.

[I- Sensuality]

[1- Female attributes]

In keeping with the Aesthetic stance that values beauty and artifice over truth and morality, the woman is first presented as a beautiful seducer. Rossetti's poem brings the focus, in the tradition of the blazon, to the natural female attributes of seduction: her hair ("her enchanted hair was the first gold", l.4), her eyes (l.12), the perfume and kisses that she dispenses lavishly around ("shed scent / And soft-

shed kisses", ll.10-11). The charms of Beardsley's Salomé lie in her elaborate skirt and headdress of stylised peacock feathers. The *Art nouveau* aesthetic presents very complex designs, inspired by Japanese print and floral designs. Salomé is a work of art as the woman disappears behind embellishing decorations.

[2- Symbolic evocations]

Female seduction is also revealed through metaphoric and symbolic associations. Aubrey Beardsley dons Salomé with a mesmerizing peacock skirt. Her association with the vain bird is pursued in her crown of heart-shaped peacock feathers and the medallion included on the left of the illustration, where the peacock appears as the true emblem of the woman. Lilith, in document B, is associated more traditionally with flowers, the Romantic symbol of beauty and fragility ("*The rose and poppy are her flowers*", l.9). These webs of symbolic connections bring the focus on "Body's Beauty" (which is the title of the poem) as the true source of the female power of seduction and fascination.

[3- Nature and artifice]

The ambiguous interplay between natural and artificial beauty is further explored in *The Night of the Iguana*. Maxine is tightly connected to her environment, as the play opens on stage directions leading us from the jungle to the verandah. Place and people merge as the luxuriance of the "*rain forests*" contaminates "*the world's wildest and loveliest populated places*". The "*wide verandah*" is a natural platform for the birth of Maxine, a modern Venus emerging from her giant shell in scant clothing. Yet the association of Salomé with the peacock opens up a new perspective on the female seductive powers. As a favourite symbol for the Aesthetic movement, the peacock encapsulates the vanity of a natural phenomenon, the paradox of a natural yet artificial beauty. The woman is constructed as a beautiful being, whose natural seduction is enhanced by artifice.

[II- Temptation]

[1- The trap]

The female body works as a weapon that she can apply to the male victim. Salomé's peacock dress literally engulfs the helpless Young Syrian. The many curves of the painting precipitate back to the central focal point of the illustration, the train of the skirt. The circular pattern is reminiscent of the characteristic motifs on peacock feathers, which inspired many symbolic associations with eyes (according to Ovid, Argo's eyes were transferred to the train of a peacock by Hera before he was killed by Zeus, so that he could continue keeping guard on her). Centripetal traps are also alluded to in the metaphor of the spider web in Rossetti's poem ("*Draws men to watch the bright web she can weave, / Till heart and body and life are in its hold*", l.7-8). The wilderness in the opening of Williams's play projects a similar movement from outside to inside, as the encroaching jungle directs Shannon's steps up to the verandah at the hilltop. The opening in the forest is further reminiscent of the motif of the eye. "*Maxine's delight expands and vibrates in her*" as she contemplates the approach of her next victim from her watching tower.

[2- The female poison]

Maxine's hardly dissimulated nudity is her true weapon and acts as a spell on Shannon. His nervousness, made explicit by the stage directions (ll.40-43), is echoed in his desperate plea for Maxine to "*get dressed*" (l.45, l.47, l.50). Temptation is explored through metaphorical references to the Biblical

snake and its cajoling words (*“ere the snake’s, her sweet tongue could deceive”*, document B, l.3; *“Lie down and have a rum-coco”*, document C, l.68). The rum-coco is a modern venom but the representation of temptation is similar to that of the Christian myth, as the woman tries and tempts the man into committing what he knows to be forbidden (*“No, no. I want a cold beer. If I start drinking rum-cocos now I won’t stop drinking rum-cocos”*, ll.69-70). His resistance is bound to fail: he will succumb like Fred did to her infection. The *“fish-hook”* that brought the contamination to her recently deceased husband is evocative of the metaphorical representation of Maxine as a *“seal expecting a fish to be thrown to it”* (ll. 19-20), or a predator (*“rapaciously lusty”*, l.13). Lilith’s *“enchanted hair”* (document B, l.4) also takes on a more disquieting hue as magic turns to dark powers with the reference to the witch (l.2). Salomé’s conniving position is also evocative of the sweet words that her snake tongue pours into the guard’s ear, and her menacing eyes and protruding chin turn the princess with the peacock skirt into a witch in disguise.

[3- Female empowerment]

The victorious temptress envelops (document A), corners (Shannon *“has cracked up before and is going to crack up again – perhaps repeatedly”*, ll.42-43), and eventually destroys her male victims. The progression of the poem leads from seduction in the first stanza to a catastrophic destruction through fire (*“that youth’s eyes burned at thine”*, l.13) and *“strangling”*, where one *“golden hair”*, previously enchanted, turns to a deathly slipknot. The power relations between the *femme fatale* and her younger victims are echoed in the production of Maxine as a masculine character, *“a stout, swarthy woman in her middle forties”* (ll.12-13) who *“laughs with a single harsh, loud bark”* (l.19). Notions of femininity and masculinity are reassigned, as can be seen in the names chosen by Tennessee Williams for his characters, as well as in the *Art nouveau* aesthetics of document A, presenting a highly feminized Young Syrian, in keeping with Wilde’s dandy posture blurring the distinction between male and female.

[III- Eros and Thanatos]

[1- Exoticism and eroticism]

The female weapon is thus reshaped from sensual charms to an erotic power that literally stifles the male figures. Salomé’s power connects exoticism and eroticism through Beardsley’s aesthetics. Mexico, in the extract from the play, is an uncouth, primitive world, a violent jungle where one has to walk with a machete to keep control. Maxine and Pedro, her young mute lover are both engaged in a violent relationship with their environment as they repeatedly *“cho[p] down nuts for rum-cocos”* (ll.32-33, l.38). Shannon fails to fence himself against the contaminating forces of the heat and the wilderness as he appears infected, *“panting, sweating, and wild-eyed”* (l.40-41) and *“dizzy with fever”* (l.54). The verandah is an isolated place of rest (*“I looked forward to lying in this hammock”*, l.70), cut off from the dangers of its wild surroundings. This evocation of the Garden of Eden projects us into the prelapsarian world evoked by the myth of Lilith: a world that predates the original sin, and thus any concept of immorality. Maxine literally exudes primitive erotic power as her *“delight expands and vibrates in her”* (l.23) when she recognizes Shannon. She is burning with sexual desire (she *“look[s] like [she’s] been having it”*, l.47) and always precipitates the conversation back to sex, despite Shannon’s pathetic attempts at talking about anything else (about Fred for instance). The flower imagery mentioned in the poem also contributes to suggesting the perverse effect of exoticism: the rose is an emblem of passion, and the poppy of rest, sleep and death.

[2- Castrating power]

The femme fatale is a female demon, modelled after the original figure of Lilith. Her erotic force turns to castrating power as she dislocates the youth's neck (document B, l.13) and appropriates his heart. Shannon is deprived of any masculine energy as Maxine handles craftily a machete and "*lops the end off a coconut with a machete*" (l.38). The poor man's identity is reduced to the rotundity of his chopped-off self when he eventually turns into the "*football*" (l.79) that females would toy with (the female power disseminates from one figure to an ever-expanding class of demons with the "*football squad of old maids*").

[3- The figure of the whore]

The erotic force of the woman eventually engulfs and swallows the man. Salomé's position is evocative of the bite of the Praying Mantis, a highly ironical suggestion as the entire story is that of the opposition between Iokanaan and Salomé, or Christian faith versus erotic temptation. Lilith also stands for female empowerment over man and God's rule as she asserts her identity in reaction against man's sexual domination. Those three documents challenge morality as the implicit cultural construction that emerges is that of the whore, most perfectly embodied by Maxine, whose gaping mouth, on a "wide verandah" in the luxurious female forest, is metaphorically evocative of a vagina.

[Conclusion]

The construction of the figure of the *femme fatale* is a continuation of early myths and traditions. It takes from the literary convention of courtly poetry celebrating the fair lady, but the sage and quiet Eve is soon transformed into a more ambiguous female figure, a temptress and a predator. The burning eyes of Lilith as well as Shannon's reluctance to "*look*" at Maxine (l.61-67) draw a complex web of religious, cultural and mythological resonances in the construction of those female Medusas.

Cécile BERTRAND

Seconde partie en français

La seconde partie de l'épreuve portait sur les documents A et B. Il s'agissait pour les candidats de proposer une exploitation pédagogique de ces documents selon le programme du cycle terminal en identifiant « des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques ». Le candidat devait tout d'abord s'appliquer à définir la situation d'enseignement, à savoir la classe choisie et la notion retenue. Le niveau visé en cycle terminal est B2 pour la LVO (toutes séries), mais la séquence pédagogique pouvait également être envisagée pour un niveau C1 qui est celui de l'enseignement de spécialité LVA en terminale L. Le candidat devait justifier son choix et articuler sa séquence et les activités proposées autour d'une des quatre notions de l'entrée culturelle « Gestes fondateurs et mondes en mouvement ». Ainsi, la notion de « Mythes et héros » permettait d'envisager un travail pertinent sur les mythes revisités ou encore sur la vocation - ou non - de l'art à briser les mythes. De même que la notion « Lieux et Formes du pouvoir » donnait la possibilité aux candidats de réfléchir sur la séduction comme piège fatal ou encore sur la femme prédatrice. Au vu de la nature littéraire du document B, de ses nombreuses références symboliques et de l'importance de l'implicite, il était également envisageable de proposer une exploitation des deux documents en cours de Littérature étrangère en langue étrangère (LELE), enseignement obligatoire en classes de première et terminale littéraires. Ainsi, la thématique « Le personnage, ses figures, ses avatars » ouvrait la voie à une exploration fine sur la femme et l'imagerie

poétique ou encore sur la perpétuation de clichés sur la représentation de la femme. Enfin, « L'imaginaire » pouvait conduire à une réflexion sur le besoin et la nécessité de créer. Le jury accepte donc toute proposition dès lors qu'elle est justifiée et mène à une question claire qui permet de construire la séquence pédagogique et articule les objectifs définis. Les objectifs de la séquence ne pouvaient se limiter aux seuls objectifs pragmatique (construction du discours poétique) et méthodologique (étude de la composition d'une illustration). Il était attendu des candidats qu'ils identifient et analysent clairement les obstacles à la compréhension et qu'ils proposent de réelles stratégies d'accès au sens en lien avec leur problématique dans la notion retenue. Ainsi, les meilleurs candidats ont su adapter les objectifs linguistique et méthodologique au travail en LELE (l'objectif linguistique au service de la stylistique par exemple).

