



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES et CAFEP-CAPES externe

Section : langues-vivantes

Option : ANGLAIS

Session 2016

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

SOMMAIRE

1	LISTE DES MEMBRES DU JURY	4
2	MOT DE LA PRESIDENTE	14
3	EPREUVES ECRITES D'ADMISSIBILITE	18
3.1	Composition en langue étrangère	18
3.2	Traduction	32
3.2.1	Exercice de thème.....	32
3.2.2	Exercice de version	43
3.2.3	Exercices de réflexion linguistique	60
4	EPREUVES ORALES D'ADMISSION.....	76
4.1.1	Langue orale.....	76
4.2	Epreuve de mise en situation professionnelle	96
4.2.1	Rappel du cadre réglementaire	96
4.2.2	Première partie en anglais	96
4.2.3	Seconde partie en français.....	100
4.2.4	Exemples de sujets	103
4.3	Epreuve d'entretien à partir d'un dossier.....	119
4.3.1	Rappel du cadre réglementaire	119
4.3.2	Première partie en anglais	120
4.3.3	Deuxième partie en français.....	123
4.3.4	Exemples de sujets	127
5	ANNEXES.....	141



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 24 juillet 2015 autorisant au titre de l'année 2016 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 24 juillet 2015 autorisant au titre de l'année 2016 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 15 octobre 2015 nommant les présidents des jurys des concours externes du CAPES et des CAFEP-CAPES ouverts au titre de la session 2016,

- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du Concours CAPES EXTERNE + CAFEP CAPES-PRIVE, Section ANGLAIS est constitué comme suit pour la session 2016 :

Présidente

Mme Chantal MANES-BONNISSEAU
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie de PARIS

Directoire

M. Blaise BONNEVILLE
Professeur agrégé

Académie de PARIS

M. Jean-Grégoire ROYER
Professeur certifié

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

M. Stéphane ACHARD
Professeur certifié

Académie de GRENOBLE

M. Yohann ALBESPY
Professeur agrégé

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. Wilfried ANDRIEU Maître de conférences des universités	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Hugues AZAIS Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
M. Jean-Claude AZOULAY Professeur certifié	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Nathalie BARAS Professeur certifié	Académie de MONTPELLIER
M. Flavien BARDET Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
Mme Farah BELAGGOUNE Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Stéphanie BELIGON Maître de conférences des Universités	Académie de CRETEIL
Mme wendy BENOIT Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie d' AMIENS
Mme Stéphanie BENSON Maître de conférences des Universités	Académie de BORDEAUX
Mme Cécile BERTRAND Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Christine BESUELLE Professeur agrégé	Académie de CAEN
Mme Monique BLANCHARD Professeur certifié	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Marc BOIME Professeur agrégé	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Stéphanie BORDE-PIARROU Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Bruno BOUCHARD Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Stéphanie BOUVERAT Professeur certifié	Académie de GRENOBLE
M. Pascal BOUVET Professeur certifié	Académie d' AMIENS
Mme Marine BOYER Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
M. Robert BUTLER Professeur certifié	Académie de BORDEAUX
Mme Tania CARPENTIER Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Anthony CARTWRIGHT Professeur agrégé	Académie d' AMIENS
Mme Elsa CAVALIE Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
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
Mme Aurélie CHENEAU Professeur certifié	Académie de POITIERS
M. Frederic CHEVALIER Professeur agrégé	Académie de NANTES

M. Eddy CHEVALIER Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Gabrielle CHEVALLIER Professeur agrégé	Académie de NANTES
Mme Nathalie CHIFFLET Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Annabelle CHURCH Professeur agrégé	Académie de REIMS
M. Andre CONSTANTIN Professeur certifié	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Anne-Cécile COUTURIER Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
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
M. Mathias DEGOUTE Professeur agrégé	Académie de PARIS
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
Mme Aurore DILLIE Professeur certifié	Académie de LILLE
Mme Marion DUBOIS Professeur agrégé	Académie d' AMIENS
M. Olivier DUPEYRON Professeur certifié	Académie de PARIS
Mme Selma EL FILALI Professeur agrégé	Académie de RENNES
M. François FARGUE Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Anne-Claire FAUCQUEZ Professeur certifié	Académie de PARIS
M. Pierre FOURNIER Maître de conférences des Universités	Académie de CRETEIL
M. Nicolas GACHON Maître de conférences des Universités	Académie de MONTPELLIER
Mme Susan GALAND Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de BORDEAUX
M. Thierry GALLOUX Professeur certifié	Académie de NANTES
Mme Claire GARDETTE-HERNANDEZ Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
M. Vincent GLENAT Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de TOULOUSE
M. Jean-Pierre GOUDARD Professeur certifié	Académie de MONTPELLIER
M. Erwan GOURAUD Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
Mme Ingrid GOUVERNEUR Professeur certifié	Académie de NANTES
M. Peter GREANEY Professeur agrégé	Académie de PARIS

M. Franck GREGOIRE Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Jérôme GROSCLAUDE Maître de conférences des Universités	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Melanie GRUE Attaché temporaire d'enseignement et de recherche	Académie de CRETEIL
Mme Ffrancoise GRZELKA Professeur de chaire supérieure	Académie de BORDEAUX
Mme Emilie GUEREL Professeur certifié	Académie de NICE
M. Jean-Emmanuel GUERLESQUIN Professeur agrégé	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Anna GUILL Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
Mme Mathilde HENRIOT Professeur agrégé	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Yannick HERBRETEAU Professeur certifié	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Isabelle HERLANT Professeur agrégé	Académie d' AMIENS
M. David HERRENSCHMIDT Professeur agrégé	Académie de NANCY-METZ
Mme Sophie HOURDIN Professeur certifié	Académie de REIMS
M. Vincent HUGOU Professeur agrégé	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 Sophie LABOZ Professeur agrégé	Académie de NICE
M. Philippe LAMOUROUX Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Anne Cécile LANDAIS Professeur certifié	Académie de NANTES
Mme Florence LANNES Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Guirec LE BIHAN Professeur agrégé	Académie de ROUEN
M. Franck LE FLOC'H Professeur agrégé	Académie de RENNES
M. David LEROUX Professeur agrégé	Académie de NICE
M. Murray LIDDELL Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
Mme Eva LOECHNER Professeur agrégé	Académie de PARIS

Mme Timea LONHARDT EC.R professeur certifié	Académie de NANTES
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 agrégé	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Chantal MACIBORKO-DAGORN Professeur certifié	Académie d' AMIENS
Mme Nicole MAIER Professeur certifié	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Bruno MANCINI Professeur agrégé	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Elisabeth MARCHAL Professeur certifié	Académie de NANCY-METZ
Mme Caroline MARQUETTE Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Catherine MAY Professeur certifié	Académie de NICE
Mme Deirdre MC ANENA-MORICE Professeur agrégé	Académie de RENNES
Mme Pamela MCCLURE Professeur agrégé	Académie de NICE
Mme Anne MEIER Professeur agrégé	Académie de LYON
M. Paul MERCIER Professeur agrégé	Académie de NICE
Mme Sharon MIRON Professeur certifié	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Jean Marck MOLIGNIER EC.R professeur certifié	Académie de PARIS
M. Robin MORGAN Professeur certifié	Académie d' AMIENS
Mme Aurore MOUGIN Professeur agrégé	Académie de BESANCON
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 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 Fabienne PORTIER-LE COCQ Professeur des Universités	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Celine PUGNET Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
M. Jean-Claude RAGUENET Professeur certifié	Académie de BESANCON
M. Damien REINHARDT Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG
Mme Fanny RIABOFF Professeur certifié	Académie de MONTPELLIER
M. Robin RICHARDSON Professeur certifié	Académie de CRETEIL
Mme Elizabeth RINGUET Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
Mme Jessica ROBERT 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. Thomas SAUZEREAU Professeur agrégé	Académie d' AMIENS
M. Raphael SCHMITT Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Bernadette SHUTE Professeur agrégé	Académie d' AMIENS
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 Virginie THOMAS Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
Mme Anaïs TRINTIGNAC Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
Mme Delphine TURREL Professeur certifié	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Sabine ULRICH Professeur certifié	Académie de MONTPELLIER
Mme Flora VALADIE Maître de conférences des Universités	Académie de DIJON
M. Joseph VALLOT Professeur agrégé	Académie de DIJON
Mme Anaïs VANDERPERRE Professeur agrégé	Académie de NANTES

Mme Déborah VANDEWOUDE
Maître de conférences des universités

Académie de LILLE

Mme Lydie VARGAS
Professeur agrégé

Académie de LYON

Mme Céline VIDALLET
Professeur certifié

Académie de VERSAILLES

M. Thierry VILLARD
Professeur certifié

Académie de BORDEAUX

Mme Sophie VILLEMUS
Professeur agrégé

Académie de PARIS

Mme Maeva VINCENSINI
Professeur agrégé

Académie de CORSE

Mme Susan WALTERS-GALOPIN
Professeur agrégé

Académie d' ORLEANS-TOURS

Mme Anne-Emilie WAWRZYNIAK
Professeur agrégé

Académie de LYON

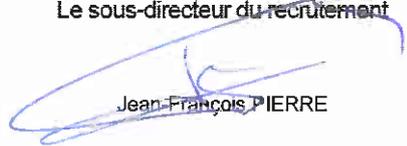
Mme Leïla ZAIDA
Professeur agrégé

Académie de PARIS

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

Paris, le 25 mars 2016

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 Présidente

La session 2016 du CAPES externe d'anglais s'est caractérisée par une stabilisation du format du concours, après deux sessions consécutives en 2014 et 2015 marquées par la rénovation de la maquette, une augmentation d'environ 50% du nombre de postes offerts et l'organisation d'une session de recrutement supplémentaire exceptionnelle. Le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, prenant en compte les analyses proposées par les précédents rapports de jury, a ouvert cette année 1225 postes, soit le même nombre qu'en 2015, 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 189 postes, soit 10 de plus qu'en 2015.

Le nombre de candidats présents aux deux épreuves renforce ce constat de stabilisation, les effectifs étant sensiblement les mêmes qu'en 2015. Au CAPES en effet, ils étaient 2658 en 2016, soit dix candidats de moins qu'en 2015 et 578 au CAPEF, soit 62 candidats de plus. Ces chiffres semblent vérifier l'hypothèse émise en 2015 d'un attrait retrouvé ou maintenu du concours. Un autre signal positif est celui de l'augmentation du nombre d'inscrits aux deux concours, une centaine au CAPES et une soixantaine pour le CAFEP, et son corollaire, une amélioration bienvenue du ratio candidat/poste.

Enfin, le format rénové des épreuves, en vigueur pour la troisième année, ne déstabilise plus, les préparateurs, les candidats et le jury s'en étant désormais approprié les différents aspects.

S'agissant de la composition en langue anglaise, on note cette année pour cette épreuve une amélioration globale des résultats par rapport à la session 2015 ; cependant, la moyenne des notes reste notablement supérieure à la médiane, ce qui indique que les meilleurs candidats tirent les résultats vers le haut mais qu'une certaine fragilité prévaut dans les rangs des autres candidats. Ce point doit conduire à la plus grande vigilance quant à l'analyse de l'évolution du vivier. 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.

A l'épreuve de traduction, on note à l'inverse une relative baisse des résultats par rapport à 2015, sans doute due à deux facteurs, parfois cumulés : 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.

C'est cependant l'exercice de réflexion sur la langue qui a sans conteste posé les plus grands défis à de nombreux candidats. La faiblesse des résultats globalement obtenus à cette partie de la seconde épreuve ne peut laisser indifférent et conduit à rappeler 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.

Toutes ces réserves étant posées, le jury a été néanmoins heureux de pouvoir déclarer admissibles un plus grand nombre de candidats que l'année dernière, 121 de plus au CAPES et 54 au CAFEP.

Bilan de l'admissibilité

	CAPES EXTERNE	CAFEP-CAPES PRIVE
Nombre de postes	1225	189
Nombre de candidats inscrits	4224	974
Nombre de candidats non éliminés ¹	2658 (soit 62,92% des inscrits)	578 (soit 59,34% des inscrits)
Nombre de candidats admissibles	1603 (soit 60,27% des candidats non éliminés)	321 (soit 55,53% des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats non éliminés	07,59 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 30,36)	07,30 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 29,20)
Moyenne des candidats admissibles	9,26 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 37,04)	09,02 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 36,08)

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).

Il serait cependant prématuré et imprudent de considérer comme acquise la sortie de la phase de difficulté aiguë de recrutement traversée ces dernières années : certes, cette tendance positive se confirme puisque le nombre d'admis est en augmentation de plus de 7% par rapport à la session 2015, mais la difficulté à pourvoir tous les postes reste réelle et les limites du vivier sont clairement perceptibles.

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 ne pouvons que nous réjouir d'avoir été en mesure de récompenser le travail d'un plus grand nombre sans pour autant diminuer les exigences de niveau du concours. Ce résultat positif doit encourager les préparateurs et les candidats à redoubler d'efforts pour améliorer encore cette tendance 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	1225	189
Nombre de candidats convoqués à l'oral	1603	321
Nombre de candidats non éliminés ²	1517 (soit 94,64 % des admissibles)	303 (soit 94,39 % des admissibles)
Nombre de candidats admis	1055 (soit 69,55% des candidats non éliminés)	189 (soit 62,38% des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats non éliminés (total d'admissibilité et d'admission)	08,69 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 104,28)	08,69 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 104,28)
Moyenne des candidats admis (total d'admissibilité et d'admission)	9,99/ 20 (soit une moyenne coefficientée de 119,92)	10,35 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 124,20)

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, de la direction et des personnels du lycée Rabelais à Paris, des services de l'académie d'Orléans, ainsi que de l'équipe de direction et des personnels du lycée Pothier, où nos oraux 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 Laurent MELLET, professeur des universités et vice-président, du secrétaire général, monsieur Matthieu VAUDIN ; et des autres membres du directoire, messieurs Blaise BONNEVILLE et Jean-Grégoire ROYER. 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 écrites d'admissibilité

3.1 Composition en langue étrangère

Nature de l'épreuve

L'épreuve de composition en langue étrangère est définie ainsi (arrêté du 13 avril 2013, paru au JORF n°0099) :

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

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

Le jury rappelle que sont au programme de l'année 2016 les notions «L'ici et l'ailleurs» et «Espaces et échanges», ainsi que les thématiques «Le personnage, ses figures et ses avatars» et «L'imaginaire».

Durée : cinq heures ; coefficient 2.

L'épreuve de composition en langue étrangère portait cette année sur trois textes littéraires : un extrait du roman de Stephen Crane *The Red Badge of Courage*, publié en 1895, un poème de Siegfried Sassoon, «*To Any Dead Officer*», tiré du recueil *Counter-attack and other poems* publié en 1918, ainsi qu'un extrait d'une nouvelle semi-autobiographique de Tim O'Brien, «*On the Rainy River*», publiée en 1990 dans le recueil *The Things they Carried*. La consigne relative à ce corpus était «*Compare and contrast the following texts*».

Le présent rapport se compose d'une proposition de corrigé introduite par des conseils méthodologiques à l'intention des candidats des sessions futures. Pour mémoire le commentaire dirigé peut porter aussi bien sur un dossier de textes littéraires que sur un corpus de textes civilisationnels. Les recommandations ci-dessous s'attacheront à souligner certaines particularités de l'analyse de dossier littéraire ; toutefois les conseils concernant la forme et la rédaction de l'épreuve peuvent également servir pour le commentaire de textes de civilisation.

Observations générales

Le principe d'une pluralité de documents comme support de l'épreuve de composition, en vigueur depuis la session 2014, ne semble plus décontenancer la grande majorité des candidats. Le jury rappelle que la consigne accompagnant les documents ne renvoie pas explicitement à une notion ou thématique des programmes du collège et du lycée. Toutefois, cette épreuve étant la seule à faire l'objet d'un programme spécifique, le jury attend des candidats que leur réflexion soit menée de façon explicite et pertinente en lien avec l'une de ces notions et thématiques au programme de la session. La consigne demeure ouverte afin que les candidats ne s'enferment pas dans un traitement artificiel et restrictif du sujet, négligeant ainsi la spécificité des textes proposés.

Les thématiques «l'imaginaire» et «le personnage, ses figures et ses avatars» pouvaient être envisagées comme entrées dans le dossier, mais ne pouvaient régir l'intégralité de la problématique. Les protagonistes évoqués dans les trois textes se prêtaient commodément à l'étude de la notion de personnage, mais cette approche devait aussi servir plus largement une réflexion sur l'expérience de la guerre et le traitement qu'en livre la littérature anglophone.

La plupart des copies respectaient les exigences en matière de structure, se composant d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion, et s'efforçant en général de mettre les trois textes en relation, avec une fréquence de circulation variable entre les documents.

Conseils méthodologiques

La lecture des textes

Une lecture répétée et attentive des documents est un prérequis indispensable afin d'éviter les contresens et les erreurs d'interprétation. Il peut être fructueux de se livrer initialement à trois lectures de chaque texte, quel qu'en soit l'ordre. La première lecture se fera d'une traite, sans s'attarder sur les détails et les passages épineux, le but étant d'acquérir une image globale du dossier. La seconde lecture sera plus méticuleuse et pourra s'accompagner d'une prise de notes quant aux éléments essentiels des textes (propos, personnages, structure, narration, focalisation, stylistique). Un troisième parcours du dossier se chargera d'en affiner la perception, occasionnant une prise de notes enrichie qui fera état d'éléments plus implicites, et d'éventuelles pistes de commentaire pouvant servir à bâtir une problématique et un plan. Sur cinq heures, ce temps ne sera en aucun cas gaspillé et permettra aux candidats de s'imprégner de la richesse, de la complexité et de la singularité des textes, favorisant de surcroît la concentration et évitant les idées préconçues en matière de plan.

En raison d'une lecture insuffisante et peu approfondie, des erreurs de repérage ont émaillé <certaines copies. Par exemple, le personnage principal dans le texte de Stephen Crane («the youth») était décrit comme agonisant en fin d'extrait, ou le jeune soldat pétrifié par l'effroi comme meurtrier du capitaine de sa compagnie dans les dernières lignes. Dans le poème l'Angleterre était perçue comme «imperialistic», ou la religion comme motif du conflit. Dans le récit de Tim O'Brien, il était fait état de «fame as an incentive to fight» ou du narrateur voyant son père comme figure héroïque. L'incapacité de certains candidats à percevoir l'ironie dans le ton du narrateur les a également poussés à affirmer que ce dernier condamnait sans ambages le communisme.

Les copies les plus abouties étaient celles qui reposaient sur une perception fine des documents, donc sur une lecture fouillée qui en révélait les subtilités, les nuances et les ambiguïtés.

Contextualisation

Même si les trois documents étaient ancrés dans une réalité historique, il fallait bel et bien les traiter comme des textes littéraires et ne pas se lancer dans une analyse exclusivement civilisationnelle. Les références à l'histoire étaient évidemment nécessaires, et se sont d'ailleurs souvent avérées judicieuses, mais devaient servir le commentaire au même titre que les remarques d'ordre stylistique ou narratologique.

Le dossier de cette session portait sur le thème de la guerre et de l'expérience du combat à travers les trois textes précités. Même si le contexte n'était pas précisé dans le passage tiré de *The Red Badge of Courage* de Stephen Crane, le titre du roman et le nom de son auteur devaient évoquer chez l'angliciste averti la guerre civile aux États-Unis, guerre dite de Sécession entre les états du sud et ceux

du nord. Dans le poème de Siegfried Sassoon, les éléments «tours of trenches», «the wire» et «Prussian Rule», ainsi que la date, ne pouvaient que faire penser à la Grande Guerre de 14-18. Pour ce qui était de l'extrait de la nouvelle de Tim O'Brien, on y trouvait des indices précis permettant d'identifier le conflit entre les États-Unis et le Viet-Nam au cours des années 60 et début 70. Certains candidats ont vaguement évoqué «the Cold War» ou même «a war between the US and the Soviet Union», voire «the Gulf War», n'ayant pas repéré les références explicites au Viet-Nam, à Diem, au colonialisme de la France en Indochine, ou encore à la fuite vers le Canada pour les jeunes Américains qui voulaient échapper à la conscription pendant le conflit. Le jury tient à souligner que la période en question appartient au domaine des connaissances historiques et civilisationnelles exigibles chez des candidats au CAPES d'anglais.

Le jury a pu néanmoins se féliciter des connaissances de certains candidats au gré de copies habilement documentées, parfois aussi en matière de courants littéraires et d'auteurs. Certains rapprochements avec Hemingway, Wilfred Owen, avec des personnages comme Septimus Warren-Smith dans *Mrs Dalloway* de Virginia Woolf se sont avérés opportuns. Il faut cependant parfois rester circonspect et ne pas aveuglément assimiler une époque à un courant littéraire : le texte de Stephen Crane devait être considéré plutôt comme impressionniste que naturaliste ; le poème de Sassoon n'a pas forcément tous les attributs du modernisme ; mais surtout, le fait que Tim O'Brien publie son récit à la fin du vingtième siècle n'en fait pas pour autant un auteur post-moderne.

Mise en relation de trois textes

Le commentaire comparé n'est plus vraiment une nouveauté, qu'il porte sur des contenus civilisationnels ou littéraires, et les rapports de jury des deux précédentes sessions ont remarquablement balisé ce type d'épreuve ; cela dit, il est essentiel d'en rappeler les principes fondamentaux.

La nature même de l'épreuve de composition exige que les trois documents soient traités de façon équilibrée, ce qui a été le cas dans une grande majorité de copies. Néanmoins, soit par manque de temps, soit parce qu'un des textes les inspirait davantage, certains candidats ont livré une analyse mal proportionnée du dossier. On a pu ainsi parfois observer une exploitation substantielle du texte de Stephen Crane (doc. A), mais insuffisante, voire inexistante, de celui de Tim O'Brien (doc. C).