Sans que cela soit exigible, les candidats pouvaient proposer une tâche finale définissant l'orientation de la séquence en lien avec les activités langagières proposées. Un grand nombre de candidats ont proposé comme tâche une écriture poétique à la manière de Rossetti. Outre l'extrême difficulté d'une telle tâche, on peut s'interroger sur l'intérêt pédagogique de faire produire de tels textes à des élèves de Terminale, même littéraire. Les meilleurs candidats ont su exploiter l'aspect stylistique du poème dans d'autres contextes plus actionnels, tout en gardant à l'esprit les spécificités des épreuves du baccalauréat (LVO/ LVA ou LELE selon les choix émis).

Une fois ce cadre défini, il s'agissait de présenter les objectifs de la séquence guidant les activités et en accord avec l'orientation choisie. Sur ces deux documents, il était possible d'envisager divers objectifs culturels (le mouvement artistique « Préraphaélite » ou encore celui plus littéraire de « l'Esthétisme »), linguistiques (la syntaxe au service du discours poétique et de la thématisation, inversion d'arguments du verbe) et pragmatiques (si les tâches envisagées s'y prêtaient).

La consigne invitait à s'interroger sur la spécificité des supports proposés, ce qui conduisait à identifier le potentiel didactique des documents. Ainsi, les difficultés posées par le document B devaient être clairement identifiées : l'implicite, la symbolique, la spécificité du texte (sonnet). Des éléments facilitateurs étaient cependant envisageables, tels que les adjectifs, les anaphores ou encore les références explicites à Adam et Eve. Il en va de même pour le document A, même si dans ce dernier la symbolique (les courbes comme signifiant de l'envoûtement, le paon représentant la vanité) ou encore le culturel (difficulté de comprendre qui sont les personnages, la référence littéraire à *Salomé*) peuvent entraver la compréhension.

La hiérarchisation des documents devait être justifiée avec pertinence. L'illustration d'A. Beardsley, par sa charge symbolique et implicite, ne pouvait être utilisée mécaniquement comme déclencheur de parole, au risque d'une description simpliste de l'image. Le poème, même s'il présente lui aussi des difficultés d'accès au sens, semble offrir une entrée plus pertinente dans la séquence, pour peu qu'une anticipation cohérente soit envisagée.

Il s'agissait ensuite, en prenant appui sur les éléments facilitateurs décelés dans chaque document, d'envisager des pistes d'exploitation qui permettaient aux élèves de dépasser les difficultés inhérentes au poème et à l'image, et d'en accéder au sens.

Nous souhaitons rappeler aux futurs candidats qu'il leur est possible de proposer des documents supplémentaires qui permettraient de faire le lien entre les documents fournis, ou qui éclaireraient le projet pédagogique présenté. On pouvait penser ici, par exemple, à l'extrait de *Salomé* correspondant à l'illustration (pour vérifier les hypothèses avancées lors de l'exploitation de l'image), à d'autres illustrations de Beardsley sur la pièce, ou au tableau de Rossetti correspondant au poème. Selon les axes choisis pour la séance, il était possible de proposer des documents plus variés, comme la chanson *Femme Fatale* du Velvet Underground dans une séquence sur ce thème.

Le jury insiste à nouveau sur la nécessité de prendre en compte la préparation aux épreuves du baccalauréat dans les séquences destinées au cycle terminal. Pour cela, un candidat bien préparé

connaîtra très précisément les modalités des différentes épreuves de l'examen, condition *sine qua non* à un entraînement pertinent, menant à une utilisation autonome de la langue en contexte réel.

Guirec LE BIHAN et Julien MAGENTIE

EMSP 17

Première partie en anglais

The announcement, on the 13th of October, that Bob Dylan had been awarded the Nobel prize for literature came at the end of a particularly troubled year, that had evidenced a conservative backlash, what with Brexit and the nomination of Donald Trump as Republican candidate for presidency.

In that particular context, why Dylan's lyrics could be considered "new poetic expressions within the great American song tradition" thus never was much cause for concern: it is indeed a case of dramatic irony that while the times were obviously a-changin', the critics were too busy prophesizing with their pens to remember to keep their eyes wide open.

Document C is an instance of a conservative definition or redefinition of the field of literature in unsubstantiated times. While its defense of the canon is echoed in document A, the latter proves to be a rather hagiographic portrait of the new laureate and concludes with James Taylor hammering out that Bob Dylan deserves his prize. Document B, an example of Dylan's lyrics, stands as the corpus delicti.

Whether or not Dylan's lyrics are to be seriously construed as literature is obviously one of the questions raised by this corpus, but its focal point goes far beyond the iconic, indeed almost mythical figure of Dylan: the crux of the matter here is that the definition of literature is and has always been a political question more than a theoretical debate, since literature, and more generally art, depend on a canon, which itself is the result of a consensus and, prior to that, of a power game. As a result, the candidates were invited to go further back than October 13th 2016, on a trip down memory lane, back to the sixties and all the way down to the dawn of literature, in order to put the Nobel Committee's latest decision to the test.

To put it bluntly, the candidates took four different paths through and around the three documents, depending on which notion(s) from the curriculum they saw fit to associate to the corpus.

Let us first note that some candidates unfortunately still fail to connect their presentations with the curriculum, thereby dissociating the first and second part of the exercise. The jury strongly advises them to read the previous reports, in the course of their preparation. Let us also repeat that the notions in the curriculum appear in the French language and that, even though it has become a common practice, it is not necessarily relevant to translate them word for word, especially in the context of this exercise.

Myth-making

For instance, saying that the story of Bob Dylan illustrates the notion of "myths and heroes" was awkward, to say the least. Some candidates, who relied on document A, to point out that Bob Dylan had become "a giant", as Obama puts it, did try to show, thanks to evidence from documents B and C, that this evolution followed a number of metamorphoses, from a chubby and sulky peddler of ballads (A & B) into a fashionable, iconoclastic "electric" angry young man (A), from a traditional herald into a vitriolic critic of the critics (B), from "a song-and-dance man" (C), into "one of the greatest poets the US has ever produced" (C & B), from a contender for the Nobel Prize for literature 20 years in a row (C) into a Nobel laureate (A), from a hero of the counterculture (A) into a cultural icon (C). In that sense, the story of Bob

Dylan somehow epitomizes the process through which an individual becomes an icon, if not a hero. Still, when it comes to the myth, the focus has to shift from the main character to the narrative that endows the latter with larger-than-life characteristics. The corpus could therefore lead the candidates to wonder, in the light of the story of Bob Dylan, how myths are constructed, how they reflect a reality and how they, literally, re-present it in hindsight.

Pop?

However interesting that approach might have been, it nonetheless proved limited in scope, in the sense that it dodged the cultural issue at the heart of the corpus. Starting from document C and drawing elements from the other documents, some candidates thus chose to focus on the notion of progress in relation with Krystal's linear history of literature and the canon. Although such a viewpoint determines a binary take on the corpus, pitting high against low or pop-culture, it provided the candidates with leverage, in order to crisscross the documents.

Somehow, all three documents revolve around the notion of progress-as in history and change, for better or for worse. They offer plenty of evidence that literature has evolved from a rather limited body of selected works and a narrow definition of the remit, toward an all-encompassing category, whose characteristics today are more elusive than ever, if not problematic. Details from documents A & B conjure up a portrait of Dylan as the epitome of "change" and "freedom". By contrast with Krystal's defense of the canon, they nonetheless indicate that, as a "bard" (A), he has replaced the iambic pentameter by some kind of nondescript skaz, and that, like Whitman or like Achille's shield, he "contains multitudes", and thus embodies a typically postmodern, meaning comprehensive, definition of art; one that mixes blues, folk, gospel and, as Hadju puts it, "other novels" (whatever that means) into an "original stew", reminiscent of Tolkien's "tale cauldron".

For those among the candidates who adopted that historical and chronological outlook, the point was thus to wonder whether Dylan was "worthy of consideration" or merely deserved to "huddle beneath the literary umbrella", along with Jackson Pollock, Chuck Berry or pornographic actress Linda Lovelace (C). To put it differently, their presentations hinged around the paradoxical nature of "pop culture": in documents A and C, some obviously consider it as valuable as the classics, but Krystal himself is obviously bent on demonstrating that "pop art" is an oxymoron.

The blatant orality of the lyrics and the absence of punctuation marks in document B, could be analyzed as signs of either liberation or deviation from the supposedly "bossy construct" of Krystal's "oppressive" canon (C). The more insightful candidates nevertheless understood that there was more to document B than mere arguments showing to what extent a songwriter can be regarded as a writer and, by extension and on principle, in what sense popular culture has watered down a centuries-old humanist tradition.

In keeping with the notion of progress, some candidates therefore endeavored to highlight the topical intertext in document B, drawing visual elements from document A to back up their reading of the lyrics as a journalistic chronicle. In hindsight, document B undoubtedly shows that, by the mid-1960s, the old order was inevitably "fading". Document A is proof positive that the "loser *would* be later to win", in other words that the protest movements of the period (the Civil Rights Movement was mentioned quite often, but the Free Speech Movement could have been alluded to), sponsored by the likes of Allen Ginsberg (whose cameo appearance in document A is worthy of note) would blossom into a new "pop", that is, more democratic culture and, later on, form a new mainstream, praised by the 44th President of the USA in a vibrant speech, partly featured in the report.

Full circle

The most astute candidates managed to burrow further into the documents and bring into light the opposition of time periods in document C and their superimposition in A and B. This not only reveals what a Janus-like figure the bard is, standing at the crossroads between past and present, here and elsewhere, but also and above all how circular history can be, from the poet's viewpoint. Taken together, all three documents indeed delineate a cycle of power, with a canon (C), the countercultural voice of a "protest-singer", engaging in a showdown with the mainstream (B) and a renewed canon as a result (A).

In comparison to those cyclical patterns, the scope of document C therefore appears minor: in his brief and linear history of the canon, Krystal tends to jump the gun: Dylan going electric in 1965 is an explosive and striking example that, whatever the canon may be, sometimes, boom, "enough is enough" as Krystal ironically puts it. In that sense, the corpus works as a triptych, each document dismissing a canon, each defending another canon: document C obviously roots for the canon of the Renaissance, the so-called classics, document A somehow adopts existentialism and the "new definition of literature" derided in doc C, that of the "mixed bag", and document B, although it is supposed to exemplify that new definition, is actually steeped in a pre-Renaissance subtext that harks back to previous canons, that of the epic, of the bardic and of the biblical traditions.

To substantiate their analysis, some candidates therefore highlighted the ambiguity of each document. Krystal's bias is blatant when he blames Marcus and Sollors for devoting equal attention to Henry James and Linda Lovelace, or when he reviles the "politicized professors" whose interpretation of the canon he obviously rejects. First, the "professors" took no more exception to the existing canon than the Defoes, Spences and Wartons actually did in their day and age. Second, Krystal seems to argue that the difference between them actually lies in the distinct forms of power they exercise: that of the doxical, conservative scholar versus that of the paradoxical, liberal analyst. However, to bring the debate back into focus, it had to be pointed out that Krystal is a tad opaque since he is NOT a scholar, but a columnist, and that passing off actual scholars for theory-happy revisionists reeks of dystopia, at best.

As far as documents A and B are concerned, the ambiguity is of a different kind: some candidates cleverly analyzed the snippet from "Don't look back" in document A, where Dylan, accompanied by Ginsberg, flashes fragments from his lyrics of Subterranean Homesick Blues. Here, Dylan may borrow from the Beat's cut-up techniques but he subverts the practice to literally dispose with the written word and restore the power of the spoken word. The same applies to document B, although, here, the spoken word is steeped in the Bible: indeed, beyond the various topical references mentioned above, and although the lyrics can pass off as broken English, the fabric of document B is actually woven around threads from the Old and New Testaments, most notably the episode of the Flood in the first stanza, where the bard likens his contemporaries to their corrupt counterparts in the book of Genesis. Some candidates also unearthed references to the Pharisees in stanza 2, Pilate in stanza 3. As to the last stanza, it could be read as an apocryphal version of the "sermon on the mount". The in-depth reading of document B thus led the very astute candidates to call into question the notion of textual linearity in comparison with that of intertextual circularity.

Token gestures in an ever-changing world

Now, in the course of the interview, the very best candidates were led to further develop textual microanalyses and ponder the interconnections between the various notions of the curriculum.

When it comes to the text proper, they expatiated on the mix between the spoken and written word: the phraseology in document B is both archetypal (the old-fashioned "come gather round"), and proverbial, indeed biblical (the pseudo-cleft "he that gets hurt will be he who has stalled"). Besides, the

conflation of past and present is nowhere more striking than in the chorus, which, at first, seems to suffer from grammatical sloppiness (“the times, they” being a textbook case of dislocation) but morphs, after the comma, into an antiphon, in other words a response, the listener being expected to join the herald in a slightly eerie singalong. This antiphonal structure is akin to that of a psalm, in which the chanting acts as both a punctuation mark and a prompt, and the response itself, with its dramatically vivid a-verbing structure, definitely shatters the illusion of temporal linearity: if the times are a-changin’, then history goes round in circles; moreover if the first will later be last, you can expect the last to later be first, and this leads the candidates to ponder the resurgence of ultra-square, anti-modernist views on art, such as Krystal’s in document C: they are undoubtedly an instance of a new, alt. right counterculture.

When it comes to the interconnections between the notions, the various forms of tradition and authority manifest in the corpus are closely associated to specific places, and more abstractedly, distinct spaces or spheres: to put it bluntly, in all three documents, the inside is the place of the doxa and of conservatism (consider the pundit in the studio at the top of a skyscraper in A / the gilded wainscoting of the Nobel’s headquarters / the mention of congress in B / the hallowed college grounds in C). Conversely, the outside is a place of liberation (the stage in A; the street in A & B: the herald in B is an avatar of Dylan in A, when he sings “I’m on the pavement, thinking of the government”). Below street level, there’s also an underworld: “Johnny’s in the basement, mixing up the medicine”, finds a strange, distorted echo in the opening sentence of document C: “there’s a new definition of literature in town”, which Krystal likens to a new fad, indeed possibly a new drug, bound to spread out onto the street and to subvert the social order, like an updated version of the Flood.

Beyond referential illusion, space therefore takes on a metaphorical dimension: the new road mentioned in document B obviously diverges from the old road. Still, the adventurous trailblazer who bears the torch and paves the way is eventually canonized and morphs into a heroic “searcher of truth”, to paraphrase Obama (A). And canonization is precisely the moment when the new road turns into a loop and is threatened to become old itself. Drawn into a studio for a rare interview, Dylan is finally trapped. But instead of delivering the new doxa (it is the critic’s job after all), what he does, as if springing up from a line in document B, is lend his hand: “You always have to realize that you’re constantly in a state of becoming. As long as you can stay in that realm, you’ll sort of be alright.”

As James Taylor so relevantly points out, beyond the poet’s impact on his day and age, what remains and makes up the substance of poetry is and has always been the poet’s ability to chronicle the times as they change, in other words to make token gestures in an ever-changing world, to substantiate the unsubstantiated.

Jean-Grégoire ROYER

Seconde partie en français

La seconde partie de l’épreuve portait sur les documents A et B. Il s’agissait pour les candidats de proposer une exploitation pédagogique de ces documents selon le programme du cycle terminal en identifiant « des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques ». En s’appuyant sur la spécificité des supports, les candidats devaient dégager des stratégies pour développer les compétences communicationnelles et culturelles des élèves.

L’analyse didactique proposée par les candidats nécessitait une étude fine et nourrie en première partie de l’épreuve. Il s’agissait de bien cerner la spécificité des documents et les problématiques en jeux pour être en mesure de proposer une réflexion didactique et une mise en œuvre pédagogique pertinentes. Les candidats qui sont parvenus à problématiser le lien entre les deux documents en s’interrogeant sur la légitimité littéraire de l’œuvre de Bob Dylan ont perçu la tension au cœur du dossier.

Liens avec les notions

Le candidat devait s'appliquer à définir la situation d'enseignement, à savoir la classe choisie, et la notion ou la thématique retenue. Le niveau visé en cycle terminal est B2 pour la LVO (toutes séries), B2 pour la LELE, et C1 pour la LVA en classe de TL. Dans le cadre général de l'entrée culturelle « Gestes fondateurs et monde en mouvement », le dossier invitait les candidats à proposer le croisement et la mise en perspective de plusieurs notions : « mythes et héros » (la construction du mythe du chanteur engagé, la dimension iconique de Dylan), l'idée de progrès (l'évolution des canons littéraires et l'avènement d'une culture populaire, dont le reportage de PBS News montre qu'elle ne fait pas l'unanimité) et « lieux et formes du pouvoir » (la rébellion et la transgression par la chanson, le questionnement de la tradition et de l'autorité, le prix Nobel et le canon littéraire).

En s'appuyant sur la problématique soulevée par le dossier, les candidats pouvaient également opter pour une thématique de LELE « L'écrivain dans son siècle », afin d'engager une réflexion sur la littérature (la remise en question de l'immuabilité de la notion de poésie, l'écrivain chroniqueur de son siècle).

Il revenait bien entendu aux candidats de justifier leur choix en proposant des pistes d'exploitation en cohérence avec la notion retenue ou sa déclinaison.

Analyse didactique des documents

Une fois ce cadre défini, il était attendu des candidats qu'ils repèrent les éléments facilitateurs et les obstacles dans l'accès au sens des documents.

Le document A est un reportage issu de PBS diffusé suite à la décision du comité Nobel d'attribuer le prix de littérature au chanteur américain Bob Dylan. Cette vidéo comporte plusieurs extraits de discours (Barack Obama, Sara Danius), une interview du chanteur, deux voix concordantes en faveur du Nobel (David Hadju et James Taylor) et une voix discordante (Gary Shteyngart). En dépit de la succession rapide d'images et d'informations, et la multiplication des intervenants, et des lieux, les différentes interventions sont compréhensibles par des élèves de cycle terminal, et les lieux (Stockholm, the White House, the USA) clairement identifiables. En revanche, la musique en fond sonore peut représenter un obstacle à la compréhension du document et le commentaire sarcastique de Gary Shteyngart être mal perçu par les élèves.

Le document B est une chanson de Bob Dylan : la structure répétitive (*Come...For/Cause the times they are a-changing*), le lexique abordable et la valeur intemporelle des paroles (absence de références historiques explicites) représentent de nombreux points d'appui pour accéder au sens du document. Toutefois, l'intertexte (les références sibyllines à l'actualité de l'époque et les références bibliques) et l'absence de ponctuation peuvent être un frein à l'accès au sens.

Ces différents axes amenaient les candidats à proposer plusieurs tâches écrites ou orales principalement argumentatives, sans perdre de vue l'ancrage culturel dans la sphère anglophone : écrire un article pour donner son opinion sur le prix Nobel décerné à un chanteur, rédiger et prononcer le discours de l'Académie justifiant le choix d'attribuer le prix Nobel au chanteur (amorce du discours de Sara Danius dans la vidéo), réaliser une vidéo à dimension artistique pour présenter un chanteur (dans une liste de chanteurs imposée aux élèves) et éclairer la dimension littéraire de son œuvre, imaginer un débat au sein de l'Académie au sujet de l'attribution du prix à un chanteur dont le nom est tiré au sort à partir d'une liste proposée par le professeur.

Ecrire une chanson engagée à la manière de Bob Dylan, ou rédiger un couplet supplémentaire au document B ne permettait pas aux élèves d'appréhender la controverse, les contradictions, les dimensions politiques et littéraires soulevées par le dossier.

Pistes de mise en œuvre pédagogique

Il était attendu des candidats qu'ils s'interrogent sur la prise en compte de la spécificité du document B (une chanson) et sur la pertinence de construire des compétences en compréhension de l'écrit à partir d'une chanson. Il était en effet judicieux de partir des paroles écrites et de la structure du document (les strophes, les répétitions) et de proposer aux élèves un travail sur le découpage syntaxique afin de dégager l'aspect littéraire et poétique du document. Attirer l'attention des élèves sur la construction syntaxique du titre (reproduite également dans la dernière strophe avec *The line it is drawn / the curse it is cast*) permettait de s'interroger sur la dimension socio-linguistique du document.

Ces deux axes de repérages (la structure indiquant un poème vs le langage relâché) permettaient de mettre en lumière l'une des problématiques en jeu : qu'est-ce que la poésie ? Le poète-musicien est-il un homme de « Belles Lettres » ? Dans quelles mesures ?

L'étude du document A permet de contextualiser la séquence et de mener les élèves vers une prise de position sur le statut littéraire du document B. La vidéo permettait également d'enrichir le contexte culturel des années 1960 aux USA et de l'articuler au document B (Civil rights movement, Free speech movement, Counter culture).

Une fois l'étude du document A réalisée, l'écoute de la chanson permet un travail sur la phonologie liée à la métrique (repérage de l'accentuation de mots, les rimes) et de tenir compte de la nature du document.

Outre la nécessité d'enrichir le bagage linguistique des élèves afin de réaliser les tâches argumentatives proposées (exprimer l'opinion, l'accord, le désaccord, nuancer ses propos) un travail sur les relatives (*He who/ He that*), sur -ING pour construire des adjectifs (*world- changing stuff* dans le document A) ou réfléchir au processus de nominalisation (*a state of becoming* dans le document A ou *There's no telling* dans le document B) pouvait être envisagé.

Les candidats qui ont proposé des objectifs en accord avec la réalisation et les besoins de la tâche finale proposée ont été valorisés.

Certains candidats ont montré leur capacité à proposer une démarche différenciée tenant compte de l'hétérogénéité des besoins des élèves : lors de l'étude du document A, il était envisageable de proposer des activités de groupes afin d'amener les élèves à se focaliser sur des thématiques précises et de niveaux variés : la biographie de Bob Dylan, le discours académique, la controverse. Les outils numériques tels que les tablettes, sont également un moyen pour chaque élève d'écouter la vidéo à son rythme et opérer des repérages de nature différente.