Les candidats doivent faire état de chacun des documents au sein de chaque partie du développement. Le jury a constaté avec satisfaction que de nombreuses copies avaient opéré un va-et-vient récurrent entre les documents, à partir de points de comparaison variés. Très peu de copies sont tombées dans l'écueil de l'étude successive des documents, ce qui montre une meilleure compréhension des enjeux de l'épreuve. Cela dit, ce va-et-vient n'est pas censé être systématique, et il est ponctuellement envisageable de consacrer un développement de longueur raisonnable à un seul des documents afin d'approfondir l'analyse, pourvu que les deux autres documents fassent l'objet d'un développement correspondant au fil de la démonstration.

La mise en relation s'est cependant parfois avérée limitée («the three documents mention war» ou «fear is present in each document»), signe que certains candidats ont abordé le dossier sous un angle purement descriptif. De la même manière, beaucoup de candidats se sont contentés de ne dégager que des similitudes, rendant peu compte de la singularité de chaque document. La consigne précise pourtant bien «Compare and contrast». La mise en relation doit faire percevoir les variations proposées par les documents sur un même thème, un même genre, une même idée. La mise en relief de la spécificité des textes devait également porter sur les différences en matière de style ou de point de vue (focalisation souvent interne dans le document A, ton vocatif dans le B et plutôt introspectif dans le C).

Problématisation et plan du commentaire

Le commentaire portant sur une mise en relation de deux ou trois textes doit être façonné autour d'une problématique clairement annoncée dans l'introduction. On doit d'emblée proscrire tout fil directeur se calquant sur la consigne «Compare and contrast», une telle démarche ne pouvant générer une analyse approfondie et nuancée du dossier. Cette consigne a en effet vocation à être suivie dans son esprit plutôt que dans sa seule lettre ; c'est le repérage préalable des similitudes et des dissemblances entre les textes qui permettra de dégager des axes pertinents et féconds.

De nombreux candidats ont hélas eu recours à des problématiques vagues, voire simplistes, du type «How are the atrocity and absurdity of war depicted here?», «How does war affect man?», «What are the universal truths of war?» ou «What was the purpose of the authors?» qui ne rendent pas compte de la complexité propre à l'analyse des extraits. Le thème de la déshumanisation était certes un trait pertinent de l'analyse, mais ne pouvait à lui seul tenir lieu d'idée directrice.

La problématique n'est pas tant une question au sens grammatical (qu'elle soit directe ou indirecte) qu'un questionnement sur les rapports entre les composantes thématiques, textuelles, contextuelles, voire métatextuelles des textes étudiés. Elle annonce la transversalité de l'analyse : les idées et thèmes proposés ensuite dans le plan doivent couvrir les trois textes, afin de pouvoir en dégager les similitudes et les nuances de traitement, voire les ambivalences.

Ce questionnement doit mettre en exergue un problème, quelque chose qui ne va pas de soi, une tension à résoudre entre plusieurs termes, d'où la nécessité de mener une démonstration claire et structurée au fil de la copie afin d'expliquer comment se concilient des éléments parfois paradoxaux ou antagonistes.

La problématique se doit d'identifier les différents enjeux qui sous-tendent le commentaire des textes étudiés ; on peut se demander, par exemple, comment les trois textes font cohabiter les stratégies d'écriture employées (narratologie, focalisation, stylistique), le sujet évoqué (la guerre), son ancrage dans une réalité historique, et une réflexion (plus ou moins implicite) sur une dimension particulière de l'expérience humaine et sociale.

Afin d'élaborer une problématique incisive et féconde, et ainsi éviter la paraphrase ou une analyse statique, il est utile de remettre en question les présupposés du sens commun : le courage au combat, vertu pour la conscience collective, garde-t-il ses attributs épiques et moraux au fil des trois textes ? Le héros est-il nécessairement celui qui assouvit les instincts belliqueux de sa communauté ? L'ennemi se trouve-t-il uniquement dans le camp adverse ?

Le fruit d'une telle réflexion doit mener à un plan substantiel et fertile. Loin d'être un exercice formel et artificiel, l'épreuve de composition est un exercice qui mobilise des qualités de clarté, de logique, d'organisation, qualités qui poussent à se méfier des poncifs et des schémas de pensée stéréotypés. Cet exercice nécessite aussi de savoir structurer son raisonnement, ce qu'un enseignant se doit d'apprendre à ses élèves, entre autres choses. Le plan doit être l'annonce de la dynamique de raisonnement qu'on se propose de conduire en réponse à la problématique. Il est indispensable de rappeler que la problématique et le plan qui en découle doivent absolument annoncer une montée en puissance argumentative, un crescendo dans la démonstration.

Beaucoup de copies proposaient un plan peu fécond du type «I- Description of the war / II- Soldiers' feelings / III- Message» qui ne nourrissait pas de raisonnement nuancé et dynamique. Le jury a également souvent lu des conclusions qui reprenaient les termes de l'annonce de plan sans montrer comment le développement avait permis d'approfondir ces idées ; de telles conclusions étaient souvent le fruit de développements purement descriptifs et de démonstrations statiques, sans cheminement argumentatif, et donc sans aboutissement. Le jury a pu lire des commentaires plus ou moins substantiels sur «the horrors of war», «fear», «death», «the characters' feelings» et «animality»,

pourtant souvent étayés par des citations bien référencées, mais dont l'exploitation s'avérait stérile car mal ou non problématisée. On peut faire remarquer en outre que chacune des notions pré-citées pouvait nourrir une sous-partie mais pas une partie entière du commentaire.

On a pu toutefois apprécier des copies bien organisées, montrant un effort de cohérence entre plan annoncé et plan effectif du développement. Les meilleurs commentaires ont su lier le fond historique du dossier avec sa dimension littéraire, tout en proposant un plan qui organisait logiquement les éléments de réponse à la problématique.

Rédiger le commentaire

Le niveau de langue requis

Le minimum requis chez des candidats à un concours de recrutement à l'enseignement comme le CAPES est de faire montre d'un niveau de langue soigné et d'une maîtrise des structures et du lexique courants. Il a été noté que l'expression manquait globalement de précision, que l'anglais s'avérait fréquemment limité, voire rudimentaire, ce manque de richesse conduisant à un propos souvent simplificateur, sans nuance.

Le jury sanctionne lourdement la présence récurrente de fautes élémentaires, comme l'absence de la terminaison –s à la troisième personne du singulier du présent simple, les adjectifs mis au pluriel (*»conventionals heroes»), des conjugaisons chaotiques («he felt» au lieu de «he fell» , *»he heards» au lieu de «he hears»), ou une détermination hasardeuse dans le cas de *»The war and the trauma are recurrent themes» et *»in the document B» .

On a observé un trop grand nombre d'erreurs de syntaxe telles que *»a vision rather negative of heroism» ou *»he denounces clearly government». La formulation de questions indirectes a semblé poser problème à certains candidats, comme dans l'énoncé *»he tries to define why does he have to fight» au lieu de «he tries to define why he has to fight».

L'orthographe a aussi été malmenée de manière récurrente, avec *»litterature» pour «literature», *»writting» pour «writing» , *»begining» pour «beginning», *»to loose» pour «to lose», ou encore *»deshumanisation»pour «dehumanisation».

Pour finir sur cette note négative mais nécessaire, des écarts de registre sont çà et là à regretter, comme dans le cas de l'emploi de formes contractées telles que «he doesn't» au lieu de «he does not», ou encore «That's why» au lieu de «That is the reason why» : le discours du commentaire de portée universitaire doit recourir à des formes pleines et des structures plutôt soutenues.

Le jury a heureusement pu apprécier dans un nombre non négligeable de copies un anglais riche et nuancé, au registre cohérent.

Maîtriser un vocabulaire spécifique

L'exercice du commentaire littéraire exige l'emploi et la bonne connaissance de termes métalinguistiques nécessaires à une analyse précise et approfondie. De nombreuses copies ont exploité ces outils critiques avec pertinence, n'hésitant pas à faire référence au cadre narratologique (distinctions entre personnage, narrateur et auteur, focalisation), à la rhétorique et à l'esthétique (figures de style, registres, qualité figurative des textes), ainsi qu'à la prosodie. La présence du poème a d'ailleurs permis au jury de remarquer que certains rudiments en la matière étaient parfois méconnus : il fallait évidemment écrire «stanza» au lieu de «couplet», «line» au lieu de «verse» ou encore évoquer «the poetic persona» plutôt que «the narrator». Le jury rappelle que les pieds d'un vers anglais correspondent aux syllabes accentuées.

L'exploitation mécanique de certaines notions était parfois à déplorer, par exemple lorsqu'un narrateur était qualifié d'intra- ou d'extra-diégétique, sans que la remarque ne serve la démonstration. Il faut se garder de ces observations orphelines qui desservent la copie du candidat. De la même manière, repérer un champ lexical n'est pas une fin en soi, il doit appuyer un argument ou introduire une idée nouvelle : à «there is the lexical field of animality», il fallait par exemple préférer «the lexical field of animality hints at some sort of dehumanisation». Les connaissances méthodologiques ne doivent être mobilisées que pour proposer une analyse du discours et de ses formes.

Présentation de la copie

Il est essentiel, afin de donner la meilleure impression possible au correcteur, de particulièrement soigner la rédaction en écrivant très lisiblement et en évitant autant que possible ratures et effacements au blanc correcteur. Il est vivement conseillé d'écrire sur une ligne sur deux par souci d'aérer la présentation et de rendre l'examen de la copie plus agréable. La relecture est indispensable et doit permettre aux candidats de repérer d'éventuelles fautes de langue ou lacunes dans la rédaction : il serait idéal d'y consacrer une bonne douzaine de minutes en fin d'épreuve.

La structure du commentaire

Le corps du commentaire doit se développer autour de la logique initialement annoncée. On a pu observer comme défaut récurrent dans certaines copies un écart progressif ou brutal par rapport à la problématique et au plan formulés dans l'introduction, ce qui trahissait un cheminement démonstratif mal balisé, lié à une problématique préconçue, non étayée par un repérage suffisant au fil de la lecture.

La progression de la réflexion rend généralement compte des différents degrés de lecture et d'interprétation des textes : on veillera à passer de l'explicite à l'implicite, de la dénotation à la connotation, du littéral au symbolique, pour arriver au sens profond, et parfois à la métatextualité, ce que les textes disent de l'écriture même.

L'introduction

Cette étape ne doit être ni omise, ni bâclée. Une phrase d'accroche est bienvenue en prélude, mais il faut proscrire les affirmations ineptes et stéréotypées telles que «Since the dawn of time, man has always fought in wars». Une telle entrée en matière devrait plutôt s'appuyer sur un aspect particulier de la thématique de la guerre en littérature («trauma», «heroism»). L'étape suivante consiste à contextualiser les textes du dossier et à présenter leurs grandes lignes de manière assez précise et étoffée sans pour autant livrer les éléments du développement à venir. Cette étape a été bâclée ou tout simplement omise dans certaines copies. Intervient ensuite la formulation de la problématique, pièce maîtresse de l'introduction qui annonce l'orientation et la substance du commentaire. Pour finir, il convient d'exposer les grands axes de l'analyse et de la démonstration à travers un plan clair, si possible par le biais de structures impersonnelles afin d'éviter la récurrence de pronoms tels que «I» ou «we».

Le développement

Dans le corps du commentaire, il s'agit de mettre en œuvre les stratégies et les outils nécessaires à la construction de la démonstration, et ce de façon cohérente, logique et équilibrée. Une simple juxtaposition de remarques et d'impressions, même étayées, ne suffit pas à rendre le raisonnement fertile. D'un point de vue typographique, il est nécessaire de délimiter le passage d'une sous-partie à

une autre en recourant à un saut de ligne et à un retrait au début du paragraphe suivant. Pour ce qui est du contenu, il convient de mettre en valeur l'évolution de la réflexion grâce à des éléments de transition habilement exprimés. La reformulation est un moyen d'y parvenir.

Le recours aux citations pour illustrer son propos est une composante majeure du développement. Ces citations, choisies avec pertinence, doivent demeurer concises, et ne peuvent que très exceptionnellement se composer de plusieurs phrases, surtout lorsque celles-ci sont complexes. Certaines copies étaient parsemées d'emprunts trop longs aux textes étudiés, ce qui laissait suspecter une tendance au remplissage par manque d'inspiration. D'un point de vue formel, et pour éviter tout malentendu, chaque citation doit être placée entre guillemets et accompagnée de la source et de la ligne correspondante. Le jury rappelle qu'il faut souligner le titre d'un roman, d'une pièce de théâtre ou d'un recueil, et mettre entre guillemets le titre d'une nouvelle ou d'un poème.

La vocation d'une citation est non seulement d'illustrer une étape nouvelle de la démonstration, mais d'être ensuite elle-même commentée, d'où la nécessité de pratiquer des micro-analyses sur des passages précis, impliquant souvent un examen stylistique autant que sémantique ou diégétique. C'est ce qui permet d'approfondir et d'affiner l'étude des textes et de faire progresser la démonstration avec nuance. Même si beaucoup de copies avaient recours à la paraphrase, signe évident d'un manque de recul par rapport aux textes, le jury a pu apprécier des micro-analyses pertinentes relatives aux effets de style notamment liés à l'animalité, la déshumanisation et la réification. Toutefois, trop peu de candidats ont évoqué le sentiment d'absurdité, le vide métaphysique qui pouvait saisir l'homme au combat.

La conclusion

On ne saurait trop insister sur le fait que la conclusion est un élément indispensable du commentaire. Sa finalité étant de sceller la démonstration accomplie, de rendre compte de son degré d'aboutissement, elle ne doit donc pas être bâclée, négligée ou tout simplement omise. Certaines conclusions trahissaient, hélas, la précipitation caractéristique d'une durée d'épreuve mal appréciée : savoir organiser son temps est l'une des exigences implicites du concours. Le principal travers rencontré était le récapitulatif quasi-verbatim des termes du plan, exercice stérile et redondant.

Une conclusion profitable se doit de «boucler la boucle», c'est à dire de revenir à la problématique initiale et de se demander dans quelle mesure celle-ci a été résolue. Il peut être alors judicieux de rappeler les acquis de la démonstration, le fruit du raisonnement, de préférence en reformulant afin d'éviter un effet de répétition.

Le jury a eu le plaisir de lire un nombre significatif de copies assez abouties et prolifiques dont la conclusion témoignait d'une mise en culture réussie de la problématique entreprise.

Proposition de corrigé

[NB : Les titres des parties et sous-parties entre crochets ne figurent qu'à titre indicatif afin de faciliter la perception du cheminement argumentatif. Les candidats ne doivent en aucun cas procéder de la sorte lors de l'épreuve, leur copie étant intégralement rédigée.]

[Introduction]

Whether in Homeric poems, medieval chansons de geste or Arthurian legends, which might all be regarded as early forms of war literature, heroes are traditionally portrayed performing acts of bravery in

epic combat: these everlasting myths have become characteristic of a genre further exemplified by the three texts presently under scrutiny.

The first of these documents is an excerpt from *The Red Badge of Courage*, a novel by American author Stephen Crane published in 1895, recounting a young private's experience of combat in the Union Army during the US Civil War. The passage is a third-person narrative describing a battle scene, with occasional internal focalisation conveying the point of view of the story's protagonist, who is pictured in the very act of fighting.

Document B is a sort of elegy by English poet Siegfried Sassoon. "To Any Dead Officer", published in 1918 in *Counter-attack and other poems*, is dedicated to the British officers who lost their lives in trench warfare during the Great War. The poetic persona's apostrophe pays tribute to the valour and human qualities of an emblematic figure who is no longer of this world ("You've finished with machine-gun fire", l.16).

The third document is an extract from "On the Rainy River", a semi-autobiographic short-story by American author Tim O'Brien published in *The Things they Carried* in 1990. This first-person narrative focuses on the young protagonist's inner turmoil as he faces the prospect of being drafted for the Vietnam war. Tim O'Brien remembers how, as a young American citizen in a small Midwestern town, he came to grips with conscription in the late 1960s. His vision of war is purely speculative, as he has never fought.

All three texts undermine patriotic clichés presenting war as a heroic experience. Yet the three authors also strive not to fall into simplistic anti-war clichés. How do they succeed in conveying a balanced, multi-dimensional indictment of war?

This analysis will first discuss how the documents endeavour to portray war realistically, in all its confusion. Hence the texts suggest that, far from giving soldiers an opportunity to become heroes, war baffles and dehumanises them. Nevertheless, the authors give inklings as to what sense can be made out of such a traumatising experience.

[I- Heroes and anti-heroes]

[1- An anti-epic portrayal]

In *The Red Badge of Courage*, the depiction of combat sharply contrasts with epic and idealised representations of war. Stephen Crane's portrayal of men in action points to an "absence of heroic poses" (l.12). There is even something incongruous about the tableau: "The men bending and surging in their haste and rage were in every impossible attitude." (l.12-13). The unpredictability and immediacy of combat plainly tend to undermine cliché-informed expectations. The officers themselves fail to "stand in picturesque attitudes" (l.19), defeating the usual chivalrous image of the warrior.

There are occasional evocations of domesticity and routine, sometimes through references to a character's peacetime condition, as in Tim O'Brien's narrative: "In the evenings I'd sometimes borrow my father's car" (l.1) and "Driving up Main Street, past the courthouse and the Ben Franklin store" (l.14-15). The young man's modest aspirations for a quiet life in a provincial American town in the 1960s stand in sharp contrast to the bellicose propaganda of the draft board and the ordeal of war he is expected to go through in Vietnam. The officer's daily humdrum during war is also evoked in Siegfried Sassoon's poem: "you [...] talked the usual 'shop'" (l.23) and "you hated tours of trenches" (l.10). These features tend to debunk the heroic nature of their condition. Even objects lend a grotesque quality to the tableau: "The flaps of the cartridge boxes were all unfastened, and bobbed idiotically with each movement" (*The Red Badge of Courage*, l.14-15). This description clearly echoes that of the officers "bobbing to and fro" (l.20) while cheering their troops.

As regards aesthetics, nothing noble is conveyed either. Tim O'Brien's prose often turns out to be low-register: "my instincts were telling me to make a break for it, just take off and run like hell and never stop" (l.19-20). Even Siegfried Sassoon's poem is far from being Homeric. The poetic persona seems to be in direct telephonic conversation with a friend: "Are you there? ... / Yes ...". His style is mostly monosyllabic, quite prosaic, often colloquial: "Jesus Christ! when will it stop? / Three years ... It's hell unless we break their line." (l.25-26). The poet uses direct speech to cite the very words spoken by combatants in the trenches; this effect of verisimilitude further enhances the mundane nature of man's strife in war.

Moreover, the officer is reported to have got "done in" (l.19), a demotic phrase that avoids glorifying the act of dying, as when the poem's voice deplores the circumstances of his demise ("I wish they'd killed you in a decent show", l.44), which once again stresses the unheroic nature of warfare. Both the content and the form of these texts make it clear that war is in no way heroic.

[2- Bravery and fear]

Yet, courage and heroism are implicitly held as determining a soldier's true worth: "you were a treasonous pussy if you had second thoughts about killing or dying" ("On the Rainy River", l.36-37). What is foregrounded here is manly belligerence and the sanctification of war; cowardice is frowned upon as the loss of one's masculinity.

The reader can actually find occurrences of faint-heartedness, as when Stephen Crane describes a soldier "who had fled screaming at the first volley of his comrades" (l.24-25). The petrified recruit is later infantilised and brutalised by his commanding officer, which is common retribution for such weakness. Cowardice is confessed and self-justified in the case of Tim O'Brien, as he considers the idea of dodging the draft: "I began thinking seriously about Canada. The border lay a few hundred miles north, an eight-hour drive" (l.18-19). The young draftee's anguish is explicit, as he evokes the "raw fact of terror" lying "at the very center" (l.13). His dominant feeling is fear of physical confrontation, of bodily pain, but also of killing: "I imagined myself doing things I could not do — charging an enemy position, taking aim at another human being." (l.16-17).

Escaping the war is Tim O'Brien's obsessive preoccupation, and the only escape he can envisage is to embrace the condition of a draft-dodger by seeking asylum in Canada. However, Tim O'Brien admits another kind of fear, that of exile, of being relegated to the fringes of society, of becoming an outcast and finding some sort of death in life. The way out for the lamented officer in Siegfried Sassoon's poem happens to be death itself, certainly a release, but one that baffles the poet: "Tell me, have you found everlasting day, / Or been sucked in by everlasting night?" (l.3-4). The youth in Stephen Crane's narrative will paradoxically attempt to escape his condition by dashing headlong into the fray, by facing his duty, channelling his rage and striving to get the better of his enemies ("He wished to rush forward and strangle with his fingers", l.5-6).

What makes soldiers overcome their fear in *The Red Badge of Courage* is an instinctive urge to save their own skins—an urge whose instinctiveness is stressed through the comparison between soldiers and animals. Their degree of courage depends on their immediate surroundings and on circumstances. Those who show unconditional bravery are the officers, referred to as the "lieutenants" and the "captain": they carry out their duties to inspire courage and abnegation in their soldiers, and most of them are depicted surpassing themselves, sometimes like superhuman figures ("The dimensions of their howls were extraordinary. They expended their lungs with prodigal wills.", l.20-21). The lieutenant dealing with his timorous private is even portrayed as a father figure, conjuring up some "divinity" (l.29) in the eyes of his terrified subordinate. The officer in Siegfried Sassoon's poem is said to have "joked at shells" (l.23), assuming an even more nihilistic attitude towards danger and death.