Enfin, on pouvait envisager de varier les supports en proposant d'y intégrer d'autres documents tout en restant dans la thématique ou la notion choisie : extraits de *Chronicles: Volume 1* de Bob Dylan, les films *I'm not There* (réalisé par Todd Haynes), *Inside Llewyn Davis* (des frères Coen), le film documentaire *Don't Look Back* (DA Pennebaker), le poème *Easter 1916* de WB Yeats.

Marion DUBOIS-PAGER

6 – ANNEXES

EED 1

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2017

ÉPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notion retenue : Le personnage : ses figures, ses avatars.

Première partie :

En lien avec la notion retenue, vous procéderez à la présentation et à l'analyse du document 1. Ce document est à visionner / écouter sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

Seconde partie :

En lien avec la notion retenue, vous procéderez à l'analyse des documents 2a et 2b. Ces documents sont d'authentiques productions d'élèves.

Vous vous demanderez notamment :

- dans quelle mesure les compétences linguistiques, culturelles et pragmatiques y sont mobilisées au service de la production du sens, compte tenu du contexte (documents 3a à 3c) où il convient de les replacer ;

- quelle(s) action(s) pédagogique(s) il serait possible et souhaitable d'entreprendre afin de consolider les acquis des élèves.

Dans la conduite de votre réflexion, vous pouvez, si vous le souhaitez, faire référence au document 1.

Document 1 :

Excerpts from the performance “To Be Or Not To Be”, from “*Shakespeare Live!*”, a 2016 televised celebration of the life and work of William Shakespeare, on the 400th anniversary of his death, by the Royal Shakespeare Company (RSC).

[Note: the document features, in order of appearance, Paapa Essiedu – who was actually playing Hamlet at the Royal Shakespeare Theatre in Stratford-upon-Avon at the time of the performance –, Tim Minchin, Benedict Cumberbatch, Dame Harriet Walter, David Tennant, Rory Kinnear, Sir Ian McKellen – whose arrival was cut on the video document –, Dame Judi Dench and finally HRH the Prince of Wales]

Source: edited from <https://vimeo.com/174434551>

Document 2a : Production orale de l'élève A

Ce document est à écouter sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

(<https://youtu.be/mRODMZ8ZAIQ>)

Document 2b : Production orale de l'élève B

Ce document est à écouter sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

(<https://youtu.be/KfVs9nac8EM>)

Document 3a : Situation d'enseignement

Les productions 2a et 2b sont les productions originales de deux élèves d'un même groupe de première littéraire et s'inscrivent dans une séquence de Littérature Etrangère en Langue Etrangère intitulée *Shakespeare's Heroes and Villains*.

Il s'agit d'une activité de tâche finale de production orale en continu sous un format d'émission littéraire radiophonique, dans laquelle les élèves sont amenés à rendre compte d'une lecture choisie d'une pièce de Shakespeare adaptée en bande dessinée.

Il est notamment demandé aux élèves de poser la question du caractère archétypal de héros tragique pour le personnage, de comparer celui-ci à d'autres héros shakespeariens et de mettre en voix des tirades extraites de l'œuvre pour mieux illustrer leur propos.

Document 3b : “Mettre en voix, en espace, un texte” - Laurent Baizet

L'activité dramatique : une approche du sens par la voix et le corps.

[L]e lecteur de texte théâtral doit se constituer en véritable dramaturge, c'est-à-dire « faire scène » mentalement pour concevoir les possibles du texte, les personnages, les situations, les univers dans lesquels ils évoluent.

C'est le rôle de l'enseignant, quand il aborde la littérature, d'ouvrir aux élèves la possibilité, le libre espace et le temps de construire mentalement des scènes à partir des mots d'un texte, d'imaginer des personnages vivant des situations dans des univers à concevoir.

Il me semble que l'un des moyens les plus simples d'ouvrir ce libre espace de rencontre avec le texte susceptible d'établir sa mise en résonance avec les imaginaires individuels est la mise

en voix. En effet, la spécificité du langage écrit par rapport au langage oral ne réside ni dans la syntaxe ni dans le vocabulaire. Le langage écrit est « une fonction verbale tout à fait particulière qui, dans sa structure et son mode de fonctionnement, ne se distingue pas moins du langage oral que le langage intérieur ne se distingue du langage extériorisé ». Il exige un haut niveau d'abstraction car « c'est un langage sans l'intonation, sans l'expression, d'une manière générale sans tout son aspect sonore. C'est un langage dans la pensée, dans la représentation, mais privé du trait essentiel du langage oral - le son matériel ». Mettre en voix un texte, c'est donc, en lui redonnant ce « son matériel », lui enlever un peu d'abstraction, lui redonner vie, et donc permettre d'accéder plus facilement au sens.

Source: <http://www21.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/arbresle/spip.php?article182>

Document 3c : Extrait d'un article rédigé par Annie Lhéréty, Inspecteur Général de Langues vivantes, publié en mai 2011 sur le portail Langue du site de l'Académie de Versailles

En langue seconde, l'objectif est de développer le goût de lire et d'augmenter l'exposition de l'élève à la langue en lui donnant accès à un certain niveau d'abstraction et de subtilité. Il n'est pas de mettre en place une métalangue critique pour décrire la matière verbale de la littérature, il s'agit d'organiser des rencontres choisies avec des oeuvres étrangères en utilisant les méthodes les plus variées, et pourquoi pas des approches étrangères.

En ceci, le professeur de littérature en langue étrangère reste un professeur de communication, et un passeur. Il est celui qui va créer une immersion en permettant à l'élève de plonger dans un livre et d'y nager avec plaisir. [...]

Les théories de la lecture et de la réception sont particulièrement précieuses pour le professeur de langue : elles sont en effet centrées sur l'apprenant – lecteur, elles permettent les tâtonnements, des hypothèses de lecture, et génèrent une prise de parole, elles donnent à l'élève le choix de « faire sa promenade dans le bois du roman » et offre au professeur l'opportunité de faire produire de la langue en faisant se confronter les différentes lectures. Elles sont de surcroît complémentaires de l'approche actionnelle, mettant en relation vertueuse les activités de réception et les activités de production qui ne sauraient rester totalement étanches.

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2017

ÉPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notion retenue : lieux et formes du pouvoir

Première partie :

En lien avec la notion retenue, vous procéderez à la présentation et à l'analyse du document 1. Ce document est à visionner sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

Seconde partie :

En lien avec la notion retenue, vous procéderez à l'analyse des documents 2a et 2b. Ces documents sont d'authentiques productions d'élèves.

Vous vous demanderez notamment :

- dans quelle mesure les compétences linguistiques, culturelles et pragmatiques y sont mobilisées au service de la production du sens, compte tenu du contexte (documents 3a à 3c) où il convient de les replacer ;
- quelle(s) action(s) pédagogique(s) il serait possible et souhaitable d'entreprendre afin de consolider les acquis des élèves.

Dans la conduite de votre réflexion, vous pouvez, si vous le souhaitez, faire référence au document 1.

Document 1 :

Trailer from the film *J. Edgar*, by Clint Eastwood, 2011

<https://www.youtube.com/watch?v=XULIO67YIRA>

Document 2a : Production Orale du Binôme A

Ce document est à écouter sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

(<https://youtu.be/vi1cvyK3Fv4>)

Document 2b : Production Orale du Binôme B

Ce document est à écouter sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

(<https://youtu.be/n0mBHQA6reE>)

Document 3a : Situation d'Enseignement

Les documents 2a et 2b sont les productions de deux binômes d'élèves d'une classe de 1^{ère} STMG correspondant à une tâche intermédiaire en début de séquence, en préparation à la tâche finale. La séquence porte sur les agences de renseignement américaines et les lanceurs d'alerte. Dans le cadre de cette séquence, les élèves sont allés au cinéma voir le film d'Oliver Stone, *Snowden* en milieu de séquence, ce qui a nourri leur réflexion par rapport à la problématique de la séquence (*How much power do American intelligence agencies have?*). La tâche finale sous forme de prise de parole en continu demandait aux élèves de se mettre dans la peau d'un agent et d'aider le FBI à résoudre certains problèmes.

Cette tâche intermédiaire faisait suite à une activité de compréhension orale durant laquelle les élèves avaient obtenu des informations sur les différents types de postes possibles au sein du FBI. Les élèves s'étaient ensuite préparés à l'entretien d'embauche (prise de notes sous forme de mots clés) sans connaître la nature exacte des questions qui leur seraient posées.

La consigne était la suivante: *You are applying for a job in the FBI. Get ready to answer the questions of the recruiter. Use the information you have found on their website.*

Document 3b: «L'interaction orale, qu'est-ce que c'est ?»

- C'est l'activité langagière qui joue un rôle prépondérant dans la communication. Elle fait intervenir la compréhension orale et l'expression orale, tout en n'étant pas que la juxtaposition de ses 2 activités.

- Le CECRL (p. 18) la définit ainsi : «Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et alternent les moments de production et de réception, qui peuvent même se

chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter...»

«Elle se différencie de plusieurs manières de la simple juxtaposition des activités de parole et d'écoute. Les processus réceptif et productif se chevauchent. Pendant qu'il traite l'énoncé encore inachevé du locuteur, l'interlocuteur planifie sa réponse sur la base d'hypothèses quant à la nature de cet énoncé, de son sens et de son interprétation. Le discours est cumulatif. Au fur et à mesure que l'interaction progresse, les participants convergent dans la lecture de la situation, élaborent des attentes et se concentrent sur les points pertinents. Ces opérations se reflètent dans la forme des énoncés produits.» (CECRL p 75)

- Dans l'interaction les participants sont appelés à s'écouter mutuellement, à s'exprimer et réagir spontanément et instantanément dans une situation de communication commune.

- L'interaction orale ne peut se réaliser et être évaluée qu'à travers une tâche communicative, clairement identifiable et porteuse de sens.

Outre des compétences communicatives, dont linguistiques, cette activité requiert des compétences générales (savoir être réceptif et réactif, entre autres) et des compétences sociolinguistiques et pragmatiques plus spécifiques (savoir poser des questions / faire répéter / formuler une réponse appropriée. C'est pourquoi il importe de développer chez les élèves non seulement des stratégies de compréhension orale et d'expression orale mais celles qui prennent en compte les spécificités du discours oral de l'interaction.

<http://langues.ac-dijon.fr/IMG/pdf/Definition.pdf>

Document 3c: Conditions d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues

La notion de compétence, qui a vu dans le monde du travail ses traits définitoires se préciser à partir des années 1980, permet de réunir un ensemble de notions éparses dans le *Cadre européen commun de référence en langues* (2001) en un paradigme méthodologique, dénommé la Perspective actionnelle. Ce nouveau paradigme a pour caractéristique de permettre de dépasser une approche encore très linguistique de l'enseignement / apprentissage des langues même tempérée par l'introduction du socio-inter-culturel pour l'ouvrir sur une dimension cognitive et psychosociologique mieux à même de préparer l'apprenant à devenir un « acteur social » à part entière. (...)

Aussi le monde du travail a-t-il abandonné une organisation taylorienne du travail reposant sur la notion de poste de travail, avec des tâches prescrites qui interdisent aux employés toute initiative et toute créativité. Il a alors emprunté à la linguistique chomskyenne la notion de compétence pour son sens d'adaptation créative aux exigences de la complexité. Il s'en est servi afin de désigner chez les employés et dans les entreprises une capacité, devenue indispensable, à s'adapter à « des situations professionnelles de plus en plus complexes, instables et événementielles » (Le Boterf 2008 : 77). Cette capacité, caractéristique fondamentale de la compétence, est rendue par Le Boterf par l'expression de **savoir-agir**, qu'il définit ainsi :

Le savoir-agir ne se réduit pas au savoir-faire ou au savoir-opérer. Le professionnel doit non seulement savoir exécuter ce qui est prescrit mais doit savoir aller au-delà du prescrit. Si la compétence se révèle davantage dans le savoir-agir que dans le savoir-faire, c'est qu'elle existe véritablement quand elle sait affronter l'événement, l'imprévu. (2010a : 44)

Le savoir-agir désigne ainsi une aptitude à produire une réponse originale et pertinente là où les règles du travail, les routines prédéfinies se révèlent déficientes pour guider l'action et la mener à son terme.

<https://apliut.revues.org/4162>

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2017

ÉPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notion retenue : Langages

Première partie :

En lien avec la notion retenue, vous procéderez à la présentation et à l'analyse du document 1. Ce document est à visionner sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

Seconde partie :

En lien avec la notion retenue, vous procéderez à l'analyse des documents 2a et 2b. Ces documents sont d'authentiques productions d'élèves.

Vous vous demanderez notamment :

- dans quelle mesure les compétences linguistiques, culturelles et pragmatiques y sont mobilisées au service de la production du sens, compte tenu du contexte (documents 3a à 3d) où il convient de les replacer ;
- quelle(s) action(s) pédagogique(s) il serait possible et souhaitable d'entreprendre afin de consolider les acquis des élèves.

Dans la conduite de votre réflexion, vous pouvez, si vous le souhaitez, faire référence au document 1.

Document 1 :

Whaam. Roy Lichtenstein at Tate Modern

Adapted from a BBC Four documentary - February 2013.

<https://youtu.be/y65BiUevCDA>

Document 2a :

The painting is entitled still life # by Tom Wesselman. It was painted in 1963. The painting can be seen in the museum of Modern art.

The painting by Tom Wesselman represent a kitchen. In the foreground on the table, there are lots of foods. In the background there is a door of the fridge, a sink and a cooker, through the window I can see a skyscraper on the hill

The artist has used some techniques:

First technique: he used paint for the skyscraper through the window and for the rest of the painting.

Second technique: The artist has used real objects. The plastic flowers, the portrait, a bottles of soda, the blue wall and the door of the fridge

Tom used a cut out from, magazines, newspapers, packagings, and ads for the food on the table. In a traditional still life there are fruits and vegetables on a table on a table but in Wesselman's still life there are packaged food.

This painting is original but it's not my style of paint. He doesn't wants to be like an other artists.

Document 2b :

In 1963, Tom Wesselman painted the "Still life#30". Currently, this work of art can be seen in the Museum of Modern Art in New York City.

This canvas shows a kitchen. In the foreground, on the right, there is a table with packaged of food and on the left, there is a fridge door. In the middle, the sink is next to the cooker. At the top, through the window we can see towers on a hill. Wesselman realised this still life with several techniques.

He used the cut-out like the packaged food. The plastic flowers, the door of fridge, bottle or the blue wall are real objects. The rest of the picture is painted. A traditional still life is composed of fruits or vegetables while on a Wesselman still life the food is packed for example: cereal, yogurt...

The colors are very bright.

We like Wesselman's still life, because this is a modern still life. Wesselman used industrialise food that we consume often nowadays.

Document 3a : situation d'enseignement

Les documents 2a et 2b sont les productions originales de deux groupes d'élèves d'une même classe de troisième. Ces productions font partie d'une séquence sur le « Pop Art » dont l'activité langagière dominante était la compréhension de l'oral. Lors de la tâche finale, chaque élève devait écouter et comprendre deux versions différentes d'un audio-guide sur une œuvre d'art et choisir laquelle de ces deux versions serait la plus adaptée pour une exposition sur le « Pop Art », il fallait justifier son choix.

Ces productions constituent une tâche intermédiaire. Après une séance de compréhension orale sur un audio-guide (à propos du tableau « Still-life #30 » de Tom Wesselman, voir ci-dessous), les élèves ont dû, en guise de travail à faire à la maison, rédiger un compte-rendu en anglais de cet audio-guide. Puis, lors de la séance suivante, il leur a été demandé, par groupes de trois ou quatre, de confronter leurs productions respectives, de se corriger mutuellement, puis de rédiger, en respectant un protocole imposé, un compte-rendu commun à chaque groupe, qui a été ramassé en fin d'heure.



Document 3b : « Le travail de groupe », Géraldine Dargent et Olivier Dargent, Cahiers Pédagogiques n° 424, 5 mai 2004.

Dans un enseignement basé sur le travail de groupe, c'est la mise en activité des élèves qui est recherchée avant tout. D'après PIAGET, *l'école active suppose [...] une communauté de travail avec alternance de travail individuel et du travail de groupe parce que la vie collective s'est révélée indispensable à l'épanouissement de la personnalité, sous ses aspects même les plus intellectuels*. Le travail de groupe favorise le conflit socio-cognitif : l'élève en se confrontant à d'autres, améliore son apprentissage au cours des interactions au sein du groupe. Pour d'autres auteurs comme REID, FORRESTAL et COOK, le travail de groupe développe les habiletés d'écoute et améliore les relations élèves-enseignants, ce dernier pouvant consacrer plus de temps à chaque élève. Par ailleurs, programmes et instructions officielles incitent à cette pratique qui permet d'accéder à l'autonomie, et à la responsabilité pour parvenir à savoir et à savoir travailler. La Loi d'Orientation pour l'école élémentaire (1990) dans son souci de mettre l'enfant au centre du système éducatif recommande une organisation de la classe en groupes. Actuellement, les nouvelles organisations de travail dans le Secondaire (IDD, TPE, ...) le valorisent également.

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Trouver-la-bonne-organisation>

Document 3c : « S'exprimer à l'écrit »

Il s'agit d'une compétence à construire au fil du temps. Elle suppose un entraînement spécifique et régulier et ne se limite pas à la copie ou à l'évaluation de fin de séquence. [...]

L'expression écrite se construit en articulation avec l'oral, notamment dans le rapport phonie/graphie, et requiert connaissances et compétences lexicales, grammaticales et culturelles.

La démarche est celle d'une complexification progressive et d'un enrichissement culturel et formel constant.

Elle se nourrit aussi d'habitudes de lecture de genres divers pour en saisir les codes formels et linguistiques. Il est donc important d'entraîner les élèves à produire divers types d'écrits avec un objectif défini et connu d'eux (courte carte postale, courriel, court poème, narration, description, explication, argumentation, etc.)

Les situations d'expression écrite peuvent être diverses :

- on peut y avoir recours pour faire la synthèse de moments d'échanges ;
- l'expression écrite peut être collaborative notamment grâce au traitement de texte vidéo-projeté. Il est alors possible de prendre en compte les apports de chacun, de les ordonner et de travailler sur la morphosyntaxe et l'enrichissement linguistique ;
- en partant d'une trame connue, l'expression écrite peut faciliter les transferts et donner la possibilité de s'approprier des styles divers en écrivant « à la manière de ».

<http://cache.media.eduscol.education.fr>

Document 3d : Périmètre et fondements du parcours d'éducation artistique et culturelle

Le parcours d'éducation artistique et culturelle est inscrit dans le projet global de formation de l'élève défini par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et opérationnalisé par les programmes de cycle.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle est l'ensemble des connaissances acquises par l'élève, des pratiques expérimentées et des rencontres faites dans les domaines des arts et du patrimoine, que ce soit dans le cadre des enseignements, de projets spécifiques, d'actions éducatives, dans une complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire.

Son organisation et sa structuration permettent d'assembler et d'harmoniser ces différentes expériences et d'assurer la continuité et la cohérence de l'éducation artistique et culturelle sur l'ensemble de la scolarité de l'élève de l'école au lycée.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève repose sur les trois champs indissociables de l'éducation artistique et culturelle qui en constituent les trois piliers :

- des **rencontres** : rencontres, directes et indirectes, avec des œuvres artistiques et des objets patrimoniaux ; avec des artistes, des artisans des métiers d'art, des professionnels des arts et de la culture... ; avec des lieux d'enseignement, de création, de conservation, de diffusion... ;
- des **pratiques**, individuelles et collectives, dans des domaines artistiques diversifiés ;
- des **connaissances** : appropriation de repères ; appropriation d'un lexique spécifique simple permettant d'exprimer ses émotions esthétiques, de porter un jugement construit et étayé en matière d'art et de contextualiser, décrire et analyser une œuvre ; développement de la faculté de juger et de l'esprit critique.

<http://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle.html>

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2017

ÉPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notion retenue : “L’art de vivre ensemble dans l’aire linguistique concernée” - visions d’avenir : créations et adaptations

Première partie :

En lien avec la notion retenue, vous procéderez à la présentation et à l’analyse du document 1. Ce document est à visionner sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

Seconde partie :

En lien avec la notion retenue, vous procéderez à l’analyse des documents 2a et 2b. Ces documents sont d’authentiques productions d’élèves.

Vous vous demanderez notamment :

- dans quelle mesure les compétences linguistiques, culturelles et pragmatiques y sont mobilisées au service de la production du sens, compte tenu du contexte (documents 3a à 3c) où il convient de les replacer ;
- quelle(s) action(s) pédagogique(s) il serait possible et souhaitable d’entreprendre afin de consolider les acquis des élèves.

Dans la conduite de votre réflexion, vous pouvez, si vous le souhaitez, faire référence au document 1.

Document 1

The Circle (official trailer)

<https://www.youtube.com/watch?v=QUlr8Am4zQ0>

The Circle is an upcoming American film directed by James Ponsoldt, It had its world premiere at the Tribeca Film Festival on April 26, 2017.

Document 2a : production écrite d'un groupe d'élèves A

I can see a blue sky
And the birds fly
I am happy
Because it's sunny
I live in Paris, so I give you a French kiss
Obama is listening to my music
Well, I don't care, what matters is your opinion Nick
Now, you can stop the beat
Because if I'm doing anything,
It will make a hit
Seriously guys, I'm number one
Now I'm ready for a featuring with the weatherman

Document 2b : production orale d'un groupe d'élèves.

Ce document est à écouter sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

(<https://youtu.be/17s1Vks4Lzw>)

Document 3a : situation d'enseignement

Les documents 2a et 2b sont les productions originales de deux groupes élèves de seconde d'un lycée classé REP (réseau d'éducation prioritaire). Le document 2a était la tâche intermédiaire et le document 2b la tâche finale. Aucune des productions n'était notée.