[3- In a muddle]

Combat on the battlefield is not pictured in a straightaway manner: the description is rather elusive and suggestive, often metonymic, thus showing that the texts focus more on the “war atmosphere” (The Red Badge of Courage, l.1) than on action proper. Stephen Crane's style often proves highly figurative, as testified by the sentence “the swirling battle phantoms [...] were choking him, stuffing their smoke robes down his parched throat.” (l.9-10). Such a powerfully evocative description bears witness to the ordeal experienced by the young combatant before even being caught in the enemy's fire or receiving a gunshot wound. The character's agonising thirst and irritation are phonetically enhanced by the recurrence of fricative consonants in “phantoms”, “choking”, “stuffing”, “parched throat”. The third-person narrative tends to limit the degree of insight into the protagonist's psychology. Stephen Crane occasionally resorts to internal focalisation, but mostly depicts what takes place on the battlefield, trying to show rather than tell, for the reader to see for himself, to interpret the events and the characters' acts and gestures: “The man was blubbering and staring with sheeplike eyes at the lieutenant, who had seized him by the collar and was pommeling him.” (l.27).

Confusion is a salient feature of battle: in the poem, the phrase “a hopeless dud attack” (l.17) suggests faulty or non-existent strategy. The word “hopeless” may also imply the inexorability of failure. In one passage, however, Stephen Crane describes the youth's regiment performing a specific military act, that of shooting: “The rifles, once loaded, were jerked to the shoulder and fired without apparent aim into the smoke or at one of the blurred and shifting forms” (l.15-17). This quotation once more underlines the dominant feeling of confusion, as the soldiers cannot even discharge their weapons on the enemy with any precision. Thus, there is no mention of military strategy, little fighting action, but mostly the effects of battle on individuals and their subsequent responses and behaviour: “[The captain's] body lay stretched out in the position of a tired man resting, but upon his face there was an astonished and sorrowful look, as if he thought some friend had done him an ill turn.” (The Red Badge of Courage, l.33-35). Stephen Crane's figurative language tends to euphemise the cruel and harsh reality of combat, resorting to undramatic terms like “tired man resting”, “some friend” or “ill turn” to express tragedy. The effect of such understatements is one of irony, a way for the author to hint at the preposterousness of war.

[II- War on man]

[1- Depleted characters]

Besides facing physical annihilation and a denial of freedom, characters are bereft of their youth: they will not be allowed to enjoy what life had in store for them. The officer in the poem was supposed to have “good years to spend” (l.11), while Tim O'Brien sees his enjoyment of life in Post-War America at threat, as he bitterly regrets being deprived of his share of the American Dream.

The characters also face some sort of dehumanisation, not only because of the brutality and inhumane instincts that are expected from them, and that they display in combat, but also because of the way they are depicted. In The Red Badge of Courage, for example, there are explicit references to animality: “He developed the acute exasperation of a pestered animal, a well-meaning cow worried by dogs.” (l.3-4), “His impotency [...] made his rage into that of a driven beast.” (l.7). It can be pointed out that the image of the tame and innocuous cow is turned into that of a wilder animal. Similarly, the officers are presented as fierce creatures “roaring” (l.20) and letting out “howls” (l.21). The combatants adopt a beast-like, predatory behaviour in order to survive, they shed their humaneness and give up reasoning and compassion, they also come to disregard their own suffering. Dehumanisation even turns to reification when the fallen soldiers are said to drop “here and there like bundles” (l.32). When the poem's persona declares “the war won't end for at least two years; / But we've got stacks of men” (l.41-

42), the implications are overwhelming: servicemen are expendable and replaceable items that can be supplied almost on demand.

In this respect, the characters' loss of identity and individuality seems to be even more blatant. Even though "On the Rainy River" presents a clearly identified persona ("the young O'Brien kid", l.32), the youth in *The Red Badge of Courage* and the "Dead Officer" in Siegfried Sassoon's poem are anonymous, generic, as if interchangeable. Moreover, officers and soldiers alike are faced with the same degree of danger. The "lieutenants" may well give orders, they happen to meet their demise along with their subordinates: the "Dead officer" ends up getting "done in" in a "dud attack" together with his privates, and the captain of the youth's company happens to be killed "in an early part of the action" (l.32-33). In this respect, war is a great leveller that confers an equal status to men, whatever their ranks in the hierarchy.

[2- Blurring the lines]

Such lack of distinctness is illustrated in other ways too. The three texts present protagonists battling against an enemy they can hardly identify. The poem never mentions any German combatants emerging from the trenches. In *The Red Badge of Courage*, adverse fighters are hidden by the smoke, ghostlike, only perceived as "blurred and shifting forms" (l.17), echoing the "swirling battle phantoms" previously evoked. Only the wounds inflicted to the soldiers testify to the foe's presence: "Another grunted suddenly as if he had been struck by a club in the stomach." (l.37), and "The babbling man was grazed by a shot that made the blood stream widely down his face." (l.35-36). In these lines, wounds are certainly inflicted, whether fatal or superficial, but not through hand-to-hand combat.

The physical presence of the enemy is thus never made concrete. Even Tim O'Brien pictures a virtual, nondescript adversary in his visions: "I imagined myself [...] charging an enemy position, taking aim at another human being." (l.16-17). The enemy is faceless, and it is as though the soldiers were facing their doppelgängers, as if they were symbolically firing at themselves. For that matter, one has to bear in mind that *The Red Badge of Courage* is a novel about the American Civil War, the epitome of a fratricidal war. The individual targeting taking aim at his mirror image on the battlefield further blurs the line between "us" and "them".

The "red rage" felt by the youth in *The Red Badge of Courage* is not exactly triggered by his opponents on the battlefield ("his anger was directed not so much against the men whom he knew were rushing toward him as against the swirling battle phantoms which were choking him", l.8-10), but nurtured by the circumstances and side-effects of armed combat ("a blistering sweat", l.1-2, "his parched throat", l.10). Before even sustaining war injuries, the young soldier has to face the assault of imperceptible and immaterial agents ("he fought frantically for respite for his senses, for air, as a babe being smothered attacks the deadly blankets", l.10-11). While individuals are reified, objects seem to have a life of their own: "The steel ramrods clanked and clanged with incessant din [...]. The flaps of the cartridge boxes [...] bobbed idiotically with each movement." (*The Red Badge of Courage*, l.13-15).

[3- The enemy within]

Despite the fact that young Tim O'Brien has not experienced combat yet, his inner turmoil betrays confusion and panic, a sort of "pre-traumatic" stress: he describes himself driving "aimlessly around town" in his father's car, feeling "paralyzed" (l.1-2). In his case, mental distress has a harmful physical effect. The youth in Stephen Crane's narrative finds himself besieged by his own body as well, having to endure the "sensation that his eyeballs were about to crack like hot stones", l.1-2) Tim O'Brien also admits having "sometimes felt the fear spreading inside [him] like weeds" (l.15-16). The individual

struggles with pain or discomfort coming from within. The fighter is not only threatened by the enemy's bullets, bayonets or shells, but by his bodily reaction to dread and danger.

Psychologically speaking, Tim O'Brien finds himself at war with his own cowardice, in a "moral split", (l.26). The first person voice gives more weight, more immediacy to the passage; the style is rather terse, quite paratactic, informal and colloquial at times, as if to convey the character's racing thoughts and overwhelming distress: "Run, I'd think. Then I'd think, Impossible. Then a second later I'd think, Run." (l.24-25). This introspective mood helps the reader to grasp Tim O'Brien's anticipation of horror and terror in combat, but also his inner strife to accept his responsibilities as a man, to accept the fact that his fate is dictated by the force of circumstances, by the course of history, by contingency.

The character, the narrator and the poem's speaker are not so much at war with their enemies as with war itself, man's absurd self-inflicted ordeal. The likelihood of friendly fire is even considered in Stephen Crane's text ("upon his face there was an astonished and sorrowful look, as if he thought some friend had done him an ill turn", l.34-35). According to Tim O'Brien, his own nation is deliberately waging a "wrong war" against Vietnam (l.14). What he criticises is not war in itself—he advocates the need for force "to stop a Hitler or some comparable evil" (l.9-10)—but America's dogged involvement in an unnecessary armed conflict that endangers the lives of so many promising young men like him, so many children betrayed and sacrificed to check a threat (the spread of communism in south-east Asia) that is very remote to their motherland. This point has particular resonance in the case of the American Civil War in *The Red Badge of Courage*, as it turns out to be both fratricidal and infanticidal.

[III- Trying to make sense]

[1- Explicit and implicit indictment]

Tim O'Brien's anger is thus mostly directed at his fellow countrymen's misunderstanding or simplistic grasp of international politics, at their moral confusion: "this was all too damned complicated, it required some reading—but no matter, it was a war to stop the Communists. plain and simple" (l.34-36). He blames them for endorsing the government's adamant position on the Vietnam conflict. His native community is emblematic of what is called "smalltown America" ("a conservative little spot on the prairie [...] where tradition counted", l.29-30) a complacent society indulging in materialistic values, afflicted with intellectual numbness and political non-commitment: "They didn't know history. They didn't know the first thing about Diem's tyranny, or the nature of Vietnamese nationalism, or the long colonialism of the French." (l.32-34). The young draft resister is clearly at odds with this reactionary society that supports aggressive foreign policies devoid of any valid geopolitical grounds.

The poem "To Any Dead Officer" hints at the industrialisation of war ("machine-gun fire", l.16) that further brutalises the act of fighting, turning hand-to-hand combat into mass-slaughter, but also the jingoism and cynicism of his own nation's rulers: "our Politicians swear / They won't give in till Prussian Rule's been trod / Under the Heel of England" (l.38-40). The highest authorities are held responsible for unrelentingly sacrificing individuals in brutal trench warfare, all of this under the pretence of achieving stability and peace in the end. The harshness and brutality of armed confrontation are reinforced by alliterations such as "knocked over in a dud-attack". This condemnation is also an occasion for the poem's persona to give vent to an emotional upsurge when confessing "I'm blind with tears" (l.42). Paradoxically, his grief is both overwhelming and subdued, silent, with no reference to any vocal outburst.

In a more implicit way, Stephen Crane sometimes relies on plain description to voice his own indictment of war. In *The Red Badge of Courage*, those who enforce the rulers' decisions on the battlefield are the officers themselves, using violence against their own soldiers, as in the case of the lieutenant who brutalises a cowardly recruit, "dr[iving] him back into the ranks with many blows" (l.27-28)

Even Siegfried Sassoon portrays the officer he mourns for as inclined towards violence and brutality: “[you] Stuck to your dirty job and did it fine” (l.24).

[2- Senselessness]

After trying to determine who they are facing on the battlefield, some of the personas strive to find out what cause they are fighting for or against. Patriotism is hinted at through the three texts, but rarely the motives that foster it. In *The Red Badge of Courage*, there is no mention of slavery or secession, none of the two camps are referred to as either the Confederate Army or the Union Army. The passage foregrounds war, making no allusion to politics: war takes place regardless of the seeds of the conflict. Even though the causes that underlie the armed confrontations in the poem and in “On the Rainy River” are identified and historically specific (“Prussian Rule”, l.39, “the Communists”, l.35), they remain distant and vague motives whose implications may baffle the common soldier or officer. Individuals are eventually used as mere pawns, “puppets under a magician’s hand” (*The Red Badge of Courage*, l.18), cannon fodder sent to slaughter by their nation’s leaders to punish another leader’s hubris.

The strain of warfare inevitably entails the fear of death itself, of being no more, as when Tim O’Brien acknowledges “I did not want to die” (l.13) and “I imagined myself dead” (l.16). Siegfried Sassoon even pictures his fallen officer as having “gone out patrolling in the dark” (l.9), in some sort of afterlife, conjuring up the image of the individual doomed to be an eternal fighter. Then, a deeper kind of dismay is suggested in the poem, one that takes on a more existential and metaphysical quality, the fear of vacuity, of utter pointlessness.

Siegfried Sassoon also evokes the plight of injured combatants on the battlefield, “left in shell-holes dying slow, / With nothing but blank sky and wounds that ache” (l.32-35). The dying men may well wonder about the purpose of their deaths: the only answer they will get is an empty sky, just what the poem’s persona sees when he finds himself “staring into the dark” (l.43). No divine apparition will give them a providential explanation for the outcome of combat: what prevails is contingency (what the poet also calls “earthly chance”, l.15) and eventually chaos. The poem’s apostrophe “Remember me to God, / And tell Him that our Politicians swear / They won’t give in till Prussian Rule’s been trod / Under the Heel of England” (l.36-40) sounds rather sarcastic, implying that the afore-mentioned God is ignorant of the prolonged carnage the nation’s leaders intend to carry out down on earth. It may also imply that if this God were aware of that design, He would nevertheless be powerless to stop it.

[3- Avoiding new myths / accepting complexity]

When questioning the meaning of the war experience, some ambivalence is perceptible through the texts. In “On the Rainy River”, the young draftee admits having “no history as a pacifist” (l.7), so that he does not match the stereotype of the conscientious objector. He recognises he cannot “claim to be opposed to war as a matter of general principle” (l.8). Yet, he confesses his fear of combatting, even for a fair cause, which certainly denotes some honesty. Tim O’Brien is neither a warmonger nor a die-hard anti-war activist, he only fits the portrait of an adult in the making facing the crushing prospect of self-sacrifice. In this respect, the text makes no attempt at creating a new myth that would pander to anti-war clichés.

Moreover, the youth in *The Red Badge of Courage* can be said to be as irresponsible as Tim O’Brien when thoughtlessly embracing the collective battling impulses induced by the “war atmosphere” (l.1). Both the coward and the reckless soldier are implicitly dismissed as two birds of a feather.

Even though they are denunciatory on the whole, the three texts offer no simplistic anti-war stance. Man has to accept the complexity entailed by the war experience, which is not so remote from the commitments of existence in a broad sense. Living is an endless compromise between one’s pursuit of

individual freedom and one's duties towards the rest of humankind. The soldier is often required to give up his own liberty in order to secure that of others. Relinquishing his individuality may urge him to subdue his fear, face the din and blaze of battle and seek to achieve some degree of altruism that may lead him to embrace bravery, as experienced by the main protagonist in *The Red Badge of Courage*: being a coward will not shield him from pain, distress or even destruction. The emblematic officer in Siegfried Sassoon's poem likewise knows he has to stick to his "dirty job" (l.24) in order to have the "Heel of England" crush "Prussian Rule" (l.39-40).

Yet, some other sort of heroism might be suggested, a heroism which would not lie in the blind endorsement of an aggressive and destructive code, but in the appeal to a critical reflection that may help man defuse his basest passions. With regard to Tim O'Brien's meticulously worked out plea against American involvement in Vietnam, nurtured by his knowledge of "history" (l.33) and his eagerness to go through "some reading" (l.35), it appears that the writer has clearly picked the right side: avoiding chaos in the first place is the wisest option, but it requires a high degree of thoughtfulness. More than ever in literature, the theme of war highlights the act of writing as a harrowing struggle that involves its author body and soul, an act of resistance fought with the pen rather than the sword.

[Conclusion]

The novelist, the poet and the autobiographer portray war as an exceptional experience: they denounce its absurdity and question its inexorability, while remaining forgiving as regards man's fears and difficulty in coming to terms with this excruciating rite of passage.

Through these three texts, the reader is led through an initiatory journey into the depths of distress and chaos, he is made to explore the bare facts of earthly existence and the preposterousness of man's self-inflicted trauma. What stands out is the prevalence of contingency over providence, the lack of a meaningful universal scheme behind war, but also some form of ambivalence in the individual's behaviour towards strife. More than any other experience, war reveals man as an imperfect being, but one that learns to overcome his anxiety, disregard his own suffering and transcend his sense of responsibility so as to somehow fit a new, more complex definition of what heroism is.

Paul Mercier, avec l'aide précieuse de la commission de composition en langue étrangère et des membres du jury

3.2 Traduction

Un arrêté, daté du 13 mai 2015 et paru au Journal Officiel du 5 juin 2015, a introduit la possibilité, à compter de la session 2016, d'utiliser à la fois un thème et une version dans un même sujet d'épreuve de traduction. Les modalités de l'épreuve sont les suivantes :

Traduction.

L'épreuve consiste, au choix du jury, en la traduction en français d'un texte en langue étrangère et/ou la traduction en langue étrangère d'un texte en français, accompagnée(s) d'une réflexion en français prenant appui sur les textes proposés à l'exercice de traduction et permettant de mobiliser dans une perspective d'enseignement les connaissances linguistiques et culturelles susceptibles d'explicitier le passage d'une langue à l'autre. L'épreuve doit permettre au candidat de mettre ses savoirs en perspective et de manifester un recul critique vis-à-vis de ces savoirs.

Durée : cinq heures ; coefficient 2.

3.2.1 Exercice de thème

Texte de thème

Les matins d'octobre étaient toujours pénibles et depuis qu'ils avaient gagné de l'altitude, le froid se mêlait à l'humidité. Ceux qui avaient dormi dans les tentes étaient frigorifiés mais, au moins, l'air glacial ne les surprenait pas quand ils mettaient le nez dehors. Tandis que Maud, en sortant de la cabine surchauffée et desséchée du camion, tremblait de tous ses membres. Elle avait enfilé ses vêtements de la veille, qu'elle n'avait guère renouvelés depuis le départ : un jean d'un vert moisi, une grosse chemise de laine à carreaux, une fourrure polaire beige et des godillots de randonnée. Ce n'était pas seulement pour les besoins de cette mission qu'elle était habillée comme cela. Elle détestait susciter les regards de désir des inconnus. Il y avait déjà plusieurs années qu'elle avait pris la résolution de couper ses cheveux blonds très courts et de ne porter que des vêtements sans forme, épais et qui ne la mettaient pas en valeur. Elle ne faisait d'exception que pour aller voir sa grand-mère, qui la voulait coquette et à qui elle aimait faire plaisir. Parfois aussi, elle se maquillait pour elle seule et dînait en tête à tête avec son chat, dans sa chambre de bonne, à Vincennes.

En se rhabillant ce matin-là dans son camion, elle était très loin de ces fantaisies. Pourtant, malgré le froid et l'humidité, à demi ensommeillée, elle rêvait pour elle-même de chemisiers légers, de jupes courtes et de sandales.

Jean-Christophe Rufin, *Check-Point* (2015)

Remarques préliminaires/repérages

Premiers repérages (situation d'énonciation) :

La scène se déroule en «altitude», dans un endroit froid et humide, et plus ou moins loin du domicile habituel (à Vincennes) du seul personnage nommé, Maud.

Le récit est narré au passé. Le seul marqueur temporel explicite est «octobre». Il s'agit donc d'une «poche» de temps révolu. Certes, les matins d'octobre se ressemblaient tous, sur le plan des conditions météorologiques du moins, mais le narrateur se focalise sur un matin d'octobre en particulier («ce matin-là»). Des temps antérieurs à «ce matin-là» sont également évoqués (la veille, lorsque Maud portait les mêmes vêtements ; le «départ» de cette mission ; le moment, lointain dans le temps, où Maud a pris une décision radicale au sujet de sa coiffure et de ses choix vestimentaires ; sa vie d'avant

où elle avait pour habitude de rendre visite à sa grand-mère et de dîner, de temps en temps, seule avec son chat à Vincennes).

Le récit est centré sur le personnage féminin Maud, et mention est faite de la présence, dans ce même lieu et au même moment, d'autres personnages («ceux qui avaient dormi dans les tentes»), qui restent, cependant, sans nom. Vers la fin de l'extrait, la grand-mère de Maud est évoquée, mais celle-ci n'est pas présente physiquement dans la situation d'énonciation et ne doit son existence dans le récit qu'au fait que sa petite-fille, Maud, pense à elle ou se souvient d'elle.

Le mot «mission» est employé au milieu de l'extrait. Pour ces personnages, et notamment Maud, qui se trouvent dans ce lieu froid, humide et en altitude, un matin d'octobre, il s'agit d'une parenthèse. Par conséquent, pour eux, il y a comme une rupture, une césure, dans leur vie, un changement (provisoire) de direction. Par définition, cette «mission» est, ou sera, circonscrite dans le temps. Aussi, les personnages, et au premier chef, Maud, vont normalement ou, tout au plus, vraisemblablement, reprendre plus tard le cours de leur vie (antérieure).

La voix narrative semble être celle d'un narrateur extérieur à l'action, d'un narrateur hétérodiégétique, donc, et omniscient, qui choisit ici de se focaliser sur le personnage de Maud. Il y a une présence narrative discrète, minimale. Par conséquent, cette voix ne se distingue par aucune idiosyncrasie particulière et ne navigue pas entre des niveaux de sens différents, ce qui facilite la traduction.

Premiers choix de traduction

Temps et aspects : le temps grammatical dominant dans le texte en français est l'imparfait. Il faut faire systématiquement attention, au cas par cas, à ne pas voir derrière cet imparfait d'autres valeurs que celles qu'il véhicule. Il a déjà été clairement établi que la scène se déroule un matin d'octobre. Dans notre traduction, les verbes employés qui renvoient à des actions accomplies dans ce moment révolu, coupé du présent, seront, logiquement, conjugués au prétérit simple en anglais. Le texte, nous l'avons vu, est également émaillé de moments antérieurs, d'analepses ou de «flashbacks», plus ou moins lointains. Le recours au *past perfect* sera donc nécessaire et fréquent. La question de l'ajout ou non de l'aspect BE + -ING se posera à un certain nombre d'occasions. A titre d'exemple, dans l'unité 2, «avaient dormi» pourrait être traduit par *had slept* ou *had been sleeping*. De même, dans l'unité 4, nous accepterons aussi bien *shivered* que *was/were shivering* pour la traduction de «tremblaient». En revanche, dans l'unité 12, traduire «elle se maquillait» par **she was putting on make up* est une grave erreur car il est question, là, d'un élément qui caractérise, ou caractérisait jusqu'au moment de partir en mission, le sujet, Maud. Il en va de même pour le segment «elle détestait susciter les regards de désir des inconnus» (unité 8). Le recours au *would* dit «fréquentatif» sera défendable à certains endroits, mais **used to + V* ne sera pas recevable. Ce dernier choix sera au mieux considéré comme une sur-traduction et, au pire, comme un contresens portant sur le contexte situationnel.