La séquence dont la problématique était : « The role of the artist in the community: in what way can artists convey a message through poetry/songs to bring people together? » se déroulait sur le créneau de l'Accompagnement Personnalisé. Les élèves avaient visionné plusieurs vidéos du « Rapping weatherman », un animateur américain de la Fox qui présente la météo en rapping. Les meilleures productions étaient envoyées à l'animateur qui procédait ensuite à la sélection du meilleur rap lors d'une vidéoconférence par skype avec les élèves.

La tâche finale était : « *You take part in a poetry/song writing contest. Write a poem/song in pairs or alone and rap it or slam it on an instrumental song of your choice. You will have to record your performance. The rapping weatherman himself will select the best poem/slam/rap song live during a skype session.* »

Document 3b : Bulletin officiel spécial n° 1 du 4 février 2010, Accompagnement personnalisé au lycée d'enseignement général et technologique

L'accompagnement personnalisé est conduit de manière privilégiée dans le cadre de groupes à effectifs réduits. Il peut, par exemple, prendre la forme d'un suivi plus particulier d'un ou de quelques élèves, via l'usage des technologies de l'information et de la communication. Dans tous les cas, la liberté d'initiative et d'organisation reconnue aux équipes pédagogiques doit leur permettre de répondre de manière très diversifiée aux besoins de chaque élève avec toute la souplesse nécessaire. (...)

Contenus

L'accompagnement personnalisé comprend des activités coordonnées de soutien, d'approfondissement, d'aide méthodologique et d'aide à l'orientation, pour favoriser la maîtrise par l'élève de son parcours de formation et d'orientation. Il s'appuie sur les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE). Il prend notamment la forme de travaux interdisciplinaires.

L'accompagnement comprend, à l'initiative des équipes pédagogiques, des activités comportant notamment :

- le travail sur les compétences de base : compréhension du travail attendu et organisation personnelle pour y répondre, expression et communication écrites et orales, prise de notes, analyse et traitement d'une question, capacité à argumenter, recherche documentaire, maîtrise et utilisation responsable des technologies de l'information et de la communication, activités contribuant au renforcement de la culture générale (conférences), aide méthodologique à l'écrit comme à l'oral, etc.

Document 3c : Pourquoi le travail en groupe des élèves ?

C'est pourquoi s'agissant du travail en équipes des élèves, il s'agit d'abord de définir les objectifs qu'on lui attribue. (...)

La finalisation : Il n'est pas question ici de donner la priorité à des apprentissages précis et évaluables mais de mettre les élèves en face d'une tâche susceptible de faire comprendre à chacun d'eux l'importance d'effectuer certains apprentissages... qui ne ressortent pas de ce travail d'équipe mais d'un travail individuel ou collectif qui lui sera postérieur. L'objectif est de faire accéder les élèves à un « besoin de savoir » plus qu'à un savoir et c'est sur cet objectif que ce type de travail d'équipe doit être évalué. On ne se préoccupera pas d'abord de la manière dont est réalisée la tâche, on ne se formalisera pas de l'existence d'une « division du travail » au terme de laquelle certains seront plus actifs que d'autres, mais on se souciera d'abord de son caractère mobilisateur, des obstacles qu'elle permet de rencontrer et des « vides » qu'elle permet de découvrir. La question qui permettra ici d'incarner l'objectif en cours et au terme de la réalisation de la tâche est la suivante : « Sur quelles difficultés le groupe a-t-il buté ? Que convient-il d'apprendre maintenant pour que chacun soit capable d'affronter ces difficultés tout seul ? »

Philippe Meirieu, <https://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdgde.pdf>

Document 3d : Les objectifs de la discipline langues vivantes

[...] Phonologie

A l'heure où l'enseignement des langues met en avant la pratique orale des langues vivantes, il est opportun de rappeler que la langue parlée, avec ses codes propres, est porteuse de sens jusque dans les plus petites unités de son. C'est pourquoi il est essentiel de sensibiliser les élèves qui apprennent une langue vivante à toutes les composantes phonologiques qui la caractérisent. En milieu scolaire, il est important de faciliter l'intégration du système sonore par des exercices appropriés reliant son et sens, par des activités facilitant la découverte des régularités et par les correspondances entre graphie et phonie. C'est en redonnant à la forme sonore la place qui lui revient dans les apprentissages que l'on préviendra les obstacles à la compréhension et les inhibitions souvent liées à un sentiment de l'étrange.

Bulletin Officiel spécial n°4 du 29 avril 2010.

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2017

EPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Première partie :

Vous procéderez à la présentation, à l'étude et à la mise en relation des trois documents proposés (A, B, C non hiérarchisés).

Deuxième partie :

Cette partie de l'épreuve porte sur les documents A et B.

A partir de ces supports, vous définirez des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques pouvant être retenus dans une séquence pédagogique en classe de cycle terminal, en vous référant aux programmes. En vous appuyant sur la spécificité de ces supports, vous dégagerez des stratégies pour développer les compétences de communication des élèves.

Document A



Aubrey Beardsley, "The Peacock skirt", illustration for Oscar Wilde's *Salomé* (1896)

Document B

Of Adam's first wife, Lilith, it is told
(The witch he loved before the gift of Eve,
That, ere the snake's, her sweet tongue could deceive,
And her enchanted hair was the first gold.
5 And still she sits, young while the earth is old,
And, subtly of herself contemplative,
Draws men to watch the bright web she can weave,
Till heart and body and life are in its hold.

10 The rose and poppy are her flowers; for where
Is he not found, O Lilith, whom shed scent
And soft-shed kisses and soft sleep shall snare?
Lo! as that youth's eyes burned at thine, so went
Thy spell through him, and left his straight neck bent
And round his heart one strangling golden hair

Dante Gabriel Rossetti, "Body's Beauty", 1868

Document C

*The play takes place in the summer of 1940 in a rather rustic and very Bohemian hotel, the Costa Verde, which, as its name implies, sits on a jungle-covered hilltop overlooking the 'caleta', or 'morning beach' of Puerto Barrio in Mexico. But this is decidedly not the Puerto Barrio of today. At that time—twenty years ago—the west coast of Mexico had not yet become
5 the Las Vegas and Miami Beach of Mexico. The villages were still predominantly primitive Indian villages, and the still-water morning beach of Puerto Barrio and the rain forests above it were among the world's wildest and loveliest populated places. The setting for the play is the wide verandah of the hotel. (...)*

ACT ONE

10 *As the curtain rises, there are sounds of a party of excited female tourists arriving by bus on the road down the hill below the Costa Verde Hotel, Mrs Maxine Faulk, the proprietor of the hotel, comes round the turn of the verandah. She is a stout, swarthy woman in her middle forties—affable and rapaciously lusty. She is wearing a pair of levis and a blouse that is half unbuttoned. She is followed by Pedro, a Mexican of about twenty—slim and attractive. He is
15 an employee in the hotel and also her casual lover. Pedro is stuffing his shirt under the belt of his pants and sweating as if he had been working hard in the sun. Mrs Faulk looks down the hill and is pleased by the sight of someone coming up from the tourist bus below.*

MAXINE [*calling out*]: Shannon! [*A man's voice from below answers: 'Hi!'*] Hah! [*Maxine always laughs with a single harsh, loud bark, opening her mouth like a seal expecting a
20 fish to be thrown to it.*] My spies told me that you were back under the border! [*to Pedro*]
Anda, hombre, anda!

[Maxine's delight expands and vibrates in her as Shannon labours up the hill to the hotel. He does not appear on the jungle path for a minute or two after the shouting between them starts.]

25 MAXINE: Hah! My spies told me you went through Saltillo last week with a busload of women—a whole busload of females, all females, hah! How many you laid so far? Hah!

SHANNON *[from below, panting]*: Great Caesar's ghost... stop... shouting!

MAXINE: No wonder your ass is draggin', hah!

SHANNON: Tell the kid to help me up with this bag.

30 MAXINE *[shouting directions]*: Pedro! Anda—la maleta. Pancho, no seas flojo! Va y trae el equipaje del señor. *[Pancho, another young Mexican, comes around the verandah and trots down the jungle path, Pedro has climbed up a coconut tree with a machete and is chopping down nuts for rum-cocos.]*

SHANNON *[shouting, below]*: Fred? Hey, Fred!

35 MAXINE *[with a momentary gravity]*: Fred can't hear you, Shannon. *[She goes over and picks up a coconut, shaking it against her ear to see if it has milk in it.]*

SHANNON *[still below]*: Where is Fred—gone fishing?

40 *[Maxine lops the end off a coconut with a machete, as Pancho trots up to the verandah with Shannon's bag—a beat-up Gladstone covered with travel stickers from all over the world. Then Shannon appears, in a crumpled white linen suit. He is panting, sweating, and wild-eyed. About thirty-five, Shannon is 'black Irish'. His nervous state is terribly apparent; he is a young man who has cracked up before and is going to crack up again—perhaps repeatedly.]*

MAXINE: Well! Lemme look at you!

45 SHANNON: Don't look at me; get dressed!

MAXINE: Gee, you look like you had it!

SHANNON: You look like you've been having it, too. Get dressed!

MAXINE: Hell, I'm dressed. I never dress in September. Don't you know I never dress in September?

50 SHANNON: Well, just, just—button your shirt up.

MAXINE: How long you been off it, Shannon?

SHANNON: Off what?

MAXINE: The wagon...

SHANNON: Hell, I'm dizzy with fever. Hundred and three this morning in Cuernavaca.

55 MAXINE: Whatcha got wrong with you?

SHANNON: Fever... fever... Where's Fred?

MAXINE: Dead.

SHANNON: Did you say *dead*?

MAXINE: That's what I said. Fred is dead.

60 SHANNON: How?

MAXINE: Less'n two weeks ago, Fred cut his hand on a fish-hook, it got infected, infection got in his blood stream, and he was dead inside of forty-eight hours. *[To Pancho]* Vete!

SHANNON: Holy smoke...

MAXINE: I can't quite realize it yet...

65 SHANNON: You don't seem—inconsolable about it.

MAXINE: Fred was an old man, baby. Ten years older'n me. We hadn't had sex together in...

SHANNON: What's that got to do with it?

MAXINE: Lie down and have a rum-coco.

70 SHANNON: No, no. I want a cold beer. If I start drinking rum-cocos now I won't stop drinking rum-cocos. So Fred is dead? I looked forward to lying in this hammock and talking to Fred.

MAXINE: Well, Fred's not talking now, Shannon. A diabetic gets a blood infection, he goes like that without a decent hospital in less'n a week. *[A bus horn s heard blowing from below.]* Why don't your busload of women come on up here? They're blowing the bus horn down there.

75 SHANNON: Let 'em blow it, blow it... [...] Are they getting out of the bus or are they staying in it, the stingy—daughters of—bitches.... Schoolteachers at a Baptist Female College in Blowing Rock, Texas. Eleven, eleven of them.

MAXINE: A football squad of old maids....

SHANNON: Yeah, and I'm the football.