Groupes nominaux : à de nombreuses reprises, nous devons choisir entre N + 's + N, N of N et N + N. Par exemple, dans l'unité 1, nous accepterons *October mornings*, mais non pas **October's mornings* car la valeur ainsi attribuée à *October* ne saurait se justifier (voir l'exercice numéro 1 de réflexion linguistique à partir du sujet de version). La question de la détermination se posera dans la gestion de ces groupes nominaux et, de manière générale, dans l'ensemble du texte. Nous ferons également attention à l'ordre des mots qualifiant les noms. A titre d'exemple, dans l'unité 6, une bonne traduction de «une grosse chemise de laine à carreaux» serait *a thick check woollen shirt* et non **a woollen check thick shirt*.

Syntaxe : ce texte ne présente pas de problèmes syntaxiques majeurs. La traduction du début de l'unité 4 («Tandis que Maud...») nécessitera sans doute un effort particulier pour éviter des calques malheureux.

Lexique : dans l'ensemble, le vocabulaire dans ce texte revêt un aspect très concret. Il est souvent question d'objets (tentes, cabine de camion, vêtements, etc.). L'inexactitude lexicale est pénalisée selon le degré de gravité. La bonne traduction de certains termes («desséchée», «moisi», «godillots», «coquette») exige de la part des candidats une attention particulière pour arriver à proposer des choix convaincants.

Techniques de traduction

S'agissant d'un sujet de concours, donc d'une traduction de type «universitaire», les attentes du jury sont élevées en ce qui concerne la rigueur linguistique. Les stratégies d'évitement ou le recours à de la réécriture sont pénalisés plus ou moins sévèrement. Les candidats se trouvent face à des difficultés. A eux de surmonter celles-ci, et non de les contourner. En même temps, il va sans dire que le recours aux procédés de traduction (transposition, modulation, réduction, étoffement, etc.) peut s'avérer très utile et, souvent, nécessaire. Dans l'analyse détaillée qui suit, nous ferons mention du recours à ces procédés.

Propositions de traduction

Analyse des unités de traduction

1. Les matins d'octobre étaient toujours pénibles et depuis qu'ils avaient gagné de l'altitude, le froid se mêlait à l'humidité.

Lexique : Pour la traduction de l'adjectif «pénibles», nous avons relevé et accepté de nombreux choix (*hard, difficult, trying, rough, tough*). Des sur-traductions (**painful, *gruelling, *dreadful*) et des sous-traductions (**unpleasant, *terrible*) ont été pénalisées de même que des erreurs de registre (**a pain in the neck*). **gained altitude* a été légèrement pénalisé car bien qu'il s'agisse d'un calque lexical admissible, le contexte situationnel n'était pas approprié. En effet, cette formulation décrit l'ascension dans les airs d'un objet volant, typiquement un avion. **win* et **earn* altitude sont des non-sens lexicaux. En plus de la solution proposée dans le corrigé ci-dessous, nous avons accepté *climbed higher, reached a higher altitude, were up higher*. «Se mêlait à» a souvent été traduit de manière maladroite. **blended* et **mingled* sont des sur-traductions, la seconde solution véhiculant en plus un effet de personnification injustifié et incongru. La traduction du nom «humidité» a donné lieu à un nombre très important d'erreurs dans les copies. **humidity* est un contresens car il s'agit en anglais de l'humidité associée à de la chaleur. *Damp(ness)* et *wet* sont les seules solutions envisageables ici.

Grammaire/Syntaxe : pour la traduction de «Les matins d'octobre», nous avons accepté *October mornings, The mornings in October* et *Mornings in October*. Nous avons légèrement pénalisé **The October mornings* car la présence de l'article défini a pour effet la création explicite d'une sous-catégorie de matins (à ne pas confondre avec *The May mornings*, par exemple), ce qui ne correspond pas au sens du texte en français. Le recours à une construction N of N (**The mornings of October*) a également été pénalisé car la relation ainsi établie entre les deux noms est peu cohérente. Le recours à la préposition *in* est une solution qui donne entièrement satisfaction et résulte d'une légère modulation. Dans quelques copies, nous avons constaté que certains candidats confondent *always* et **still*. Globalement, la gestion du plus-que-parfait (avaient gagné) n'a pas posé de problèmes. En revanche, nous avons relevé de nombreuses graves erreurs de temps/aspect dans la traduction du verbe conjugué à l'imparfait (se mêlait). A titre d'exemple, **was mixing with* est très problématique car le verbe

conjugué à l'imparfait en français a pour but de décrire un état, celui des conditions météorologiques du mois d'octobre en ce lieu. Par conséquent, il s'agit d'un verbe caractérisant, ce qui rendait obligatoire le choix d'une forme simple du passé. Dans notre corrigé ci-dessous, la solution retenue résulte d'une modulation doublée de transpositions multiples.

Orthographe : **october* (minuscule, donc) est une faute d'orthographe particulièrement malheureuse qui a été relevée dans un nombre assez important de copies.

2. Ceux qui avaient dormi dans les tentes étaient frigorifiés mais, au moins,

Lexique : traduire «Ceux» par **The ones* a été pénalisé car ce pronom se réfère plus communément à un sujet inanimé au pluriel. Or ici, il s'agit bien des camarades du personnage principal, Maud. Les solutions erronées voire fantaisistes pour la traduction de «frigorifiés» étaient nombreuses. Dans un ordre croissant de gravité, signalons les erreurs suivantes : **very cold* (sous-traduction), **petrified* (faux-sens), **frizzing* (barbarisme/non-sens lexical). Dans quelques rares copies, au moins a été traduit par **at last*.

Grammaire/Syntaxe : des erreurs portant sur le choix du pronom relatif ont été relevées dans les copies (**Those which*) de même que sur le démonstratif (**These*). Comme pour l'unité de traduction précédente, le plus-que-parfait en français a été bien rendu par le *past perfect* en anglais. Dans ce cas précis, l'ajout de BE + -ING était parfaitement envisageable (voir la remarque ci-dessus). Nous avons également accepté le prétérit simple (*Those who slept*) même si ce choix entraîne un glissement de sens. Un certain nombre de graves erreurs de temps/aspect ont néanmoins été relevées (**have slept*, **slept*). **Used to sleep* constitue un faux-sens car cela véhicule, avant tout, l'idée selon laquelle la situation ne se vérifie plus à présent. Il s'agit donc d'un ajout qui n'est nullement justifiable dans la traduction. Quant à **used to sleeping*, ce choix a été encore plus lourdement sanctionné car il s'agit d'un faux-sens doublé d'une erreur structurelle élémentaire. Des erreurs de détermination ont été relevées dans la traduction de «les tentes». Dans la traduction, l'article défini devait impérativement précéder le nom car le fléchage est clairement marqué.

Ponctuation : pour la traduction de la fin de cette unité de traduction (mais, au moins,), nous avons accepté des solutions avec ou sans virgules (*but, at least ; but at least ; but, at least,*). En effet, il nous semblait possible ici de modifier la ponctuation sans que cela n'entraîne de modification de sens. Naturellement, cela n'est aucunement une règle applicable partout. Dans une traduction de concours, la non-maîtrise de la ponctuation est dûment relevée et sanctionnée (voir, par exemple, la remarque faite en unité 5).

3. l'air glacial ne les surprenait pas quand ils mettaient le nez dehors.

Lexique : dans les copies, nous avons relevé et accepté de nombreuses solutions différentes pour la traduction de l'adjectif «glacial» (*frosty, icy, frigid*). **glacial* a été légèrement pénalisé car, associé à «air», une collocation peu convaincante en est le résultat. En effet, on emploierait cet adjectif plus volontiers dans un contexte scientifique pour évoquer la période glaciaire ou bien pour qualifier le vent, mais non l'air. On peut également, comme c'est le cas en français, y attribuer un sens métaphorique pour décrire l'expression d'un visage ou des relations (entre personnes, pays, etc.). Pour la traduction de «ne les surprenait pas», des propositions comme **did not take them by surprise*, **did not catch them unawares*, **did not catch them off guard* étaient séduisantes car idiomatiques et dénotant ainsi une certaine richesse lexicale. Cependant, ces dernières ont été pénalisées car elles apportent un effet de personnification du sujet (l'air glacial) qui est incongru et surtout absent du texte en français. La difficulté lexicale majeure de cette unité de traduction était «mettaient le nez dehors». **put their noses outside* a été considéré comme une légère sous-traduction. En effet, l'idée du déploiement d'un effort

que véhicule sémantiquement le texte en français y est absente. A cette solution qui tend à aplatir l'image de départ, nous avons préféré des tournures comme *set foot outside*, *stuck their noses outside* ou *peeked out*. **put their noses out* est particulièrement malheureux car lorsque le verbe à particule *put out* a pour sujet une partie du corps, cela signifie «se déboîter» ou «se démettre», ce qui ne correspond nullement au sens du texte.

Grammaire/Syntaxe : certains candidats ont commis une grave erreur de détermination en tout début d'unité (**∅ icy air*), mais les erreurs de ce type ont été plus nombreuses à la fin. **putting the noses* est un calque particulièrement regrettable qui a été relevé dans un certain nombre de copies. **putting their nose outside* (*nose* au singulier, donc) est une erreur de grammaire élémentaire qui, de surcroît, exprime une idée absurde. Les deux verbes conjugués à l'imparfait en français devaient être traduits en anglais par des verbes à la forme simple. Dans quelques rares copies, **didn't surprised* a été relevé et lourdement pénalisé.

4. Tandis que Maud, en sortant de la cabine surchauffée et desséchée du camion, tremblait de tous ses membres.

Lexique : sur le plan lexical, la traduction de cette unité a laissé apparaître une grande inexactitude dans les copies. Pour «surchauffée», les sous-traductions étaient nombreuses (**very hot*, **extremely hot*) alors que les solutions proposées pour la traduction de «desséchée» étaient très souvent erronées et parfois absurdes (**dried up*, **droughted*). Dans notre corrigé, nous avons retenu *overheated* et *dry*. Pour le premier, ce choix semble évident. Quant au second, le passage du français en anglais entraîne manifestement un allègement sémantique, mais il nous semblait que **dried* ou **dried out* véhiculaient, de façon assez marquée, l'idée d'un agent, ce qui ajoute un effet de sens qui n'est pas présent dans le texte en français et qui aboutit à une incongruité. La traduction de «cabine» a donné lieu à des solutions inexacts dans quelques copies (**booth*, **box*, **cabinet*, **cubicle*). Pour «camion», nous avons, bien entendu, accepté *lorry* (GB) et *truck* (US). Le candidat devait toutefois faire attention de ne pas mélanger les termes de provenances géographiques différentes dans la suite de sa traduction (voir, par exemple, l'unité 6). Cette remarque concerne également l'orthographe. Le barème prévoit une pénalité forfaitaire pour ce genre d'incohérence. De nombreux candidats ont proposé des tournures idiomatiques convaincantes pour bien traduire «tremblait de tous ses membres». Signalons, entre autres bonnes traductions, *was shaking all over* et *was shivering from head to toe*. En revanche, le calque syntaxique relevé dans d'autres copies a entraîné des productions particulièrement malheureuses (**was shaking arms and legs*, **trembled from her whole body*). Dans quelques rares copies, «membres» a été traduit par **members*, ce qui est un calque lexical entraînant un non-sens.

Grammaire/Syntaxe : le calque syntaxique ne pouvait donner lieu ici qu'à des productions à la fois inélégantes et défailtantes sur le plan logique. En effet, placer **Whereas* ou **While* en tête d'une nouvelle phrase alors que celle-ci n'a pas de valeur concessive ne saurait se justifier. Dans notre corrigé, nous avons intégré cette unité de traduction dans la phrase commençant plus haut par «Ceux qui». Ainsi, la traduction fait ressortir la vraie valeur de «Tandis que» – la valeur contrastive – en insérant *whereas* ou *while* entre les deux propositions qui sont opposées. Cela dit, nous avons également accepté des traductions qui reproduisaient le même agencement syntaxique. Par exemple, des productions comme *Unlike Maud who...* ou *As for Maud,...* étaient parfaitement recevables. Nous avons légèrement pénalisé le choix de **Conversely* car il s'agit à la fois d'une sur-traduction et d'une petite erreur de registre. Pour la traduction de «en sortant», nous avons pénalisé de nombreux faux-sens comme **in getting out* et **by getting out*. L'emploi de *and* entre les deux adjectifs (**overheated and dry*) a été légèrement pénalisé car cette coordination primaire laissait entendre qu'entre ces deux qualificatifs il existait une relation évidente, qui allait de soi, en quelque sorte. Or, si rien n'exclut ce choix sur le plan rigoureusement linguistique, il est discutable sur celui de la stylistique. Nous avons

préféré le choix de la juxtaposition des adjectifs à l'aide d'une virgule insérée entre les deux. Étant donné que ces deux adjectifs présentaient chacun un degré d'objectivité analogue, la question de l'ordre des adjectifs devant le nom noyau du groupe nominal ne se posait pas. Cela dit, il était sans doute préférable de maintenir l'ordre établi dans le texte en français dans la mesure où un lien causal existe sans doute entre les deux, le premier adjectif évoquant une cause et le second la conséquence de celle-ci. Pour la traduction de «tremblaient», nous avons accepté des propositions avec ou sans BE + -ING (voir la remarque ci-dessus). De graves contresens (**would shiver*, **used to shiver*) ainsi que des erreurs de grammaire/syntaxe de base (**shaked*, **the too hot cabin*) ont été relevées et pénalisées.

5. Elle avait enfilé ses vêtements de la veille, qu'elle n'avait guère renouvelés depuis le départ :

Lexique : pour la traduction du premier verbe de cette unité de traduction, nous avons accepté plusieurs solutions différentes (*put on*, *got into*, *jumped into*, *pulled on*). **Slipped into* a été légèrement pénalisé car ce choix suggère l'idée d'un mouvement fluide et agréable accompagné d'un plaisir sensoriel, ce qui est absent du texte en français. **She was wearing* est un contresens particulièrement regrettable qui a été relevé dans de nombreuses copies et dénote un manque caractérisé de richesse lexicale. Quant à la traduction du second verbe de cette unité, les propositions inexactes et erronées ont été nombreuses (**switch*, **renew*). Pour «guère», nous avons accepté un large éventail de propositions de type adverbial (*rarely*, *barely*, *scarcely*, *hardly*) avec éventuellement l'ajout de *ever*. Dans certaines copies, des contresens ont été relevés ici : **she had not changed*, **she had never changed*.

Grammaire/Syntaxe : ici encore, le *past perfect* a été employé à bon escient par la quasi-totalité des candidats pour traduire les verbes conjugués au plus-que-parfait en français. Quelques rares candidats ont employé le prétérit simple en anglais (**she put on*, **she rarely changed*), ce qui est une grave erreur de temps/aspect. Les autres erreurs graves relevées dans cette unité concernaient le groupe nominal. En effet, pour traduire «ses vêtements de la veille», de très nombreux candidats ont construit des groupes nominaux très peu convaincants voire aberrants. Parmi les erreurs relevées dans les copies, citons ces quelques exemples, dans un ordre croissant de gravité : **her clothes of the day before*, **her day before clothes*, **her yesterday's clothes*.

Ponctuation : au milieu de cette unité de traduction s'ouvre une proposition relative appositive. Il s'agit donc d'un apport d'information supplémentaire par rapport à l'antécédent vêtements. Il faut impérativement insérer une virgule avant le pronom relatif qui, pour ce type de proposition relative, est forcément *which*. L'absence de cette virgule a été constatée dans de très nombreuses copies de même qu'un choix erroné de pronom relatif (**, that*).

6. Un jean d'un vert moisi, une grosse chemise de laine à carreaux, une fourrure polaire beige et des godillots de randonnée.

Lexique : c'est bien sur le plan lexical que cette unité de traduction a posé le plus de problèmes. En effet, faute de connaissances précises, de très nombreux candidats ont proposé des solutions inexactes, erronées voire absurdes. «Vert moisi» a donné lieu à des choix très peu convaincants (**rotten green*, **mud-green*, **moisty green*, **nude-coloured*). La traduction de l'adjectif «grosse» a donné lieu à des solutions très approximatives. En effet, **big* et **large* ont été souvent relevés dans les copies alors que ce sont au mieux des sous-traductions et sans doute des faux-sens, en réalité. Ici, cet adjectif «passe-partout» en français qualifie plus vraisemblablement l'épaisseur ou la texture du vêtement en question. Aussi avons-nous retenu *thick* dans notre corrigé. Nous avons également accepté *coarse*. Des étoffements maladroits et éminemment évitables ont parfois été proposés (**made*

(out) of wool). Plus problématiques encore, les erreurs de traduction de «à carreaux» ont été extrêmement nombreuses alors qu'il s'agit là d'un terme des plus banals. Signalons les erreurs suivantes, dans un ordre croissant de gravité : **tartan*, **squared*, **with squares* (erreur très souvent relevée), **with squared pattern on*. Nous avons accepté *check(ed)*, *chequered* (GB) et *checkered* (US). Pour une remarque sur l'orthographe, voir l'unité 4. Pour «godillots», les solutions proposées ont généralement donné satisfaction (*hiking/trekking/walking* qualifiant *boots* ou *shoes*). Dans le corrigé, nous avons décidé de procéder à un étoffement lexical en ajoutant l'adjectif *sturdy*.

Grammaire/Syntaxe : pour la traduction des trois premiers groupes nominaux du segment, des erreurs ont été commises dans l'ordre des mots qualifiant les noyaux respectifs. Par exemple, nous avons relevé les productions erronées suivantes : **jeans of a dirty green*, **a woollen check thick shirt*, **a fleece beige jacket*. Rappelons qu'en anglais les adjectifs épithètes sont ordonnés dans l'énoncé du plus appréciatif (subjectif) au moins appréciatif (objectif). De graves erreurs de détermination ont été relevées dans quelques copies (**a... jean*, **a... jeans*).

7. Ce n'était pas seulement pour les besoins de cette mission qu'elle était habillée comme cela.

Lexique : cette unité de traduction ne présentait aucune difficulté lexicale majeure. Certains candidats ont légèrement sur-traduit seulement en proposant **uniquely* ou **exclusively*. Le même type d'erreur a été commis dans la traduction de «comme cela» en fin d'unité. En effet, certains candidats ont proposé **in that manner*. Dans d'autres copies, nous avons relevé **dressed as such*, ce qui est un non-sens lexical. Le calque lexical **needs* a été jugé peu convaincant et a été légèrement pénalisé. Nous avons accepté *the requirements* et *for the sake of*.

Grammaire/Syntaxe : nous avons constaté une certaine confusion dans le choix de démonstratifs. Pour traduire «cette mission», le candidat devait choisir entre *this* et **that*. Ici, rien ne saurait justifier l'existence d'un quelconque effet de distanciation par rapport à l'énonciateur. Au contraire, ce déictique sert ici à désigner quelque chose—la mission—qui est, et restera, au centre de son discours, d'où le choix en anglais de *this*. L'article défini *the* a également été accepté. En revanche, le choix de *that* s'imposait en fin de segment car il s'agit là d'une reprise à valeur anaphorique. Nous avons relevé de graves erreurs portant sur le groupe nominal (**this mission's requirements*, **this mission requirements*) de même que sur le choix de temps/aspect (**she had dressed*).

8. Elle détestait susciter les regards de désir des inconnus.

Lexique : la traduction de «détestait» a donné lieu à des propositions qui ont été légèrement pénalisées car elles relevaient de la sur-traduction et/ou posaient un problème de registre (**detested*, **loathed*, **despised*). Le meilleur choix était le plus évident, à savoir *hate*. Pour «susciter», des verbes comme **spark* et **trigger* (souvent relevé) ne donnaient pas satisfaction car en les associant plus loin à *looks* il en résultait des collocations irrecevables. Il en allait de même pour **arouse looks*. Outre le choix proposé dans le corrigé, nous avons accepté *attract* et *provoke*. Pour «les regards de désir», il était possible de procéder à une légère modulation pour arriver à une production comme *desire in the eyes*, ce qui ouvrait plus grand le champ des possibles pour la traduction de «susciter». Ainsi, d'excellentes propositions comme *to kindle/to stir up desire in the eyes* étaient envisageables ici. Pour la traduction de «de désir», certains candidats ont choisi de procéder à une simple transposition Nom → Adjectif. Cependant, les productions de ce type relevées dans les copies n'ont pas toujours donné entièrement satisfaction car elles soulignaient abusivement la dimension sexuelle (**lustful*, **lecherous*, **leery*) ou bien étaient des faux-sens ou des contresens (**desiring*, **desired*). Dans quelques rares copies, nous avons constaté une confusion persistante entre *strangers* et **foreigners*. Certains candidats ont

inutilement alourdi leur traduction et, par la même occasion, ont modifié le sens du texte de départ en proposant **strange men* ou **strange people*. Ces choix signifient «des hommes /des gens étranges» plutôt que «des étrangers».

Grammaire/Syntaxe : en général, les candidats ont fait le bon choix de temps/aspect concernant le verbe conjugué à l'imparfait (voir la remarque ci-dessus sur les premiers choix de traduction). C'est bien la forme simple qui s'imposait ici (*She hated*). Pour la traduction du groupe nominal «regards de désir», nous avons opté dans notre corrigé pour une solution légèrement étoffée et résultant d'une transposition (voir la remarque ci-dessus) N de N → Adjectif composé + N (*desire-filled looks*). Nous avons également accepté *looks of desire*. De graves erreurs de détermination (**the looks*, **the strangers*) ont été relevées dans un nombre assez important de copies.

9. Il y avait déjà plusieurs années qu'elle avait pris la résolution de couper ses cheveux blonds très courts

Lexique : pour «plusieurs», nous avons accepté *many*, *several* et *quite a few*. En revanche, **a few* a été légèrement pénalisé car il s'agit d'une sous-traduction alors que **few* est un grave contresens qui a été plus lourdement sanctionné. Dans un certain nombre de copies, «déjà» a été tout simplement omis. Nous avons relevé des inexactitudes lexicales (**fair* au lieu de *blond(e)*, par exemple), des sous-traductions (**had decided* «pour pris la résolution») et des contresens (**trim* ou **clip* pour «couper... très court»). Pour la traduction de «couper ses cheveux», nous avons accepté *cut her hair* (le choix de la quasi-totalité des candidats), mais aussi des solutions comme *to have her hair cut* ou *to get her hair cut*. En effet, il nous semblait que ces étoffements pouvaient très bien correspondre à la réalité, peut-être même plus que le simple *cut her hair*. Dans quelque rares copies, nous avons relevé **hairs*.

Grammaire/Syntaxe : **It had been many years already that* est un calque syntaxique irrecevable qui a été relevé dans plusieurs copies. En plus de la solution retenue dans notre corrigé, nous avons accepté des productions résultant d'une légère modulation comme, par exemple, *A good few years before, she had...*. La traduction de la fin de cette unité a donné lieu à de graves erreurs de syntaxe: **to cut very short her hair*. Ici comme ailleurs, le texte en français établit clairement l'ordre chronologique des faits. Bien évidemment, cette décision a été prise avant le matin d'octobre dont il est question dans le texte. Cette antériorité est signalée dans le discours par le recours au plus-que-parfait en français. Par conséquent, il fallait employer le *past perfect* en anglais, ce qu'a dûment fait la grande majorité des candidats.

10. et de ne porter que des vêtements sans forme, épais et qui ne la mettaient pas en valeur.

Lexique : de très nombreux candidats n'ont pas réussi à trouver une solution convaincante pour traduire «ne la mettaient pas en valeur». En effet, nous avons relevé des productions peu idiomatiques et/ou inexactes. A titre d'exemple, **did not suit her* est une légère sous-traduction, **did not fit her* est un faux-sens (cela veut plutôt dire que ses vêtements n'étaient pas à sa taille) alors que *didn't advantage her* est un non-sens lexical. Dans notre corrigé, nous avons proposé *unflattering*, qui résulte d'une transposition Verbe → Adjectif. Nous avons également accepté des structures verbales comme *did not flatter her* ou légèrement étoffé en *did nothing to flatter her*. *Did nothing for her* est une solution idiomatique résultant d'un allègement et qui est très convaincante. Pour «sans formes», *shapeless* a été jugé plus juste que **formless*. En effet, la collocation formée avec *clothes* est moins convaincante dans le second cas que dans le premier. Ici, nous avons également accepté des solutions comme *loose* et *loose-fitting* qui résultent de modulations. Pour la traduction de «épais», *bulky* et *thick* ont été acceptés. En revanche, **heavy* est un grave faux-sens.

Grammaire/Syntaxe : un *split infinitive* (l'insertion d'un adverbe entre *to* et le verbe) a été relevé dans de très nombreuses copies. Bien que très répandu dans l'anglais parlé et écrit, le *split infinitive* est grammaticalement impropre. Aussi, nous avons sanctionné cet écart (**to only wear*), mais légèrement. Sur le plan de la syntaxe et celui de la gestion du groupe nominal, plusieurs choix étaient possibles. En plus de la solution retenue dans le corrigé, nous avons accepté *wear shapeless, thick, unflattering clothes* ou *wear shapeless, thick clothes that/which did not flatter her*. Quelques rares candidats ont été lourdement sanctionnés pour avoir procédé à un calque syntaxique intégral, ce qui a donné lieu à des productions aberrantes (**wear shapeless clothes, thick and which did not flatter her*). Un réagencement syntaxique, plus ou moins conséquent, s'imposait ici pour parvenir à un résultat recevable.

11. Elle ne faisait d'exception que pour aller voir sa grand-mère, qui la voulait coquette et à qui elle aimait faire plaisir.

Lexique : «grand-mère» a été traduit par **grand-mother* dans de très nombreuses copies. Ceci est une faute d'orthographe particulièrement regrettable qui dénote un manque de rigueur. Les solutions proposées pour la traduction de l'adjectif «coquette» ont rarement donné satisfaction. Nous avons relevé de très nombreuses périphrases plus ou moins explicatives et maladroites comme **to care about her looks* ou **to take care of her appearance*. Le contresens **to take care of herself* a été plus lourdement sanctionné. L'emprunt direct (**coquette*) a été pénalisé car bien que le mot soit répertorié tel quel dans le dictionnaire anglais-anglais, il est classé comme un nom. L'adjectif **coquettish* (également répertorié dans le dictionnaire) a été très légèrement pénalisé car il modifie quelque peu le registre. En effet, il s'agit en anglais d'un terme plutôt rare et recherché alors que le terme en français est plutôt banal. **glamorous* et **chic* sont des sur-traductions. **Pretty*, **beautiful* et **sexy* sont des faux-sens. La solution retenue dans notre corrigé apporte une précision sur le plan de la véritable signification de l'adjectif «coquette» dans ce contexte. Dans les unités précédentes (5, 6, 7, 10) le narrateur se focalise sur la tenue vestimentaire de son personnage principal. Nous avons choisi donc d'étoffer notre traduction pour renforcer le lien entre le concept de coquetterie et les vêtements. Une solution comme *well turned out* a l'avantage d'être très idiomatique, de correspondre parfaitement au registre de langue et de revêtir un aspect légèrement suranné qui sied parfaitement au contexte (les critères d'une grand-mère). Pour «faire plaisir», nous avons accepté *to indulge* et *to please*. **to whom she liked to give pleasure* est très ambigu et prête à confusion quant à la nature de la relation entre Maud et sa grand-mère. **make/do pleasure* est un calque particulièrement regrettable qui a été relevé dans quelques rares copies.

Grammaire/Syntaxe : l'ajout de l'aspect BE + -ING était bien évidemment à exclure ici car le narrateur fait référence aux habitudes passées du personnage. Au milieu de cette unité de traduction s'ouvre une proposition relative appositive, d'où la nécessité d'insérer une virgule entre *grandmother* et *who* (voir l'unité 5 pour une remarque sur la ponctuation).

12. Parfois aussi, elle se maquillait pour elle seule et dînait en tête à tête avec son chat, dans sa chambre de bonne, à Vincennes.

Lexique : «se maquillait» a été bien rendu par *put on (some) make-up* ou *put (some) make-up on*. Ces choix résultent de transpositions utiles. Nous avons également accepté *she made herself up*, mais **she made up* a été légèrement pénalisé en raison de l'ambiguïté sémantique qui est créée et qui est due à la polysémie du verbe à particule *make up*. L'emprunt direct «*tête(-)à(-)tête» a été légèrement pénalisé car l'emploi de ce gallicisme modifie le registre de manière injustifiable (voir la remarque sur coquette en unité 11). **Head(-)to(-)head* et **one(-)on(-)one* sont des contresens car plus évocateurs d'une situation conflictuelle. C'est la traduction de «chambre de bonne» qui a posé le plus de problèmes. En effet, nous sommes confrontés à une réalité culturelle qui a une spécificité française et

peut-être encore plus parisienne. Par conséquent, il est impossible de trouver des termes parfaitement fidèles dans la langue d'arrivée. Le choix retenu dans le corrigé résulte d'une modulation simple (*attic room*). Il était envisageable d'étoffer ce choix en ajoutant l'adjectif *small*, car, culturellement, le terme en français est synonyme d'exiguïté. Nous avons également accepté des équivalents comme *bedsit* ou *bedsitter*. **Room* et **flat* sont des sous-traductions alors que **her maid's room* (le choix de nombreux candidats) n'est pas recevable car il véhicule avant tout un contresens, l'idée selon laquelle Maud avait une bonne.

Grammaire/Syntaxe : dans notre corrigé, nous avons ajouté l'auxiliaire *would* devant le verbe. C'est un choix que nous avons trouvé dans de nombreuses copies également. La présence du modal n'était toutefois pas obligatoire car l'adverbe en tête de phrase («Parfois») associé à un verbe au prétérit simple suffit pour rendre l'idée d'itération dans le passé. Il était sans doute plus judicieux sur le plan stylistique de ne pas répéter le modal devant le second verbe («dînait») de la phrase. Nous avons relevé de nombreuses erreurs portant sur le groupe nominal «chambre de bonne». Dans un ordre croissant de gravité, citons ces quelques exemples: **maid room*, **maid-room*, **maids room*, **room of a maid*. Une grave erreur portant sur le choix de l'adjectif possessif a été relevée dans quelques rares copies (**his cat*). Un peu plus nombreuses étaient les erreurs sur la préposition en fin d'unité (**at Vincennes*).

13. En se rhabillant ce matin-là dans son camion, elle était très loin de ces fantaisies.

Lexique : le premier verbe de cette phrase a été très souvent mal traduit. Nous avons relevé de nombreux faux-sens (**dressing (herself) again*), des contresens (**dressing up*) et des non-sens lexicaux (**re(-)dressing (herself)*). C'est la première erreur qui a été le plus souvent relevée. **dressing (herself) again* est un faux-sens qui résulte d'une mauvaise appréciation de la valeur du préfixe *re-* du verbe. Le texte en français n'exprime aucunement l'idée d'une répétition de l'action. Quant à **dressing up*, il s'agit d'un contresens ici car cela veut dire s'habiller de manière très élégante ou bien se déguiser. «Fantaisies» a été bien rendu dans la quasi-totalité des copies par *fantasies*. Nous avons également relevé et accepté *frivolities* et *whims*. En revanche, **dreams*, **imaginings* et **thoughts* sont des faux-sens et **imagination* est un grave contresens. Pour la traduction de «très loin de», nous avons légèrement pénalisé **very far from* car, traduite ainsi, la tournure française est vidée de sa valeur métaphorique. En effet, la notion de distanciation que véhicule l'adjectif «loin» n'est pas simplement d'ordre géographique, d'où notre préférence pour des expressions idiomatiques ayant une valeur métaphorique comme *far removed from* ou *light years away from*.

Grammaire/Syntaxe : le participe présent en début d'unité a été bien rendu par le recours à l'aspect BE + -ING au passé précédé de *While* avec ou sans l'ellipse du sujet et de l'auxiliaire (*While she was putting back on*, *While putting back on*). L'ellipse était sans doute préférable pour éviter la répétition du sujet. En revanche, cette ellipse n'était pas envisageable si la conjonction choisie en début de phrase était *As* (**As getting back into*). Certains candidats ont jugé utile de procéder à un réagencement syntaxique de cette unité de traduction en plaçant le sujet en tête de phrase. Cette thématisation de *she* ne se justifiait pas et a été légèrement pénalisée. En effet, le choix de l'ordre des propositions que fait l'énonciateur dans cet énoncé complexe est lui-même porteur de sens. Changer cet ordre alors qu'il n'existe aucune raison syntaxique de le faire modifie—certes de façon très marginale—le sens. De graves erreurs de détermination ont été relevées dans quelques copies (**this morning*) ainsi que de très regrettables contresens dus sans doute à une lecture trop rapide du texte : «ces fantaisies» rendu par **her fantasies*. Dans quelques très rares copies, nous avons relevé **his truck*.

14. Pourtant, malgré le froid et l'humidité, à demi endormie,

Lexique : pour la traduction de «Pourtant», **However* et **Nevertheless* ont été pénalisés car ce sont de légères sur-traductions. Le lien logique qui est explicitement établi entre cette phrase et la précédente est plus concessif que contrastif. Par conséquent, des propositions comme **On the other hand* et **Conversely* sont des faux-sens. Nous avons accepté *Yet*, *And yet* et *Still*. Pour «malgré», **notwithstanding* est une légère erreur de registre. Nous avons retrouvé la même erreur lexicale (**humidity*, voir unité 1) dans de très nombreuses copies. Précisons ici qu'une erreur lexicale portant sur le même mot, qui est commise à plusieurs reprises dans une copie, n'est pénalisée qu'une fois. La traduction de «ensommeillée» a posé beaucoup de problèmes. Dans plusieurs copies, nous avons trouvé de graves contresens et des solutions fantaisistes comme **partly in the sun*, **barely sunny* et **half-sunkissed*. De telles productions dénotent une absence de rigueur dans la lecture du texte de départ.

Grammaire/Syntaxe : certains candidats ont procédé à un réagencement syntaxique de l'ensemble de la phrase dont cette unité de traduction est la première partie. En effet, dans les copies nous avons relevé des phrases en anglais dont le sujet *She* était placé en tête. Cette re-thématisation injustifiée n'est pas sans incidence sur le sens (voir la remarque en unité 13).

Ponctuation : l'absence de virgule après l'adverbe au début de la phrase a été pénalisée.

15. elle rêvait pour elle-même de chemisiers légers, de jupes courtes et de sandales.

Lexique : a priori, cette unité de traduction ne présentait pas de difficulté lexicale. Pourtant, les solutions inexactes étaient assez nombreuses dans les copies. «Chemisiers» a été souvent rendu par **shirts* et sandales par **summer shoes*. La traduction de «pour elle-même» a donné lieu à des calques irrecevables : **for her* et **for herself*. En effet, ces choix sont des faux-sens. En plus de la solution retenue dans le corrigé (qui résulte d'une transposition), nous avons accepté *to herself*.

Grammaire/Syntaxe : pour la traduction du verbe, nous avons accepté la forme simple (*dreamed* ou *dreamt*) et l'ajout de l'aspect BE + -ING (*was dreaming*). Dans quelques rares copies, nous avons relevé de graves erreurs de détermination (**the light blouses*, **the short skirts*).

Proposition de corrigé

The mornings in October were always tough and now that they had reached higher ground, it was both cold and wet. Those who had slept in the tents were freezing but at least the icy air was no surprise to them when they set foot outside whereas Maud's whole body shivered when she got out of the overheated, dry cabin of the lorry. She had put on the clothes she had been wearing the day before, which she had rarely changed since she had set off: mouldy-green jeans, a thick check woollen shirt, a beige fleece and sturdy hiking boots. It wasn't only for the requirements of the mission that she was dressed like that. She hated to draw desire-filled looks from strangers. It had been quite a few years already since she had taken the decision to cut her blond hair very short and only to wear clothes that were loose-fitting, bulky and unflattering. The only exception she made was when she called on her grandmother, who wanted her to be smartly dressed and whom she liked to indulge. Sometimes she would also put on make-up just for herself and have dinner alone with her cat in her attic room in Vincennes.

While getting back into her clothes on that morning in her lorry, she was far removed from such frivolities. And yet, despite the cold and the damp, barely awake, she dreamed secretly of light blouses, short skirts and sandals.

Conclusion

Nous espérons que les candidats de cette année et ceux qui se présenteront au concours lors d'une session ultérieure trouveront dans ce rapport des enseignements utiles.

Dans l'analyse détaillée—mais non exhaustive—que nous avons proposée ici, notre objectif était de souligner des points précis relatifs à cet extrait de *Check-Point* de Jean-Christophe Rufin et de sa traduction en anglais. Mais il y a aussi, et surtout, des remarques d'ordre général qui sont valables quel que soit le passage à traduire.

Nous avons eu la grande satisfaction de constater que l'épreuve de thème de cette année a permis aux meilleurs candidats de faire la démonstration d'une maîtrise certaine de leurs savoirs et savoir-faire.

Peter GREANEY

3.2.2 Exercice de version

Présentation du texte de version

Le texte proposé cette année est un extrait de *Lord Jim*, roman de Joseph Conrad, publié en 1900. L'œuvre retrace l'histoire d'un personnage énigmatique et mystérieux, Jim, jeune officier de marine jugé pour avoir abandonné son équipage alors que son navire, pensait-il, faisait naufrage. Pour tenter d'échapper aux fantômes de son passé, Jim fuit de port en port cherchant au fil de ses escales à se reconstruire une légitimité. C'est à travers les yeux d'un autre personnage, le capitaine Marlowe, que Conrad livre à ses lecteurs un portrait de Jim, portrait empreint des contradictions et conflits intérieurs de ce héros insaisissable.

L'extrait proposé correspond au début du chapitre sept après que les deux personnages ont fait connaissance à la sortie du procès de Jim. Le capitaine Marlowe invite Jim à son hôtel afin qu'il lui raconte son histoire. Cet extrait n'est cependant pas centré sur le personnage de Jim, mais offre une description caustique du spectacle parfois granguinois que offrent des voyageurs venant juste de débarquer d'un navire qui les emmène dans ce qu'ils conçoivent comme un périple initiatique autour du monde. Une partie du roman se déroule en Malaisie, mais le lieu précis de cet extrait n'est pas spécifié. Plusieurs indices peuvent nous laisser penser que l'action se déroule dans un port colonial britannique.

Voici le texte à traduire :

An outward-bound mail-boat had come in that afternoon, and the big dining-room of the hotel was more than half full of people with a-hundred-pounds-round-the-world tickets in their pockets. There were married couples looking domesticated and bored with each other in the midst of their travels; there were small parties and large parties, and lone individuals dining solemnly or feasting boisterously, but all thinking, conversing, joking, or scowling as was their wont at home; and just as intelligently receptive of new impressions as their trunks upstairs. Henceforth they would be labelled as having passed through this and that place, and so would be their luggage. They would cherish this distinction of their persons, and preserve the gummed tickets on their portmanteaus as documentary evidence, as the only permanent trace of their improving enterprise. The dark-faced servants tripped without noise over the vast and polished floor; now and then a girl's laugh would be heard, as innocent and empty as her mind, or, in a sudden hush of crockery, a few words in an affected drawl from some wit embroidering for the benefit of a grinning tableful the last funny story of shipboard scandal. Two nomadic old maids, dressed up to kill, worked acrimoniously through the bill of fare, whispering to each other with faded lips,

wooden-faced and bizarre, like two sumptuous scarecrows. A little wine opened Jim's heart and loosened his tongue. His appetite was good, too, I noticed.

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.

Quelques conseils sur l'épreuve 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 observations faites en cette session 2016.

L'analyse du texte présenté

- Premières lectures : le jury souhaite tout d'abord rappeler aux candidats qu'une première lecture d'une traite du texte proposé, sans s'arrêter sur les mots inconnus, est une étape préalable indispensable à toute bonne traduction. Cette première lecture permettra de s'imprégner du texte source, de le saisir dans sa globalité et d'en saisir la finalité, 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 au fil de la plume pourrait occasionner. Traduire *old maids* par «deux vieilles femmes de chambre» était, par exemple, un faux-sens qui témoignait d'une non-prise en compte évidente du contexte de cette salle à manger et des personnes qui y évoluent. De même, l'association du verbe «trébucher» et du syntagme prépositionnel «sans bruit» débouchait elle aussi sur un non-sens si les candidats se contentaient d'un simple calque.

Ce n'est qu'après cette première approche 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. Nombreux étaient dans cet extrait les énoncés dont la syntaxe complexe a été source de contresens, voire de non-sens lorsqu'un travail de repérage préliminaire n'avait pas été effectué ou que le contexte situationnel n'avait pas été clairement identifié. Certains des énoncés complexes, comme celui des lignes 12 et 13, devaient, par exemple, être décortiqués et leur logique interne minutieusement analysée afin de ne pas aboutir à des traductions qui cumulaient les non-sens. Dans de nombreuses copies, les traductions de *from some wit embroidering* ont révélé une analyse syntaxique erronée, *wit* ayant été analysé comme jouant un rôle d'élément adjectival qualifiant *embroidering*.

- Le paratexte : Si le titre ne donnait que très peu d'indications, si ce n'est sur un personnage dont il n'est fait mention qu'à la fin de l'extrait, le nom de l'auteur et la date de 1900 étaient deux informations importantes car elles définissaient le registre de langue à adopter. Il n'était, par exemple, pas opportun de traduire le mot *wit* par des expressions telles que «petit rigolo» ou «gars intelligent» dont le registre n'était pas compatible avec le style de l'extrait.

Lexique et syntaxe

Le jury conseille également aux candidats lors de leur préparation de ne pas se contenter d'un simple apprentissage de listes de vocabulaire qui ne sauraient les munir des outils nécessaires pour faire face aux exigences de l'épreuve de traduction. Si l'extrait proposé cette année posait quelques difficultés lexicales, telles que *their improving enterprise* ou encore *hush of crockery* dont le jury avait bien conscience, il est cependant attendu des candidats qu'ils maîtrisent des termes courants tels que *scarecrows* (traduit dans plusieurs copies par «*corbeaux effrayés» ou par «*vaches sacrées») et qu'ils connaissent les faux-amis usuels tels que *portmanteaus* qu'il ne fallait évidemment pas traduire par «*porte-manteaux». Le jury conseille donc aux candidats de s'entraîner régulièrement à traduire des extraits de difficulté et de registre différents, afin de se confronter à la syntaxe parfois complexe de certains textes, et donc de mettre en place des réflexes d'analyse ainsi que des mécanismes de traduction indispensables pour pouvoir aborder sereinement les textes proposés au concours. Les rapports de jury et de nombreux ouvrages proposent des entraînements suivis d'analyses et permettent un entraînement régulier, étape indispensable de la préparation. Ce sont ces «gammes de traduction», plus que des listes exhaustives de lexique, qui permettront aux candidats d'acquérir de bonnes stratégies, d'être en mesure de faire face à des textes qui pourraient sembler ardu et d'éviter certains des pièges de l'exercice. Le jury a d'ailleurs pu apprécier les copies de candidats bien préparés qui ont su trouver des solutions intéressantes et élégantes pour faire face aux difficultés posées par le texte de Joseph Conrad.