Tennessee Williams, *The Night of the Iguana*, 1961

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2017

EPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Première partie :

Vous procéderez à la présentation, à l'étude et à la mise en relation des trois documents proposés (A, B, C non hiérarchisés).

Deuxième partie :

Cette partie de l'épreuve porte sur les documents A et B.

A partir de ces supports, vous définirez des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques pouvant être retenus dans une séquence pédagogique en cycle terminal, en vous référant aux programmes. En vous appuyant sur la spécificité de ces supports, vous dégagerez des stratégies pour développer les compétences de communication des élèves.

Document A

Ce document est à visionner sur le lecteur qui vous a été remis.

Video: Nobel honors Bob Dylan, bard for a changing world | Oct. 13, 2016

Adapted from <http://www.pbs.org/newshour>

(<https://youtu.be/06vMWzaXI4>)

Document B

The Times, They are a-changin' (Bob Dylan – 1964)

Come gather around people
Wherever you roam
And admit that the waters
Around you have grown
And accept it that soon
You'll be drenched to the bone
And if your breath to you is worth saving
Then you better start swimming or you'll sink like a stone
For the times they are a-changin'

Come writers and critics
Who prophesize with your pen
And keep your eyes wide
The chance won't come again
And don't speak too soon
For the wheel's still in spin
And there's no telling who that it's naming
For the loser now will be later to win
Cause the times they are a-changin'

Come senators, congressmen
Please heed the call
Don't stand in the doorway
Don't block up the hall
For he that gets hurt
Will be he who has stalled
There's the battle outside raging
It'll soon shake your windows and rattle your walls
For the times they are a-changin'

Come mothers and fathers
Throughout the land
And don't criticize
What you can't understand

Your sons and your daughters
Are beyond your command
Your old road is rapidly aging
Please get out of the new one if you can't lend your hand
Cause the times they are a-changin'

The line it is drawn
The curse it is cast
The slowest now
Will later be fast
As the present now
Will later be past
The order is rapidly fading
And the first one now will later be last
Cause the times they are a-changin'

Document C

What Is Literature? In defense of the canon

By Arthur Krystal | March 2014 | HARPER'S MAGAZINE

There's a new definition of literature in town. It has been slouching toward us for some time now but may have arrived officially in 2009, with the publication of Greil Marcus and Werner Sollors's *A New Literary History of America*. Alongside essays on Twain, Fitzgerald, Frost, and Henry James, there are pieces about Jackson Pollock, Chuck Berry, the telephone, the Winchester rifle, and Linda Lovelace. Apparently, "literary means not only what is written but what is voiced, what is expressed, what is invented, in whatever form" — in which case maps, sermons, comic strips, cartoons, speeches, photographs, movies, war memorials, and music all huddle beneath the literary umbrella. Books continue to matter, of course, but not in the way that earlier generations took for granted. In 2004, "the most influential cultural figure now alive," according to Newsweek, wasn't a novelist or historian; it was Bob Dylan. Not incidentally, the index to *A New Literary History* contains more references to Dylan than to Stephen Crane and Hart Crane combined. Dylan may have described himself as "a song-and-dance man," but Marcus and Sollors and such critics as Christopher Ricks beg to differ. Dylan, they contend, is one of the greatest poets this nation has ever produced (in point of fact, he has been nominated for a Nobel Prize in Literature every year since 1996).

The word canon, from the Greek, originally meant "measuring stick" or "rule" and was used by early Christian theologians to differentiate the genuine, or canonical, books of the Bible from the apocryphal ones. Canonization, of course, also referred to the Catholic practice of designating saints, but the term was not applied to secular writings until 1768, when the Dutch classicist David Ruhnken spoke of a canon of ancient orators and poets.

The usage may have been novel, but the idea of a literary canon was already in the air, as evidenced by a Cambridge don's proposal in 1595 that universities "take the course to canonize [their] owne writers, that not every bold ballader . . . may pass current with a Poet's name." A similar nod toward hierarchies appeared in Daniel Defoe's *A Vindication of the Press* (1718) and Joseph Spence's plan for a dictionary of British poets. Writing in 1730, Spence suggested

that the “known marks for ye different magnitudes of the Stars” could be used to establish rankings such as “great Genius & fine writer,” “fine writer,” “middling Poet,” and “one never to be read.” In 1756, Joseph Warton’s essay on Pope designated “four different classes and degrees” of poets, with Spenser, Shakespeare, and Milton comfortably leading the field. By 1781, Samuel Johnson’s *Lives of the English Poets* had confirmed the canon’s constituents — fifty-two of them — but also fine-tuned standards of literary merit so that the common reader, “uncorrupted with literary prejudice,” would know what to look for.

In effect, the canon formalized modern literature as a select body of imaginative writings that could stand up to the Greek and Latin texts. Although exclusionary by nature, it was originally intended to impart a sense of unity; critics hoped that a tradition of great writers would help create a national literature. What was the apotheosis of Shakespeare and Milton if not an attempt to show the world that England and not France — especially not France — had produced such geniuses? The canon anointed the worthy and, by implication, the unworthy, functioning as a set of commandments that saved people the trouble of deciding what to read.

The canon — later the canon of Great Books — endured without real opposition for nearly two centuries before antinomian forces concluded that enough was enough. I refer, of course, to that mixed bag of politicized professors and theory-happy revisionists of the 1970s and 1980s — feminists, ethnicists, Marxists, semioticians, deconstructionists, new historicists, and cultural materialists — all of whom took exception to the canon while not necessarily seeing eye to eye about much else. Essentially, the postmodernists were against — well, essentialism. While books were conceived in private, they reflected the ideological makeup of their host culture; and the criticism that gave them legitimacy served only to justify the prevailing social order. The implication could not be plainer: If books simply reinforced the cultural values that helped shape them, then any old book or any new book was worthy of consideration. Literature with a capital L was nothing more than a bossy construct, and the canon, instead of being genuine and beneficial, was unreal and oppressive.

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2017

EPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Première partie :

Vous procéderez à la présentation, à l'étude et à la mise en relation des trois documents proposés (A, B, C non hiérarchisés).

Deuxième partie :

Cette partie de l'épreuve porte sur les documents A et B.

A partir de ces supports, vous définirez des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques pouvant être retenus dans une séquence pédagogique en classe de Terminale, en vous référant aux programmes. En vous appuyant sur la spécificité de ces supports, vous dégagerez des stratégies pour développer les compétences de communication des élèves.

Document A

1 “I conceive it to be the duty of every educated person closely to watch and study the time in which he lives, and as far as in him lies, to add his mite of individual exertion to further the accomplishment of what he believes Providence to have ordained.

5 Nobody, however, who has paid any attention to the peculiar features of our present era, will doubt for a moment that we are living at a period of most wonderful transition, which tends rapidly to accomplish that great end, to which, indeed, all history points — the *realisation of the unity of mankind*. Not a unity which breaks down the limits and levels the peculiar characteristics of the different nations of the earth, but rather a unity, the *result and product* of those very national varieties and antagonistic qualities.

10 The distances which separated the different nations and parts of the globe are rapidly vanishing before the achievements of modern invention, and we can traverse them with incredible ease; the languages of all nations are known, and their acquirement placed within the reach of everybody; thought is communicated with the rapidity, and even by the power, of lightning. On the other hand, the *great principle of division of labour*, which may be called the moving power of civilisation, is being extended to all branches of science, industry, and art.

15 Whilst formerly the greatest mental energies strove at universal knowledge, and that knowledge was confined to the few, now they are directed on specialities, and in these, again, even to the minutest points; but the knowledge acquired becomes at once the property of the community at large; for, whilst formerly discovery was wrapt in secrecy, the publicity of the present day causes that no sooner is a discovery or invention made than it is already improved upon and surpassed by competing efforts. The products of all quarters of the globe are placed at our disposal, and we have only to choose which is the best and the cheapest for our purposes, and the powers of production are entrusted to the stimulus of *competition and capital*.

20 So man is approaching a more complete fulfilment of that great and sacred mission which he has to perform in this world. His reason being created after the image of God, he has to use it to discover the laws by which the Almighty governs His creation, and, by making these laws his standard of action, to conquer nature to his use; himself a divine instrument.

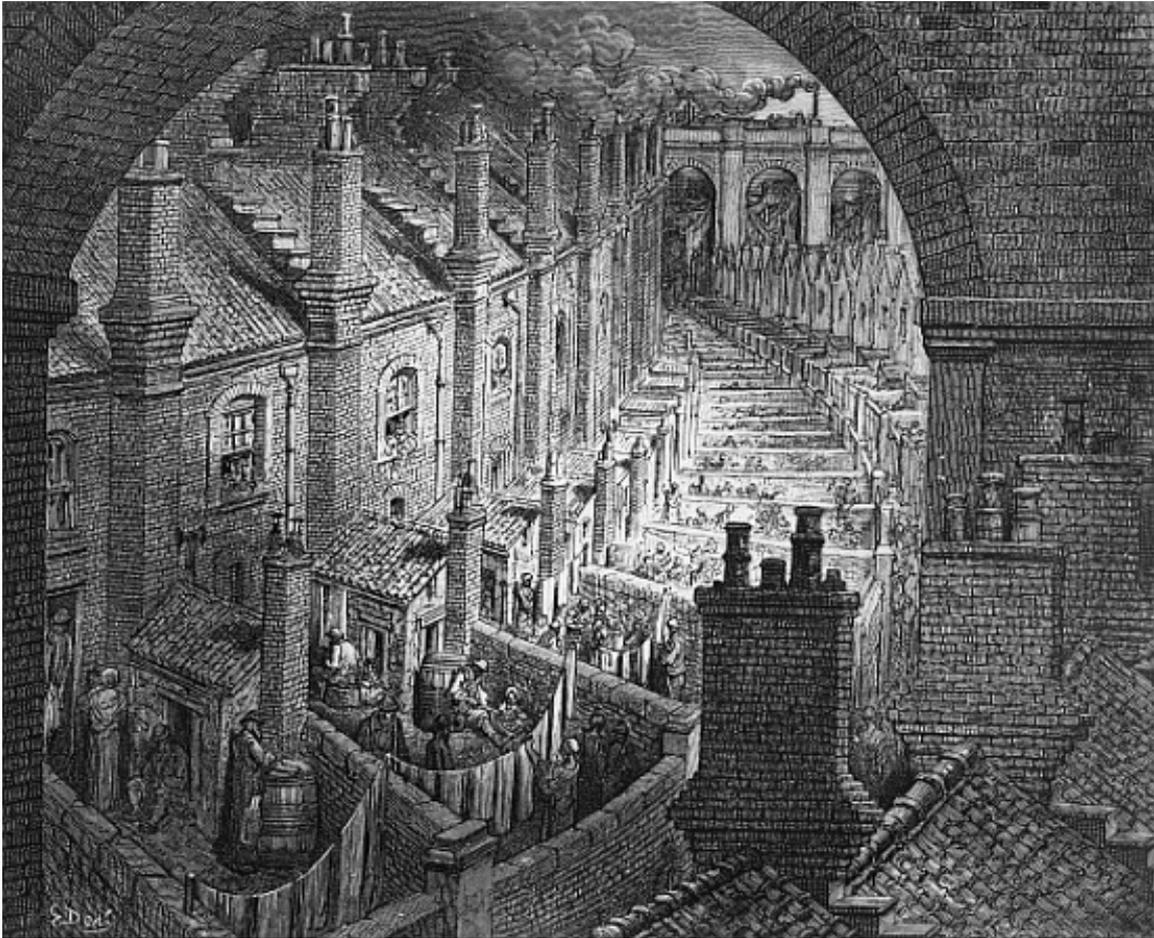
30 Science discovers these laws of power, motion, and transformation; industry applies them to raw matter, which the earth yields us in abundance, but which becomes valuable only by knowledge. Art teaches us the immutable laws of beauty and symmetry, and gives to our productions forms in accordance with them.