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.

Relecture

Nous tenons en dernier lieu à rappeler la nécessité absolue de relire son travail une fois la traduction achevée. La première relecture peut ainsi être consacrée à une vision d'ensemble du texte d'arrivée : le but est de savoir si l'ensemble est cohérent et acceptable pour le lecteur. Cela permettra de vérifier la logique du texte et d'éviter des passages parfois absurdes qu'une traduction mot à mot, ou même segment par segment, ne saurait repérer. Une seconde relecture consacrée aux formes verbales semble en outre indispensable au vu du nombre d'erreurs relevées dans ce domaine (choix des temps, aspect et conjugaisons). On notera également que les accords (en genre ou en nombre) sont é source de perte de points et méritent une attention toute particulière de la part du candidat. On mentionnera enfin les erreurs d'orthographe, de ponctuation, ainsi que les oublis de segments entiers, fort 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 15 unités. Dans un souci de clarté, l'exposé des possibilités de traduction ne vise pas l'exhaustivité, mais est articulé de manière à commenter les principaux enjeux et difficultés de chacune des unités et segments qui le composent. De même, cet exposé ne rend pas compte de tous les types de fautes rencontrées dans les propositions de traduction des candidats.

1/ An outward-bound mail-boat had come in that afternoon,

[An outward-bound mail-boat] La réflexion devait porter en premier lieu sur le type de bateau auquel Conrad faisait référence. Il ne s'agissait pas uniquement d'un «bateau transportant du courrier», et le calque lexical «*bateau-courrier» ne convenait pas non plus ici car il n'existe pas en français. S'agissant d'un navire effectuant une navigation de long cours autour du monde, des solutions telles que navire postal, long-courrier ou paquebot étaient envisageables. Concernant cette dernière proposition, c'était la seule à propos de laquelle le terme 'postal' pouvait être omis car déjà contenu dans le nom lui-même (*packet-boat*).

L'adjectif composé *outward-bound* a posé problème à bon nombre de candidats, mais il était possible d'en inférer le sens. *Bound* traduit à tort par «*bondé de monde» dans plusieurs copies était à relier à l'expression *be bound for* qui signifie «à destination de». *Outward* exprimait l'idée d'un mouvement vers l'extérieur, ici, vers le large ou l'étranger. Il fallait donc rendre compte de ces deux idées dans la traduction proposée, sans faire de contresens.

[had come in] Le *past perfect* permettait de comprendre que le navire était entré au port avant l'arrivée de Marlowe et de Jim, et que les voyageurs avaient débarqué dans l'après-midi. Des traductions qui laissaient entendre que le navire était «*sur le point de partir», «*en instance de départ», «*en route vers le large» ou «*qui s'apprêtait à partir» représentaient donc des contresens liés à une mauvaise analyse situationnelle puisque le bateau venait juste de mouiller dans le port. Des formulations telles que «en partance pour le large», «à destination de l'étranger» permettaient d'éviter ce piège. De même, des traductions littérales telles que «*était entré» ou «*était venu» ont conduit certains candidats à des faux-sens. Etant donné le contexte, de nombreux termes liés au monde maritime pouvaient être mobilisés pour faire référence à l'arrivée du bateau, comme, par exemple, «faisait relâche», «avait mouillé dans le port», etc. → [Un navire postal / un long-courrier en partance pour le large avait mouillé dans le port]

[that afternoon] L'utilisation du déictique *that* déterminait, ici, le nom *afternoon* et cet élément ne pouvait être omis. Une proposition telle que «dans l'après-midi», omettant la traduction du déictique n'était, par exemple, pas correcte. Il fallait proposer une traduction prenant en compte cette détermination forte, comme «cet(te) après-midi-là» (sans oublier les traits d'union, absents d'un certain nombre de copies : *cet(te) après-midi là.) → [cet(te) après-midi-là]

2/ and the big dining-room of the hotel was more than half full of people with a hundred-pounds-round-the-world tickets in their pockets

[and the big dining-room of the hotel] Ce premier groupe nominal ne posait pas de problème d'ordre lexical, mais certains candidats sont parfois tombés dans le travers de la surtraduction. En cherchant à éviter ce qu'ils considéraient comme de la traduction mot à mot, certains candidats ont proposé des traductions de *big* par «*spacieuse» ou «*gigantesque» qui allaient au delà du sens proposé dans le texte source. Si des traductions telles que «*grosse» ou «*énorme» n'étaient évidemment pas recevables, traduire *big* par «grand» ne posait ici aucun problème. Des erreurs similaires ont été relevées concernant *dining-room* : souhaitant éviter salle à manger qui convenait pourtant tout à fait, certains candidats ont proposé des traductions telles que «réfectoire», «salle de réception / de restauration», «restaurant», qui n'étaient pas adaptées au contexte de l'hôtel présenté dans l'extrait.

[was more than half full of] Certains candidats cherchant ici à éviter le calque ont tenté de jouer sur les notions de quantité en essayant de reformuler l'idée du texte source à l'aide d'expressions telles que «aux deux-tiers pleine de» ou «aux trois-quarts pleine de». Dans la mesure où le texte source ne donnait aucune information précise et que ces choix concernant le «taux de fréquentation» de la salle relevaient d'une interprétation sans fondement, de telles propositions ne pouvaient être acceptées. Il fallait donc ici conserver l'idée du texte, «était plus qu'à moitié pleine», sans en dire davantage.

[people with] Étant donné le contexte de l'arrivée du navire et du lien logique établi entre l'arrivée et le taux de fréquentation de la salle à manger, il était maladroit de traduire *people (with tickets)* par «des gens / des personnes» ; et il était ambigu de proposer comme traduction «des clients», qui pouvaient faire référence à des clients de l'hôtel, sans forcément que leur présence ait un lien avec l'arrivée du navire, or, ici, c'est bien des voyageurs dont il était question.

[a hundred-pounds-round-the-world tickets in their pockets] Si bon nombre de candidats ont bien compris qu'il s'agissait ici d'une valeur monétaire (cent livres), le jury a été surpris de trouver, dans certaines copies, des traductions de *pounds* montrant que le terme avait été appréhendé comme une mesure de poids. Ici, la relecture et le bon sens permettaient facilement de prendre conscience que des propositions telles que «*avec des kilos de billets dans leurs poches», «*avec cinquante kilos de billets dans leurs poches», «*une centaine de kilos de billets» relevaient du non-sens. C'était bien de la valeur des billets (à ne pas traduire par «*tickets») dont il était question.

Au niveau syntaxique, il n'était pas possible de conserver la même construction en français qu'en anglais. Les règles de composition adjectivale n'étant pas les mêmes d'une langue à l'autre, une construction telle que «*des billets tour-du-monde» n'était, par exemple, pas acceptable dans le texte cible. Une transposition faisant de *round-the-world*, entité à valeur adjectivale, une proposition infinitive était donc nécessaire («pour faire le tour du monde»). Un étoffement était également nécessaire pour *a hundred pounds* qu'il fallait traduire par d'une valeur de cent livres.

Il fallait enfin procéder à un réagencement des différents éléments du segment. Il était capital de faire attention aux liens créés entre les différents éléments de la phrase française et de prêter une attention toute particulière à la ponctuation. En effet, un énoncé du type «*des billets pour faire le tour du monde d'une valeur de cent livres», dans lequel il ne manque qu'une virgule, a pourtant été lourdement sanctionné en raison du non-sens généré. En effet, l'absence de virgule après monde transmettait l'idée que c'était le monde qui était d'une valeur de cent livres et non plus les billets.

3/ There were married couples looking domesticated and bored with each other in the midst of their travels

[There were married couples] Il fallait faire attention ici à la formulation. Certains candidats ont, en effet, proposé de traduire *married couples* par «couples de mariés», mais une telle formulation laissait entendre que les mariés présents dans l'hôtel étaient en tenue de mariés, un non-sens dans le contexte de ce voyage autour du monde. De même, si la suite du texte (*looking domesticated*) laissait supposer que les mariés étaient de «jeunes mariés», l'explicitation de l'implicite équivalait à une sur-traduction. → [Il y avait / On voyait des couples mariés]

[looking domesticated and bored with each other] *Domesticated* est un terme qui a posé problème à bon nombre de candidats. En utilisant ce mot, Conrad cherchait à évoquer l'idée de couples empêtrés dans la vie quotidienne, du rythme presque monotone, sans relief de leur vie en couple, et à transmettre l'idée de couples mariés rattrapés et façonnés par la routine et l'ennui. Ce sont ces images qu'il fallait essayer de retranscrire en évitant, à tout prix, le calque. Le bon sens permettait, en effet, au moment de la relecture, de réaliser que des traductions telles que «*qui avaient l'air domestiqué», «*à l'air domestiqué», «*domestiqués» relevaient du non-sens, l'adjectif «domestiqué» étant utilisé pour parler d'animaux et non d'être humains. → [qui semblaient installés dans / façonnés par la routine]

[and bored with each other] Il fallait ici faire attention lors du passage en français : certains candidats ont proposé des traductions telles que «qui s'ennuyaient l'un de l'autre» ou «*ennuyés l'un par l'autre» qui étaient des contresens, l'idée de l'auteur étant celle de couples las l'un de l'autre, et non celle de couples qui ressentent l'absence de leur conjoint (*miss someone*) ou qui seraient agacés par leur moitié (*be annoyed with*). → [et las / lassés l'un de l'autre]

[in the midst of their travels] Cette partie du segment ne posait pas de problème particulier : il fallait simplement faire attention à ne pas sous traduire *in the midst of* qui exprime l'idée d'être «à un point central». Des traductions telles que «pendant leur voyage» (voyage qui devait être au singulier dans le texte cible) ou «au cours de leur voyage» étaient des sous-traductions. Il fallait donc leur préférer des solutions telles que «au milieu de», «au beau milieu de». → [au beau milieu de leur voyage.]

4/ There were small parties and large parties, and lone individuals dining solemnly or feasting boisterously

[There were] Il fallait, pour débiter ce segment, respecter la syntaxe du texte source et utiliser la même structure que celle utilisée au début du segment 3 : → [Il y avait / On voyait]

[small parties and large parties] Si le mot *parties* a été traduit correctement dans bon nombre de copies, le jury a été surpris de trouver des calques «*parties», «*partis» ou des traductions telles que «*fêtes» ou «*soirées» qui ne faisaient pas sens dans le contexte de cette salle à manger. On imaginerait difficilement plusieurs «fêtes / soirées» organisées dans l'espace, même vaste, de cette salle à manger de 1900, et les qualifier de «*petites fêtes et de grandes fêtes» relevait du non-sens. C'était bien de groupes qu'il était question, des groupes de taille différente. Certains candidats ont été tentés de traduire les deux adjectifs *small* et *large* par «*modestes» et «*importants», mais ces adjectifs créaient une certaine ambiguïté. S'ils peuvent, en effet, évoquer la taille, ils peuvent aussi véhiculer l'idée de revenus (des groupes aux revenus modestes) ou de statut (avoir un statut important) et ne pouvaient donc pas être retenus en raison de cette ambiguïté. Les adjectifs petits et grands convenaient ici et il fallait, comme pour le début de ce segment, veiller à respecter la syntaxe du texte source et à garder les deux groupes nominaux coordonnés par la préposition *and* («*des groupes plus ou moins grands») → [des petits groupes et des grands groupes]

[, and lone individuals] Le seul écueil sur cette partie du segment a été une tendance à la sous-traduction du mot *individuals*, parfois traduit par «gens» par des candidats ayant souhaité éviter le

calque qui, pourtant, ne posait pas de problème ici. Quant à l'adjectif *lone* des traductions telles que «*esoulés», «*isolés» relevaient du faux-sens : «esoulés» aurait, en effet, impliqué l'idée que d'autres personnes auraient laissé ces individus seuls, alors que le fait d'être solitaire relève plus d'un choix, d'un état d'esprit, et c'est cette idée qu'il fallait retranscrire dans le texte cible. → [, ainsi que des individus solitaires]

[dining solemnly or feasting boisterously] Deux solutions étaient possibles pour la traduction de *dining* et *feasting*, soit l'utilisation d'un participe présent («dînant / festoyant»), soit l'utilisation de propositions relatives («qui dînaient / qui festoyaient»).

Concernant l'adverbe *solemnly*, il fallait faire attention à l'orthographe, incorrecte dans un certain nombre de copies.

L'adverbe *boisterously* opposé à *solemnly* évoquait l'idée de tablées aux conversations bruyantes, ne faisant pas preuve de toute la réserve que l'on aurait pu attendre d'eux dans la salle à manger de cet hôtel. Des traductions telles que «*en faisant beaucoup de vacarme» ou «*sans retenue» relevaient de la sur-traduction; une proposition telle que «*mangeaient bruyamment» débouchait sur un faux-sens car elle mettait l'accent sur une «façon de manger» bruyante, ce dont il n'est pas question dans le texte source. L'adverbe «bruyamment» pouvait être envisagé, mais avec un verbe tel que «festoyer». Une autre solution était d'opter pour «avec exubérance». → [qui dînaient solennellement ou qui festoyaient bruyamment,]

5/ but all thinking, conversing, joking, or scowling as was their wont at home

[but all thinking, conversing, joking] Comme indiqué précédemment, il fallait, au début de ce segment, faire preuve de cohérence. Cette phrase étant coordonnée à la précédente, il n'était pas envisageable d'utiliser des participes présents dans ce segment si une proposition relative avait été utilisée avant : «*qui dinaient...mais tous pensant»

Thinking, conversing, joking ne posaient pas de réel problème lexical, il fallait simplement veiller ici à ne pas faire d'erreurs de registre telles que «*blaguant» / «*rigolant» ou à sous-traduire certains des termes comme employer «*parlant» pour traduire *conversing*, par exemple. → [, mais qui tous pensaient, conversaient, plaisantaient]

[or scowling] *Scowling* décrivait ici les mines ou l'air renfrogné(es) qu'affichaient certains des voyageurs. Il n'était pas question ici de l'expression *scowl at somebody* comprise comme telle par certains candidats et traduite par «*faisant les gros yeux», «*jetant des regards noirs». → [ou affichaient une mine renfrognée,]

[as was their wont at home] La proposition subordonnée conjonctive qui termine ce segment a été source de nombreuses erreurs, principalement en raison d'une méconnaissance du nom *wont*. Il a souvent été confondu avec l'auxiliaire de modalité *won't* («*comme ils ne le feront pas chez eux») ou avec le verbe *want* («*comme ils le veulent chez eux») pour aboutir donc à des propositions de traductions erronées du point de vue du sens, mais aussi du point de vue de la correction grammaticale du texte cible. 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 «*comme l'était leur chien à la

maison», «*comme l'était leur esclave à la maison» ne pouvaient convenir. *Wont* faisait référence aux habitudes de comportement de ces voyageurs et la conjonction de subordination *as* introduisait une proposition circonstancielle de manière qui établissait une similitude entre leur attitude dans la salle à manger de l'hôtel et leur manière d'être chez eux. → [comme ils avaient l'habitude de le faire chez eux]

6/ and just as intelligently receptive of new impressions as their trunks upstairs

Ce segment est un de ceux qui ont posé le plus de problèmes aux candidats.

[and just as intelligently receptive] Le calque syntaxique «*et juste aussi intelligemment réceptifs à...» proposé dans plusieurs copies ne pouvait être retenu car il n'est simplement pas recevable en français. Il fallait s'imprégner de l'idée véhiculée par ce segment pour pouvoir en proposer une traduction la plus juste possible, sans perdre la remarque ironique implicite faite à propos de ces voyageurs comparés à leurs malles. Les deux éléments *intelligently* et *receptive* faisaient tout deux référence aux idées d'ouverture d'esprit, de capacité intellectuelle à s'ouvrir au monde, d'une faculté / d'une disposition à intégrer de nouvelles impressions. On pouvait donc, pour retranscrire ces idées, proposer une modulation sémantique en passant de l'idée de réception à celle d'ouverture, puis proposer une recatégorisation de *receptive* en verbe («s'ouvrir à»). Concernant l'adverbe *intelligently*, un étoffement était nécessaire pour éviter le non-sens généré par le calque syntaxique. On pouvait, par exemple, proposer «être intellectuellement disposés à». Une recatégorisation de l'adverbe en nom et une modulation sémantique d'intelligence à «esprit» était une autre solution envisageable («leur esprit tout aussi ouvert à / capable de s'ouvrir à») → [et étaient tout aussi intellectuellement disposés à / leur esprit tout aussi capable de s'ouvrir à]

[new impressions] Il fallait pour cette partie du segment éviter des sous-traductions telles «*de nouvelles choses», «à la nouveauté» qui laissaient de côté l'image de / l'idée d'impression que l'on retrouve sous différentes formes dans les segments suivants → [à de nouvelles impressions]

[as their trunks upstairs] Le jury a été surpris de noter que le nom *trunks* était méconnu d'un certain nombre de candidats, alors qu'il fait partie du bagage lexical que l'on est en droit d'attendre d'un candidat au CAPES. Il fallait veiller à ne pas sous-traduire *trunks* par «*coffres / *valises» mais bien par «malles» et à ne pas se contenter de «*en haut», trop vague, pour traduire *upstairs* → [que leurs malles (qui se trouvaient) à l'étage].

7/Henceforth they would be labelled as having passed through this and that place, and so would be their luggage

[Henceforth] *Henceforth* qui n'a pas été correctement traduit dans un certain nombre de copies fait partie de ces adverbes que l'on attend qu'un candidat maîtrise. Le jury conseille donc aux candidats, avant de se lancer dans des listes de vocabulaire exhaustives sur des thèmes multiples, de s'assurer qu'ils connaissent bien tous les connecteurs et mots de liaison usuels. La probabilité de les retrouver dans les textes proposés au concours est plus grande que celle de retrouver des termes maritimes ou vestimentaires très techniques, par exemple. → [Désormais / Dorénavant]

[They would be] Il fallait ici appréhender *would* de la bonne manière. Il n'était pas question d'un *would* fréquentatif présentant une habitude du sujet («*Ils avaient pour habitude d'être» / «*Ils étaient»). L'énonciateur prédit (WILL) les conséquences qu'aura ce voyage autour du monde sur la perception que les gens pourront se faire de ces voyageurs. Il signale la parfaite congruence entre le sujet *they* et le prédicat *be labelled as...* Il s'appuie sur la connaissance qu'il a de ce genre de situations et signale un rapport de compatibilité non-problématique qui rend la validation de *they / be labelled as* quasi-inévitable. Le prétérit se justifie ici par le décrochage temporel par rapport à la situation d'énonciation, le repère passé ayant été posé au début de l'extrait. Il fallait donc traduire ce *would* par → [Ils seraient]

[labelled as] En anglais, le verbe *label* peut être utilisé pour désigner l'action d'accrocher un morceau de papier de tissu ou autre à quelque chose pour permettre de l'identifier. Une comparaison ironique ayant été faite au segment précédent entre les voyageurs et leurs valises, ainsi qu'une autre à la fin de ce segment, il était impératif de maintenir cette image dans le texte cible. Des expressions normalement utilisées pour parler de bagages pouvaient donc être employées comme, par exemple, «porter l'étiquette / l'estampille prouvant que». Des traductions telles que «on dirait d'eux», «on pourrait dire d'eux» omettaient une partie du sens du verbe. Certains candidats ont proposé le verbe «cataloguer» mais la connotation péjorative qu'il véhicule («être catalogué comme») ne correspondait pas à l'idée du texte source. De même, il fallait faire attention aux solutions proposées pour décrire les voyageurs qui devaient pouvoir s'appliquer également aux bagages. Une solution telle que «*ils feraient partie de ces gens qui ...» n'était pas compatible avec la fin du segment («et leurs bagages aussi») les bagages étant des objets et non des êtres animés → [identifiés /étiquetés /estampillés comme]

[having passed through this and that place] Il n'y avait pas de réelle difficulté lexicale pour cette partie du segment. Le calque lexical était à éviter, le français utilisant l'auxiliaire être avec le verbe «passer» → [étant passés par tel et tel endroit]

[and so would be their luggage] Cette partie du segment a posé peu de problèmes aux candidats. Il fallait simplement être vigilant quant à la traduction de *luggage*, indénombrable en anglais mais dénombrable en français «*leur bagage». → [et leurs bagages aussi / et il en serait de même pour leurs bagages]

8/ They would cherish this distinction of their persons, and preserve the gummed tickets on their portmanteaus,

[They would cherish this distinction of their persons] La valeur de *would* était la même que dans le segment précédent. Peu de problème de lexique ici mais une tendance dans certaines copies à sur-traduire («*cette distinction honorifique / *ce statut exceptionnel de leurs êtres») en essayant d'éviter la traduction littérale qui ne posait pourtant pas de problème. Quant au verbe *cherish*, il fallait l'appréhender non pas dans le sens «*adoreraient» ou «*auraient de l'affection pour» mais comme le fait d'être profondément attaché à une chose, une idée. Une fois encore, une traduction littérale convenait tout à fait → [Ils chériraient cette distinction de leur(s) personne(s)]

[and preserve] Ces voyageurs décrits par Conrad sont présentés comme des personnes souhaitant faire reconnaître leur expérience de grand voyageur et garder la preuve de ce qu'ils conçoivent comme

une grande aventure autour du monde. Le verbe *preserve* exprimait l'idée de maintenir une chose intacte, de faire en sorte que la dite chose continue d'exister, qu'elle puisse ultérieurement être vue et montrée. Il ne s'agissait donc pas ici de «collectionner». Une traduction littérale telles que «*préserveraient» était une sur-traduction : on l'associerait plus à l'idée de préserver un milieu naturel, préserver une espèce, mais le verbe ne convenait pas aux *gummed tickets* dont il était question. Certains candidats ont proposé «garderaient» qui à l'inverse était une sous-traduction qui laissait de côté l'idée de maintenir les tickets en l'état. Le verbe «conserver» permettait de combiner l'idée de «garder» à celle de «maintenir une chose en l'état» → [et conserveraient]

[the gummed tickets on their portmanteaus] Un des premiers pièges à éviter était celui du faux-ami *portmanteaus*, méconnu d'un très grand nombre de candidats. Il ne s'agissait pas ici de «*portemanteaux», mais de grosses malles / valises contenant les affaires de ces voyageurs partis à la conquête du monde. Ce premier élément permettait ensuite de comprendre le sens du mot *tickets* et la visualisation du contexte était importante ici pour proposer une traduction cohérente. Il n'était pas question ici de «*tickets» ou même des «*billets» mentionnés plus haut. Ces *gummed tickets* faisaient référence au papier gommé : un papier possédant sur une face une couche de gomme (ou de colle) et qui ne colle pas s'il est sec, mais qui colle après humidification. On pouvait traduire ce groupe nominal par vignettes. On imagine très bien ces grandes malles de voyage recouvertes de vignettes retraçant les endroits du monde par lesquelles elles sont passées. Cette visualisation était importante pour traduire la préposition *on*. «*Ils conserveraient les vignettes sur leurs malles» voulait dire que les vignettes étaient posées sur le dessus des grosses malles. Un étouffement de la préposition *on* («collées sur / apposées sur») était donc indispensable pour ne pas perdre l'idée contenue dans *gummed*. → [les vignettes collées sur / apposées sur leurs grosses malles / valises]

9/ as documentary evidence, as the only permanent trace of their improving enterprise.

[as documentary evidence] *Evidence* était un autre faux-ami que bon nombre de candidats connaissaient. Quant au groupe nominal *documentary evidence*, il faisait référence à un terme juridique, les preuves documentaires ou preuves écrites, qui font partie des différents moyens de preuve qui existent. Il n'était pas ici question de «*pièces à conviction» ou même «*d'indices» : ces deux propositions de traduction généraient un contresens car elles évoquent toutes deux l'idée de pièces nécessaires à la recherche de la vérité dans une affaire pénale, ce qui n'avait aucun lien avec le contexte de l'extrait. Une traduction littérale était donc la meilleure solution ici, → [en tant que preuves documentaires / preuves écrites]

[as the only permanent trace of] Dans cette partie du segment qui ne posait pas de réel problème lexical, la majorité des erreurs relevées étaient liées à des sur-traductions. Une traduction littérale de *permanent* était envisageable ici, mais proposer «*éternel» était largement sur-traduit → [comme la seule trace permanente de / le seul signe durable de]

[their improving enterprise] Ce groupe nominal était un des plus complexes du texte. Il évoquait la manière dont les voyageurs conçoivent et perçoivent leur voyage. Le terme *enterprise* ne faisait pas ici référence à *a business organisation* («*une entreprise»), ou à un commerce dont les voyageurs auraient été les dirigeants ou les gérants. La prise en compte du contexte permettait d'ailleurs de réaliser l'incompatibilité de ces propositions avec le contexte de l'extrait. Il fallait comprendre *enterprise*

comme *a project that involves many people and that is often difficult*. Quant à *improving*, il exprimait l'idée d'une transformation, d'un changement. Le jury avait bien conscience de la difficulté de ce passage et a donc accepté toute formulation qui rendait compte de la pointe d'ironie de *improving enterprise*. → [leur périple culturel / de leur extraordinaire aventure / de leur périple initiatique, etc]

10/ The dark-faced servants tripped without noise noise over the vast and polished floor

[The dark-faced servants] Le nom commun *servants* ne pouvait être traduit littéralement par «*servants» sans générer un faux-sens. En français, un *servant* est, en effet, un terme militaire désignant soldat affecté au service d'une arme et qui a pour rôle d'approvisionner les pièces pendant le tir. Le terme «*domestiques» retrouvé dans plusieurs copies désigne lui les personnes employées pour le service dans l'entretien d'une maison par exemple, et ne convenait pas au contexte de la salle à manger de cet hôtel. On pouvait donc opter pour les termes «serviteurs» ou «serveurs».

L'adjectif composé *dark-faced* pouvait être compris de deux manières: il était possible que l'adjectif fasse référence à la couleur de peau des serviteurs ou qu'il décrive leur mine ou leur air. Dans la mesure où le texte source ne donnait pas d'indications quant à l'interprétation qui prévaudrait, il fallait proposer une traduction qui ne fasse pas pencher la balance d'un côté («*les serviteurs basanés») ou de l'autre («*les serviteurs à la mine sombre»). → [Les serviteurs/ les serveurs au visage sombre]

[tripped without noise over] Cette partie du segment 10 a posé de nombreux problèmes aux candidats qui n'ont pas pris le temps de prendre en compte le contexte et de voir si leur proposition de traductions faisait sens. Le verbe *trip* a de multiples sens et c'est ici la situation qui permettait de déterminer laquelle choisir. En anglais, *trip over something* veut, en effet, dire «trébucher» mais l'association de ce verbe avec le syntagme prépositionnel *without noise* devait alerter les candidats quant à l'impossibilité d'une telle traduction. Il est d'une part, difficile, si ce n'est impossible, de trébucher sans faire de bruit ; d'autre part, cela aurait donc voulu dire que pendant que les voyageurs dînaient, l'ensemble des serviteurs passaient leur temps à trébucher derrière eux et, qui plus est, sans bruit. La non-prise en compte du contexte débouchait donc sur un non sens total. Le verbe *trip* et la préposition *over* devaient être appréhendés séparément : *the dark-faced servants tripped // over the vast and polished floor*. Un des autres sens du verbe *trip* est *dance or walk with quick light steps*, définition qui prenait tout son sens ici pour décrire ce ballet de serveurs se déplaçant, allant et venant dans l'espace de cette salle à manger pour apporter les plats et débarrasser les tables. C'est le déplacement des serviteurs qu'il fallait donc faire ressortir dans le texte cible. De plus, cette définition était en parfaite adéquation avec le syntagme prépositionnel *without noise* permettant de décrire le pas léger et la discrétion de ces serviteurs. On pouvait soit opter pour un adjectif décrivant la manière silencieuse de se déplacer des serviteurs («d'un pas feutré») ou opter pour une traduction plus proche de celle du texte source («sans faire de bruit»).

[the vast and polished floor] Dans le contexte de cette salle de restaurant de 1900, on imagine que le sol dont il est question était un parquet et non un sol carrelé. «*Vaste» ne convenait pas pour décrire le sol de cette salle, on ne parlerait pas d'un «*vaste parquet» mais plutôt d'un immense parquet. Traduire *polished* par «*poli» était un faux-sens : on définit comme «polie» une chose dont la surface est unie, lisse, caractéristiques qu'il est difficile d'associer à un parquet. L'adjectif plus communément associé au parquet est ciré → [parcouraient / allaient et venaient sur l'immense parquet ciré d'un pas feutré / sans faire de bruit]

11 / Now and then a girl's laugh would be heard, as innocent and empty as her mind,

[Now and then] Ce début du segment 11 n'a pas posé de réels problèmes aux candidats. Les erreurs relevées étaient majoritairement des sous-traductions telles que «parfois» ou «par moments» → [de temps à autre/ de temps en temps]

[a girl's laugh would be heard] Le groupe nominal *A girl's laugh* est analysé en détail dans la partie du rapport de jury consacrée à l'ERL. La question à se poser ici concernait la nature du génitif. La première réaction serait de le considérer comme un génitif à valeur générique («un rire de fille»), mais la suite du texte (*as innocent and empty as her mind*) nous indiquait qu'il s'agissait bien du rire d'une fille présente dans la salle.

[would be heard] *would* n'avait pas ici la même valeur que précédemment. La présence de *Now and then* laissait comprendre que le rire de la fille se répétait à plusieurs reprises au cours de la soirée. *Would* avait ici une valeur itérative et des traductions telles que «*on pourrait entendre / *on entendrait» ne fonctionnaient donc pas. Un imparfait était nécessaire. De même, la structure passive de l'énoncé source ne pouvait être maintenue en français («*le rire d'une jeune fille était entendu»), une modulation de la voix passive à la voix active était obligatoire. → [on entendait le rire d'une fille]

[as innocent and empty as her mind] La difficulté était ici de trouver des adjectifs permettant de qualifier à la fois l'esprit et le rire. Si on peut sans problème parler d'un esprit vide, il est plus difficile de dire d'un rire qu'il est «vide». L'adjectif «innocent» fonctionnait sans problème avec les deux noms. *Empty* évoquait l'idée d'un esprit peu éclairé, vide et une solution était de choisir parmi des adjectifs tels qu'«insignifiant / creux / futile» qui permettaient chacun de retranscrire l'idée du texte source, tout en étant adapté aux noms *laugh* et à *mind*. → [aussi innocent / naïf et creux / insignifiant que (l'était) son esprit]

12) or, in sudden hush of crockery, a few words in an affected drawl from some wit embroidering for the benefit of a grinning tableful the last funny story of shipboard scandal.

Ce segment est un de ceux qui ont généré le plus de points-fautes dans la majorité des copies. Il comportait plusieurs difficultés lexicales et syntaxiques, et il fallait donc veiller à ce que le résultat final soit correct et cohérent avec le contexte de l'extrait. Le jury profite de ce segment pour rappeler aux candidats qu'ils doivent veiller au sens de ce qu'ils écrivent, et garder à l'esprit qu'en cas de doute, un faux-sens ou une sous-traduction seront toujours préférables à un non-sens, voire à une accumulation de non-sens.

[or, in a sudden hush of crockery] Le nom *hush* exprimait l'idée d'une baisse du niveau sonore et non pas «*un silence soudain». Il était préférable de parler d'accalmie.

L'association des termes du groupe nominal *hush of crockery* demandait une micro-analyse. *Crockery* est le terme utilisé pour désigner de la vaisselle en porcelaine. On imagine bien cette salle de restaurant pleine de voyageurs avec, en fond sonore, les bruits de la vaisselle en porcelaine, le bruit

des couverts sur les assiettes, le bruit des assiettes que les serveurs empilent puis débarrassent : tous ces éléments constituent l'environnement sonore de la scène. L'accalmie concerne cet environnement sonore et il fallait trouver un moyen d'en rendre compte de manière cohérente. «*un silence de vaisselle», «*un chut de vaisselle», «*une baisse du bruit de la vaisselle» n'avaient aucun sens. Une solution était d'opérer un glissement métonymique de la partie au tout, soit des bruits de vaisselle vers les bruits de la salle. → [ou, à la faveur d'une accalmie dans les bruits de la salle]

[a few words in an affected drawl] *affected drawl* contenait deux idées. *Drawl* faisait référence à une voix traînante, et non à «*un ton languissant», et *affected* permettait de qualifier cette manière de parler d'artificielle, travaillée, réfléchi dans le but d'impressionner un auditoire. Beaucoup des candidats ont omis l'une de ces deux idées, soit par inattention, soit en raison d'une méconnaissance d'un des deux termes.

Il n'était pas nécessaire de répéter le verbe de perception «on entendait», cette phrase étant la suite logique de la précédente. Un étoffement était en revanche nécessaire pour faire le lien entre *a few words* et *in an affected drawl*. → [quelques mots débités d'une voix faussement / délibérément traînante]

[from some wit] Le nom *wit* est un terme qui peut-être utilisé pour désigner une personne qui fait preuve de beaucoup d'esprit et qui est connue et reconnue pour cette capacité à dire des choses intelligentes ou drôles sur les gens et les choses. Il ne s'agissait pas d'un «farceur», ou d'un «plaisantin», propositions qui laissaient de côté la notion d'«esprit». Il ne s'agissait pas non plus d'un «*gars rigolo», traduction qui, en plus de ne pas correspondre à la définition de *wit*, n'était pas d'un registre de langue compatible avec un texte de 1900. On pouvait opter pour des solutions telles que «grand esprit» ou encore «bel esprit». Il fallait enfin prêter attention à la détermination du nom qui n'était pas précédé de l'article *a* «*d'un bel esprit», mais par le déterminant *some* (valeur qualitative) qu'il ne fallait donc pas omettre. → [par quelque grand / bel esprit]

[embroidering] *embroidering* n'était pas ici un nom qualifié par *wit* («*une broderie intelligente») mais bien un verbe servant à décrire ce que faisait ce bel esprit, qui ne «racontait» pas une histoire (sous-traduction qui omettait une partie du sens du verbe) mais qui enjolivait ou brodait autour d'une histoire récente. Il fallait garder en tête le registre de langue et ne pas proposer des traductions d'un registre de langue peu soutenu : des propositions telles que «*qui en rajoutait une couche», «*qui blablatait» n'avaient pas leur place dans ce contexte.

[for the benefit of a grinning tableful] Cette partie du segment a été source de non-sens qu'une relecture attentive aurait certainement permis de corriger. Une traduction littérale comme «*pour le bénéfice de», n'était pas acceptable ; «*pour le bien de» débouchait sur un faux-sens dans la mesure où ce n'est pas pour le bien de ces gens attablés que ce bel esprit enjolive l'histoire qu'il raconte. L'idée de «bénéfice» était à appréhender d'une autre manière. Les gens attablés vont tirer profit, ils vont obtenir / tirer quelque chose de cette histoire : du plaisir, idée confirmée par le groupe nominal qui suit *grinning tableful*. On pouvait donc opter pour une formulation telle que «pour le plus grand plaisir de».

Grinning faisait référence à l'idée d'être tout sourire. Si ce terme n'a pas posé de problème, son association avec le nom *tableful* a, elle, été source de nombreux non-sens. Ce qu'il fallait comprendre, c'est que les gens qui étaient réunis autour de cette table (une tablee, en français) étaient tout sourire en entendant l'histoire qui leur était racontée. Si l'on peut facilement parler d'une tablee tout sourire

parler «*d'une table au large sourire» ou encore «*d'une table souriante» relevait tout simplement du non-sens. Le jury profite de cet exemple pour rappeler, une fois encore que, de manière générale, mais spécialement dans le cas d'énoncés aussi complexes que celui-ci, une relecture attentive des propositions faites est indispensable au risque d'être lourdement sanctionné pour des accumulations de non-sens. → [pour le plus grand plaisir d'une tablée tout sourire]

[the last funny story of] *Funny story* a été traduit par certains candidats par «blague» ou «histoire drôle» : ces deux termes font référence à un type d'histoire assez courte se terminant le plus souvent par une chute. Dans la mesure où l'on parle d'un bel esprit et que l'on dit de lui qu'il enjolivait / brodait autour d'une histoire, cela veut dire qu'il faisait durer son récit afin de maintenir l'attention et l'intérêt de son auditoire : ces deux propositions n'étaient pas donc recevables, la première d'entre elle posant en plus un problème évident de registre. Plusieurs choix étaient possibles : soit parler d'une histoire amusante, soit parler d'une anecdote. → [la dernière anecdote amusante]

[shipboard scandal.] Il fallait ici veiller à ne pas faire de contresens. L'histoire racontée par ce bel esprit n'était pas «*un scandale à bord (du bateau)», ou «*un scandale à bord» ; il s'agissait plutôt d'une histoire qui s'est déroulée à bord d'un bateau qui n'était pas celui duquel les voyageurs avaient débarqué. Il fallait donc écrire «scandales à bord d'un bateau». Une solution permettant d'éviter ce problème était de recourir à un glissement métonymique du tout vers une partie du navire et d'utiliser des expressions telles que «scandale(s) de coursive» ou encore «scandale(s) de cabine». → [de(s) scandale(s) à bord d'un bateau.]

13) Two nomadic old maids, dressed up to kill, worked acrimoniously through the bill of fare,

Ce segment posait plusieurs problèmes. Tout d'abord des problèmes lexicaux. Si l'on peut comprendre que l'adverbe *acrimoniously* ou que le groupe nominal *the bill of fare* aient posé problème dans certaines copies, il est par contre attendu de candidats au CAPES qu'ils maîtrisent une expression idiomatique telle que *dressed up to kill* ou qu'ils connaissent le sens de verbes à particules usuels comme *work through*. Une fois encore, le jury souhaite rappeler aux candidats d'enrichir leur bagage lexical de manière raisonnée en focalisant une partie de leurs efforts, par exemple, sur un développement de leur connaissance des expressions idiomatiques usuelles et sur des éléments qu'ils ont une bonne chance de trouver dans les extraits proposés au concours. Nous souhaitons enfin rappeler que même en cas de doute sur le sens de plusieurs termes, il est indispensable de veiller au sens des propositions faites et à la cohérence d'ensemble. Il était impensable au vu du contexte et du reste de l'extrait de dire que dans ce restaurant «*des vieilles femmes de chambres nomades, armées jusqu'aux dents se battaient avec rage derrière le comptoir.»

[Two nomadic old maids] Ce groupe nominal a posé problème et nécessitait une prise en compte du contexte afin d'éviter un faux-sens. Le nom *maid* peut, en effet, être traduit par femme de chambre mais plusieurs éléments comme l'adjectif *nomadic*, l'expression idiomatique *dressed up to kill* qui faisait référence au fait d'être vêtu de manière très élégante, et le groupe nominal *the bill of fare* qui faisait référence au menu, nous permettaient de comprendre que cette proposition n'était pas envisageable. On ne voit pas pourquoi «*des femmes de chambre» que l'on qualifierait de *nomadic* se trouveraient dans cette salle à manger en train de regarder le menu, et encore moins vêtues de tenues très élégantes. Le nom *maids* était ici à prendre au sens de vieilles filles.

L'adjectif *nomadic* ne pouvait pas être traduit littéralement par «nomade» et ce, pour plusieurs raisons : ce terme est tout d'abord souvent utilisé pour faire référence à des peuples ou des sociétés dont le mode de vie comporte des déplacements continuels. L'autre raison est que parler de «nomades» implique que ces personnes n'aient pas de domicile fixe et qu'elles se déplacent constamment, or ce n'est évidemment pas le cas de ces deux vieilles filles. Elles voyagent autour du monde mais ne sont pas «*sans domicile fixe», et si on les qualifie de *nomadic*, c'est pour exprimer l'idée que ce sont des habituées des voyages. → [Deux vieilles filles, rompues au(x) voyage(s)]

[dressed up to kill] *Be dressed up to kill* est une expression idiomatique utilisée pour faire référence au fait d'être habillé de manière très élégante. Dire que ces vieilles filles étaient «*armées jusqu'aux dents», «*dressées pour tuer», «*habillées pour tuer» ou «*encore habillées comme des tueuses» n'avait aucun sens ; dire qu'elles étaient «sur leur trente-et-un» constituait une erreur de registre. Si des traductions littérales étaient impossibles, il était en revanche possible de proposer une formulation qui conservait l'image contenue dans l'expression idiomatique. → [armées / parées de leur plus beaux vêtements]

[worked acrimoniously through the bill of fare,] Le groupe nominal *the bill of fare* faisait référence à la carte de l'hôtel, au menu du restaurant. Ces deux personnages, comme les autres voyageurs, sont assises à une table, et les candidats qui n'avaient pas repéré qu'il ne s'agissait pas du verbe *work* mais de *work through* et qui les ont décrites en train de «*travailler sur le menu» créaient tout simplement un non-sens. *Work through* était utilisé pour présenter ces deux vieilles filles penchées sur la carte et en train de la parcourir minutieusement, de la décortiquer, et non en train de «*lire le menu» (sous-traduction). Il était aussi possible d'envisager une expression comme «passer le menu en revue» qui permettait de rester dans le champ lexical militaire évoqué plus tôt. Quant à l'adverbe *acrimoniously*, il était possible de le traduire par «avec acrimonie», terme utilisé pour décrire le caractère agressif d'une personne qui se manifeste dans son humeur ou dans l'aigreur de son langage. → [parcouraient / décortiquaient la carte // passaient le menu en revue avec acrimonie,]

14) whispering to each other with faded lips, wooden-faced and bizarre, like two sumptuous scarecrows.

[whispering to each other] *Whisper* est un verbe qui n'a pas posé de réel problème aux candidats. C'est plutôt la structure des énoncés construits qui faisait souvent défaut, notamment au moment d'y intégrer *to each other* car «*chuchotaient entre elles» n'était pas recevable en français. Une solution était d'opérer un chassé-croisé en faisant du syntagme prépositionnel *to each other* un verbe («échangeaient») et de *whispering* un syntagme prépositionnel («à voix basse») complément circonstanciel de manière. → [échangeant à voix basse]

[with faded lips] Il n'est pas question ici de «*lèvres fades», traduction littérale qui débouchait sur un non-sens. L'adjectif *faded* est utilisé en anglais pour faire référence, par exemple, à une couleur passée, délavée, et, de manière figurée, à des choses, des souvenirs qui s'effacent. Ce qu'il fallait garder de cet adjectif, c'était l'idée de quelque chose en train de disparaître / de s'effacer, dans le cas présent, l'éclat, la jeunesse de ces deux personnages. On parle, en français, d'un visage fané, adjectif qui convenait parfaitement ici pour décrire les lèvres de ces deux vieilles filles. Il fallait veiller enfin à ne

pas tomber dans le piège posé par la préposition *with* car il n'était pas recevable de dire en français que ces deux personnages échangeaient à voix basse «*avec leurs lèvres fanées». → [du bout de leurs lèvres fanées]

[wooden-faced and bizarre] L'adjectif composé *wooden-faced* n'était pas à prendre au sens littéral. On ne dit, en effet, jamais d'une personne qu'elle a «*un visage en bois» ou «*un visage de bois». Il fallait encore une fois s'imprégner de l'image proposée et la transcrire en termes adaptés à la langue française. L'image du bois véhicule l'idée de quelque chose de figé et de dur, et si l'on associe ces idées au visage, un visage figé qui donc n'exprime rien, l'adjectif «impassible» est le premier qui vient alors à l'esprit.