35 Gentlemen, — the Exhibition of 1851 is to give us a true test and a living picture of the point of development at which the whole of mankind has arrived in this great task, and a new starting point from which all nations will be able to direct their further exertions.

40 I confidently hope that the first impression which the view of this vast collection will produce upon the spectator will be that of deep thankfulness to the Almighty for the blessings which He has bestowed upon us already here below; and the second, the conviction that they can only be realised in proportion to the help which we are prepared to render each other; therefore, only by peace, love, and ready assistance, not only between individuals, but between the nations of the earth.”

Albert Prince Consort’s speech given at a banquet at the Mansion House on 21 March, 1849. Attendance was mainly composed of industrialists and businessmen.

Document B



Gustave Doré, *Over London by Rail*, 1872

Document C

1 “But you can’t do it, you know,” friends said, to whom I applied for assistance in the
matter of sinking myself down into the East End of London. “You had better see the
police for a guide,” they added, on second thought, painfully endeavouring to adjust
5 themselves to the psychological processes of a madman who had come to them with
better credentials than brains.

 “But I don’t want to see the police,” I protested. “What I wish to do is to go down
into the East End and see things for myself. I wish to know how those people are living
there, and why they are living there, and what they are living for. In short, I am going to
live there myself.”

10 “You don’t want to *live* down there!” everybody said, with disapprobation writ large
upon their faces. “Why, it is said there are places where a man’s life isn’t worth
tu’pence.”

 “The very places I wish to see,” I broke in.

“But you can’t, you know,” was the unfailing rejoinder.

15 “Which is not what I came to see you about,” I answered brusquely, somewhat nettled by their incomprehension. “I am a stranger here, and I want you to tell me what you know of the East End, in order that I may have something to start on.”

“But we know nothing of the East End. It is over there, somewhere.” And they waved their hands vaguely in the direction where the sun on rare occasions may be seen to rise.

20 “Then I shall go to Cook’s,” I announced. “Oh yes,” they said, with relief. “Cook’s will be sure to know.”

But O Cook, O Thomas Cook & Son, path-finders and trail-clearers, living sign-posts to all the world, and bestowers of first aid to bewildered travellers—unhesitatingly and instantly, with ease and celerity, could you send me to Darkest Africa or Innermost

25 Tibet, but to the East End of London, barely a stone’s throw distant from Ludgate Circus, you know not the way! “You can’t do it, you know,” said the human emporium of routes and fares at Cook’s Cheapside branch. “It is so—hem—so unusual.”

“Consult the police,” he concluded authoritatively, when I had persisted. “We are not accustomed to taking travellers to the East End; we receive no call to take them there,

30 and we know nothing whatsoever about the place at all.”

“Never mind that,” I interposed, to save myself from being swept out of the office by his flood of negations. “Here’s something you can do for me. I wish you to understand in advance what I intend doing, so that in case of trouble you may be able to identify me.”

35 “Ah, I see! should you be murdered, we would be in position to identify the corpse.”

He said it so cheerfully and cold-bloodedly that on the instant I saw my stark and mutilated cadaver stretched upon a slab where cool waters trickle ceaselessly, and him I saw bending over and sadly and patiently identifying it as the body of the insane American who *would* see the East End.

40 “No, no,” I answered; “merely to identify me in case I get into a scrape with the ‘bobbies.’” This last I said with a thrill; truly, I was gripping hold of the vernacular.

“That,” he said, “is a matter for the consideration of the Chief Office.”

“It is so unprecedented, you know,” he added apologetically.

The man at the Chief Office hemmed and hawed. “We make it a rule,” he explained,

45 “to give no information concerning our clients.”

“But in this case,” I urged, “it is the client who requests you to give the information concerning himself.”

Again he hemmed and hawed. “Of course,” I hastily anticipated, “I know it is unprecedented, but—”

“As I was about to remark,” he went on steadily, “it is unprecedented, and I don’t think we can do anything for you.”

Jack London, *The People of the Abyss*, 1903
CHAPTER I—THE DESCENT

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2017

EPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Première partie :

Vous procéderez à la présentation, à l'étude et à la mise en relation des trois documents proposés (A, B, C non hiérarchisés).

Deuxième partie :

Cette partie de l'épreuve porte sur les documents B et C.

A partir de ces supports, vous définirez des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques pouvant être retenus dans une séquence pédagogique en classe de Terminale, en vous référant aux programmes. En vous appuyant sur la spécificité de ces supports, vous dégagerez des stratégies pour développer les compétences de communication des élèves.

Document A

[Studs Terkel is famous for his oral histories of American people. The following extract is an example taken from his 1980 book *American Dreams: Lost and Found*.]

FANTASIA

Jill Robinson

She is the daughter of a former Hollywood film producer.

Growing up in Hollywood was the only reality I knew. The closest I ever came to feeling glamorous was from my mother's maid, a woman named Dorothy, who used to call me Glamour. She was black. In those days, she was called colored. When I would see my mother—
5 or my mother's secretary, 'cause there was a hierarchy—interviewing maids or cooks, I'd think of maids and cooks represented in the movies.

I used not to go to school. I'd go to work with my father. I'd like to be with him because power didn't seem like work. He had four or five secretaries, and they were always pretty. I thought: How wonderful to have pretty secretaries. I used to think they'd be doing musical numbers. I could imagine them tapping along with his mail. I never saw it real.

10 To me, a studio head was a man who controlled everyone's lives. It was like being the principal. It was someone you were scared of, someone who knew everything, knew what you were thinking, knew where you were going, knew when you were driving on the studio lot at eighty miles an hour, knew that you had not been on the set in time. The scoldings the stars got. There was a paternalism. It was feudal. It was an archaic system designed to keep us playing:
15 Let's pretend, let's make believe.

First of all, you invented someone, someone's image of someone. Then you'd infantilize them, keep them at a level of consciousness, so they'd be convinced that this is indeed who they are. They had doctors at the studios: "Oh, you're just fine, honey. Take this and you'll be just fine." These stars, who influenced our dreams, had no more to do with their own lives than
20 fairies had, or elves.

I remember playing with my brother and sister. We would play Let's Make a Movie the way other kids would play cowboys and Indians. We'd cry, we'd laugh. We'd do whatever the character did. We had elaborate costumes and sets. We drowned our dolls and all the things one does. The difference was, if we didn't get it right, we'd play it again until we liked it. We even
25 incorporated into our child play the idea of the dailies and the rushes. The repeats of film scenes to get the right angle. If the princess gets killed in a scene, she gets killed again and again and again. It's okay. She gets to live again. No one ever dies. There's no growing up. This was reality to us.

30 I had a feeling that out there, there were very poor people who didn't have enough to eat. But they wore wonderfully colored rags and did musical numbers up and down the streets together. My mother did not like us to go into what was called the servants' wing of the house.

My mother was of upper-class Jewish immigrants. They lost everything in the depression. My father tried to do everything he could to revive my mother's idea of what life had been like for her father in the court of the czar. Whether her father was ever actually in the
35 court is irrelevant. My father tried to make it classy for her. It never was good enough, never could be. She couldn't be a Boston Brahmin.

Studs Terkel, *American Dreams: Lost and Found*,
New York: The New Press, 1980, pp. 51-52

Document B

[This part of the novel is set in the 1960s.]

Beautiful but not very bright. Transparent (breakable?) as glass.

Her soul. Can see into. Shallow, vulnerable.

In the smokers' loge in a rear seat. Ten minutes into the movie he became restless, distracted. He very much disliked the music score: obtrusive, heavy-handed. The stalwart melodrama of *The Miracle Worker* failed to engage him, who had come to see that failure is the human condition, not victory over odds; for each Helen Keller who triumphs, there are tens of millions who fail, mute and deaf and insensate as vegetables tossed upon a vast garbage pile to rot. In such moods the shimmering film-images, mere lights projected onto a tacky screen, could not work their magic.

Yet we yearn for the miracle worker, to redeem us.

Gallagher's bladder ached. He'd had a few beers that day. He rose from his seat, went to use the men's lavatory. This tacky tawdry smelly place. In fact he knew the owner, and he knew the manager. The Bay Palace Theater had been built before the war in a long-ago era. Art deco ornamentation, a slickly Egyptian motif popular in the 1920s. His father's boyhood, adolescence. When the world had been glamorous.

Wanting to look for the ponytailed young woman. But he would not. He was too old: forty-one. She was possibly half his age. And so naive, trusting.

The way she'd lifted her beautiful eyes to his. As if no one had ever rebuffed her, hurt her.

She had to be very young. To be so naive.

He hadn't wanted to stare at her left breast where a name had been stitched in crimson thread. He wasn't that kind of man, to stare at a girl's breasts. But he could call the manager, whom he knew from the Malin Head bar, and inquire.

That new girl? Selling tickets last night?

Too young for you, Gallagher.

He wanted to protest, he felt young. In his soul he felt young. Even his face still looked boyish, despite the lines in his forehead, and his receding hair. When he smiled, his pointed devil's-teeth flashed.

In some quarters of Malin Head Bay he was known and respected as a Gallagher: a rich man's son. Deliberately he wore old clothes, took little care with his appearance. Hair straggling past his collar and often didn't shave for days. He ate in taverns and diners. He was one to leave inappropriately large tips. He had an absentminded air like one who has been drinking even when he has not been drinking only just thinking and taxing his brain. Finding his way back to his seat without drifting out into the lobby looking for the usherette. He felt a stab of shame for the way he'd spoken to her, as a pretext for provoking her into reacting; he hadn't been sincere but she had answered him sincerely, from the heart.

When *The Miracle Worker* ended in a swirl of triumphant movie-music at 10.58pm, and the small audience filed out, Gallagher saw that the ticket seller's booth was darkened, the young ponytailed woman in the usherette's costume was gone.

Joyce Carol Oates, *The Gravedigger's Daughter*,
New York: Harper Perennial, 2008 (first published 2007), pp. 380-381

Document C



Edward Hopper (1882-1967), *New York Movie*, 1939
Oil on canvas, 32¼x401/8in (81.9x101.9cm)
The Museum of Modern Art, New York; given anonymously