Il fallait ensuite veiller à ne pas commettre une erreur de repérage. L'adjectif *bizarre* était coordonné à l'adjectif composé, mais il ne déterminait pas les visages. Chacun des deux adjectifs servait ici à qualifier les deux vieilles filles. Une traduction comme «*le visage impassible et étrange» n'était donc pas recevable. Afin d'éviter cette erreur, il fallait modifier légèrement la syntaxe du texte source et remplacer la conjonction de coordination par une virgule.

Enfin, traduire *bizarre* par son équivalent français constituait une erreur de registre; «étrange», sous-traduit, n'était pas suffisant pour transcrire l'idée contenue dans l'adjectif anglais : *something or someone very odd and strange*. On pouvait donc opter pour un adjectif tel que «déconcertantes». → [le visage impassible, déconcertantes,]

[like two sumptuous scarecrows.] Comme nous l'avons déjà mentionné au début de ce rapport de version, *scarecrows* fait partie du lexique que l'on attend qu'un candidat aspirant à devenir enseignant maîtrise. Il ne s'agissait donc pas de «*corbeaux effrayés», ni de «*corbeaux effrayants» mais bien d'épouvantails (et non «*d'épouvantaux»). → [semblables à deux magnifiques épouvantails]

15) A little wine opened Jim's heart and loosened his tongue. His appetite was good, too, I noticed.

[A little wine] La traduction littérale «*un petit vin», trouvée dans un certain nombre de copies, était à exclure : c'est une erreur qui a été lourdement sanctionnée. *A little* était évidemment ici un quantifieur qu'il fallait également maintenir dans le texte cible. → [Un peu de vin]

[opened Jim's heart] «*Ouvrit le cœur de Jim» était un calque syntaxique qui débouchait sur un non-sens car on parle bien en français «d'ouvrir son cœur à quelqu'un». Pour garder l'image du texte source, il était nécessaire d'étoffer la phrase française. → [Un peu de vin suffit pour que Jim m'ouvrît son cœur] tout en faisant attention à la concordance des temps. «*pour que Jim m'ouvre son cœur...» n'était grammaticalement pas correct : la concordance des temps imposait, en effet, un subjonctif imparfait et non un subjonctif présent. Un moyen d'éviter ces difficultés était d'opérer une légère modulation sémantique en passant de l'idée d'«ouvrir son cœur à quelqu'un» à «se confier». → [Un peu de vin amena Jim à se confier]

[and loosened his tongue] Cette partie de l'unité 15 n'a pas posé de problèmes aux candidats. Les quelques erreurs relevées étaient liées à un calque de la structure anglais «*délia sa langue». → [lui délía la langue]

[his appetite was good, too, I noticed] Les quelques problèmes relevés ici étaient liés à des calques syntaxiques, par exemple «son appétit était bon» ou «qu'il avait aussi bon appétit». L'adverbe *too* servait à apporter une information supplémentaire sur Jim. On pouvait opter pour «par ailleurs». Le dernier problème rencontré dans un grand nombre de copies concernait la conjugaison française. Le jury a, en effet, été surpris du nombre d'occurrences de «*je remarqua» et «*je remarquais», montrant qu'un certain nombre de candidats ne maîtrisaient pas correctement la conjugaison du passé simple. Nous conseillons donc aux candidats à qui la conjugaison française pourrait poser problème de prendre le temps de relire des ouvrages de grammaire française afin de ne pas commettre d'erreurs dommageables le jour de l'épreuve. → [Je m'aperçus, par ailleurs, qu'il avait bon appétit]

Proposition de traduction

Voici une proposition de traduction du texte dans son intégralité. Cette proposition ne reprend pas toutes les solutions envisagées dans ce rapport.

Un navire postal en partance pour le large avait mouillé dans le port cet après-midi-là, et la grande salle à manger de l'hôtel était plus qu'à moitié pleine de voyageurs ayant en poche des billets d'une valeur de cent livres pour faire le tour du monde. Il y avait des couples mariés qui semblaient installés dans leur routine et las l'un de l'autre au beau milieu de leur voyage. Il y avait de petits groupes et de grands groupes, ainsi que des individus solitaires qui dînaient de façon cérémonieuse ou qui festoyaient avec exubérance, mais qui tous pensaient, conversaient, plaisantaient ou affichaient un air renfrogné comme ils avaient l'habitude de le faire chez eux; et semblaient tout aussi intellectuellement disposés à s'ouvrir à de nouvelles impressions que leurs malles qui se trouvaient à l'étage. Désormais ils seraient estampillés, comme étant passés par tel et tel endroit, et il en serait de même pour leurs bagages. Ils chériraient cette distinction de leurs personnes et conserveraient les vignettes collées sur leurs grosses malles, comme preuves documentaires, comme la seule trace permanente de leur aventure édifiante. Les serviteurs parcouraient l'immense parquet ciré d'un pas feutré ; de temps à autre, on entendait le rire d'une jeune fille, aussi innocent et creux que l'était son esprit, ou, à la faveur d'une soudaine accalmie dans les bruits de la salle, quelques mots prononcés d'une voix délibérément traînante par quelque grand esprit qui brodait pour le plus grand plaisir d'une tablée tout sourire autour de la dernière histoire amusante des scandales à bord d'un bateau. Deux vieilles filles rompues aux voyages, parées de leurs plus belles tenues passaient le menu en revue avec force réprobation, échangeant à voix basse du bout de leurs lèvres fanées, le visage impassible, déconcertantes, semblables à deux magnifiques épouvantails. Quelques gorgées de vin suffirent pour que Jim m'ouvrît son cœur et que sa langue se déliât. Je m'aperçus, par ailleurs, qu'il avait bon appétit.

Frédéric ANDRE, avec l'aide de la commission de traduction

3.2.3 Exercices de réflexion linguistique

Préambule

Les exercices de réflexion linguistique font partie intégrante de l'épreuve de traduction. Cela implique non seulement que, du point de vue pratique, traduction et exercices de réflexion linguistique sont à traiter dans le temps imparti pour l'épreuve mais surtout que les exercices de réflexion linguistique sont fondés sur des occurrences de phénomènes syntaxiques ou morpho-syntaxiques repérés dans un extrait donné à traduire.

On rappellera la substance de l'arrêté du 19 avril 2013 : la sous-épreuve de réflexion linguistique doit être rédigée en français exclusivement. Il s'agira pour les candidats de faire appel à leurs connaissances linguistiques et culturelles afin de mener une réflexion mettant au jour les enjeux impliqués par le passage d'une langue source à une langue cible (passage donc du français vers l'anglais ou inversement).

Présentation et objectifs

La teneur de la sous-épreuve de réflexion linguistique a été présentée dans les rapports précédents. Seuls les points les plus saillants seront rappelés ici.

Les exercices de réflexion linguistique sont organisés en questions indépendantes. Pour chacune des questions, les candidats devront analyser un point grammatical particulier, un ou plusieurs segments présents dans les occurrences sélectionnées.

Il s'agit pour les candidats de produire une analyse linguistique de type universitaire en adoptant une démarche contrastive. En effet, l'analyse doit montrer explicitement que le candidat a conscience que la langue source et la langue cible constituent deux systèmes linguistiques distincts qui ont une organisation interne propre. Chacun des points retenus pour étude devra faire l'objet d'une analyse précise et détaillée (selon un plan qui sera explicité dans ce rapport) visant à démontrer le fonctionnement du système de la langue source. Pour chacune des questions à traiter, le candidat devra identifier le ou les systèmes à l'œuvre, en présenter les enjeux, en ne négligeant surtout pas les effets de sens qui se donnent à lire dans les occurrences sélectionnées. L'analyse doit permettre une mise en regard avec le système de la langue cible, et ce faisant souligner les implications directes de ce contraste linguistique sur le choix des traductions à proposer.

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

Conseils généraux

L'épreuve de traduction de la session 2016 du CAPES externe d'anglais comportait deux extraits à traduire, un thème et une version. Les exercices de réflexion linguistique s'appuyaient sur la version. Les remarques qui vont être faites ressemblent très largement à celles formulées dans les rapports des sessions précédentes. Profitons-en pour rappeler que le rapport du jury doit être conçu par les candidats comme un outil de travail. Il ne s'agit pas de le lire et de se lamenter sur la difficulté des épreuves du concours et sur le fait que jamais on ne parviendra à s'approcher qualitativement des corrigés proposés. Cette section sur les conseils généraux doit être lue et prise en compte avec soin et sérieux dans la mesure où elle propose un condensé de toutes les erreurs à ne surtout pas commettre. Le candidat s'appliquant à ne pas reproduire les erreurs les plus fréquemment commises s'assure d'emprunter la voie du succès.

Les copies dans lesquelles les exercices de réflexion linguistique sont absents sont très minoritaires, ce qui confirme la tendance dessinée les années précédentes. En effet, les candidats font presque tous l'effort de proposer une analyse, aussi réduite et lapidaire soit-elle. Quelques-uns n'ont cependant pas pris le temps de se familiariser avec les exigences de l'épreuve et préfèrent ne rien proposer. On rencontre également des copies qui trahissent le même manque de maîtrise de l'exercice mais où les candidats ont fait le choix d'écrire un semblant d'analyse (propos peu pertinents, mal organisés et très souvent squelettiques), évitant ainsi la copie blanche mais proposant un travail caractérisé par une quasi absence de connaissance des notions grammaticales fondamentales.

Si l'on excepte ces cas extrêmes, l'ensemble des copies révèle une attention portée au respect des consignes, notamment dans l'adoption d'une démarche contrastive qui, cependant, est très inégale d'un candidat à l'autre. Il est évident que, si une analyse grammaticale et linguistique correcte et argumentée place le candidat sur la bonne voie pour conduire une réflexion contrastive efficace et convaincante, elle n'est pour autant la garantie de conclusions valables concernant le système de la langue cible. En effet, certaines copies recèlent un contenu plein d'à-propos qui n'est guère exploité lors des choix de traduction et de leur justification. Le cas extrême étant celui du candidat qui produit une analyse juste et fournit en conclusion une justification de traduction en contradiction totale avec le raisonnement proposé. Par contraste, une analyse insuffisante ou fautive ne débouche pas sur une justification de traduction éclairante ou digne de ce nom.

Cette année de nouveau, les correcteurs ont pu constater que le niveau des connaissances grammaticales et linguistiques était très disparate. Ce point est rappelé régulièrement dans les rapports. Il est véritablement inquiétant que les candidats ne prennent pas la mesure de l'importance que revêt la maîtrise de notions grammaticales fondamentales. Ne pas faire la différence entre les parties du discours ou méconnaître les fonctions syntaxiques les plus essentielles n'est pas acceptable pour des candidats à un concours de recrutement d'enseignants. Négliger ces notions incontournables revient non seulement à compromettre ses chances de réussite au concours mais également à s'interdire de pouvoir enseigner clairement et intelligiblement le fonctionnement de la langue. Faut-il rappeler que ces notions sont des outils qui ont une puissance explicative, et ne peuvent être traités comme des entraves à la compréhension et l'analyse ?

Les candidats doivent lire avec la plus grande attention l'énoncé des consignes, puisque la formulation même de la consigne a pour but de fournir aux candidats la structure de l'analyse. Sur ce point, on notera un léger mieux cette année : le nombre de candidats ayant mal interprété les consignes est moins élevé que l'an passé. Il est possible que cette différence tienne aux points de grammaire concernés cette année, dont les marqueurs étaient aisément repérables et identifiables. Il ne suffit cependant pas de les repérer : il faut également les associer à des valeurs centrales ou à des effets de sens pertinents. Cela témoigne d'un manque de culture grammaticale et linguistique, d'un défaut de

rigueur dans le travail de préparation et a bien souvent pour résultat des choix de traduction inexacts voire fantaisistes.

Parmi les travers les plus fréquemment rencontrés par les correcteurs, on pourra citer la stratégie d'évitement qui consiste à substituer à l'analyse linguistique une série de remarques stylistiques, narratologiques voire psychologisantes qui font tomber le propos dans le hors sujet caractérisé.

Des candidats ont tendance à mal organiser le cœur de l'analyse et se trompent de priorité, accordant, pour le premier exercice par exemple, une importance démesurée au déterminant au détriment de la question centrale du génitif. Ce qui conduit à des manipulations peu pertinentes, mettant en lumière notamment les différences d'effets de sens entre A et THE.

Nous avons déjà mentionné combien il était primordial de maîtriser les notions grammaticales de base. Il va de soi que cela s'accompagne d'une connaissance et d'une aisance d'emploi de la métalangue et de la terminologie grammaticale et linguistique. Lire tout au long d'une copie le terme «gérondif» alors que le candidat développe une analyse sur le génitif produit un effet désastreux. Enfin, les candidats doivent se départir de tout *a priori* avant de se lancer dans l'analyse des occurrences. Dans l'exercice 1, il fallait absolument éviter de considérer d'emblée que les deux occurrences de génitif illustraient forcément les cas du génitif générique et du génitif spécifique. C'est l'examen minutieux de la valeur en contexte qui doit être le point de départ de l'analyse, et non une hypothèse hasardeuse sur les raisons qui ont conduit les concepteurs de sujet à retenir telle ou telle manifestation d'un phénomène linguistique.

Il est nécessaire que les candidats aient à l'esprit que la copie qu'ils rédigent doit être la plus soignée et la plus lisible possible. La clarté de la présentation de la copie ne peut que souligner plus encore la clarté du propos. Il faudra veiller à n'écrire ni trop petit ni trop gros, ce dernier travers donnant lieu à des copies où chaque ligne ne comporte que quelques mots, des paragraphes qui ne tiennent pas sur une page entière et qui rendent la lecture très pénible. Puisqu'il vient d'être fait mention des paragraphes, il faut souligner que les copies dans lesquelles l'organisation des exercices de réflexion linguistique en paragraphes clairs et indépendants, qui peuvent comporter un titre, donnent d'emblée une impression positive de clarté et de rigueur.

Les abréviations personnelles (exemple : *qd* pour *quand*) sont à proscrire. Toutefois les candidats peuvent bien évidemment faire usage des abréviations qui font partie de la métalangue utilisée par les linguistes et les grammairiens. La liste qui suit est donnée à titre d'exemple et ne vise certainement pas à l'exhaustivité :

GN / SN pour groupe nominal / syntagme nominal

GV / SV pour groupe verbal / syntagme verbal

S pour sujet

V pour verbe

P pour prédicat

RP pour relation prédicative

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

-ED pour le prétérit

-EN pour le participe passé

Qnt pour quantitatif

Qlt pour qualitatif

Une bonne gestion du temps durant l'épreuve est primordiale. Certains candidats ont encore tendance à mal évaluer et à minimiser le temps nécessaire pour traiter correctement les exercices de réflexion linguistique. Ce qui se traduit parfois par des analyses tronquées, incomplètes ou bâclées. Il est peu réaliste de consacrer moins d'une heure trente à deux heures à la partie linguistique de l'épreuve. De plus, aucun ordre n'est imposé, que ce soit entre les deux parties de l'épreuve (traduction et linguistique) ou dans le traitement des exercices de réflexion linguistique.

Etapes conseillées

Les points qui vont être exposés constituent des repères destinés à aider les candidats à structurer leurs analyses avec clarté et rigueur :

-lecture du texte : au lieu de se lancer directement dans l'analyse après la seule lecture des segments sélectionnés, les candidats doivent se donner le temps de lire le texte en intégralité avec attention. Cette étape est bien entendu primordiale et bénéfique pour les deux parties de l'épreuve. Pour ce qui concerne les exercices de réflexion linguistique, cette lecture va permettre de se familiariser avec le contexte dans lequel les segments apparaissent et d'interpréter avec justesse et pertinence les valeurs des marqueurs à étudier ;

-lecture du sujet : les consignes feront l'objet d'une attention particulière. Les candidats s'assureront qu'ils ont bien saisi l'enjeu de l'exercice, qu'ils ont bien cerné le point grammatical et les marqueurs sur lesquels doit porter l'analyse. Une lecture hâtive mènera bien souvent à une compréhension partielle ou fautive de l'analyse attendue ;

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

-connaissances linguistiques : le CAPES est un concours de recrutement et à ce titre, il est attendu des candidats qu'ils fassent montre de connaissances linguistiques de niveau universitaire et qu'ils produisent des analyses dans lesquelles ces connaissances sont utilisées à bon escient et de façon critique. Les passages plaqués mécaniquement, assimilables à une récitation de cours, n'ont pas leur place dans un exercice de réflexion. Il faut démontrer que l'on est capable de mobiliser ses connaissances, de les sélectionner pour employer uniquement ce qui sert une analyse contextualisée.

-métalangue et terminologie : est-il vraiment nécessaire de souligner qu'il est impératif de maîtriser la terminologie grammaticale commune (notamment tous les termes qui vont permettre de produire une description des segments efficace, précise et qui serve de fondation à l'analyse linguistique). Cette année encore, les correcteurs ont lu à répétition des termes métalinguistiques employés sans discernement, révélant une maîtrise limitée des notions grammaticales et linguistiques. Cet écueil est révélateur d'un manque de travail ou d'un travail mal dirigé. Le jury invite les candidats à constituer au cours de l'année de préparation un glossaire renfermant les principaux termes grammaticaux et linguistiques et leurs définitions qui leur sera d'une aide précieuse pour aborder les exercices de réflexion linguistique.

-théories linguistiques : aucun cadre théorique particulier n'est imposé. Selon les segments à analyser, les candidats peuvent faire appel à telle ou telle théorie ou encore utiliser la puissance explicative de notions issues de théories différentes. La seule limite est la cohérence du raisonnement.

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

Plan conseillé

Malgré les conseils prodigués dans les rapports de jury des deux sessions précédentes, des candidats continuent de proposer une problématique après s'être attachés à décrire les segments. Depuis la session 2014 et la réforme de l'épreuve, il est totalement inutile de définir une problématique. Cette dernière est contenue de fait dans la consigne de chaque exercice. Les candidats sont donc invités à prendre note du fait que la définition d'une problématique intégrée à l'analyse n'a pas lieu d'être dans les exercices de réflexion linguistique tels que définis depuis la réforme de l'épreuve.

Le plan à suivre pour produire une analyse la plus précise, efficace et exhaustive au regard de la consigne donnée reprend très fidèlement les différents points de l'énoncé.

1- Description des segments

Cette première étape de l'exercice est cruciale pour plusieurs raisons. Tout d'abord parce que le candidat qui effectue des repérages pertinents et précis se donne toutes les chances de produire par la suite une analyse juste et étayée. Ensuite parce qu'elle est la source des premières impressions qu'aura le lecteur. La copie du candidat qui parvient à faire la démonstration qu'il connaît et emploie avec discernement la métalangue dans les descriptions des segments suscite une attente favorable chez le lecteur. Au contraire, de mauvais repérages donnent une mauvaise orientation à la réflexion et peuvent conduire au hors sujet.

Dans le sujet de cette année, le segment 1 de l'exercice 2 a posé problème pour certains qui ont fixé leur attention sur le marqueur -ING de *scowling* alors que ce marqueur n'est présent dans aucun des autres segments. Cela conduit à une description déséquilibrée dans laquelle le marqueur -ING prend une place forcément exagérée et sape l'analyse qui suit. Un autre travers que l'on constate est la tendance à élargir la description au contexte dans lequel s'insèrent les segments.

Dans l'exercice 1, par exemple, il était très peu utile de s'attarder sur les fonctions syntaxiques que remplissaient les syntagmes nominaux à l'étude. Il est évident à la lecture des segments que le problème qui se pose n'est pas un problème de complémentation verbale ou de syntaxe de la phrase mais que l'on s'intéresse à la construction interne du groupe nominal. En soi, il n'est pas très gênant de donner la fonction syntaxique de chacun des segments même si c'est inutile. Mais des candidats ont proposé des fonctions syntaxiques qui se sont révélées être fausses.

Par contre, il était essentiel de s'interroger sur la portée du déterminant dans le segment 1. Et là encore, les correcteurs ont pu lire des aberrations. Par exemple, que le déterminant A porte sur le nom *laugh* qui est indénombrable. Outre le fait qu'il était judicieux de conserver ce point pour l'étude des valeurs en contexte, dans ce cas-là, le candidat fait non seulement une erreur de repérage de la portée du déterminant mais donne le sentiment de ne rien connaître à la question du fonctionnement des noms en affirmant la possibilité d'associer A à un substantif à fonctionnement continu.

2- Identification des marqueurs communs et spécifiques

Dans cette partie, le candidat doit être capable de montrer qu'il a saisi tous les enjeux de l'exercice en isolant les marqueurs. Le sujet 2016 ne présentait aucune difficulté sur ce point.

3- Valeurs de base des marqueurs

Les remarques faites l'an passé pour cette partie de l'exercice sont encore valables. Même si l'exposition des valeurs de base devrait permettre aux candidats de prouver la qualité et la solidité de leurs connaissances grammaticales et linguistiques puisqu'il s'agit ici d'exposer les valeurs centrales des marqueurs repérés auparavant, la réalité des copies est tout autre.

Deux attitudes répandues sont à proscrire. La première est le fait d'étudiants tendant à faire ce que l'on doit nommer du placage de cours. Même si la préparation au concours demande d'acquérir ou de réviser une somme de connaissances, on ne gagne rien à vouloir tout dire et à chercher à montrer tout ce que l'on sait. Faire preuve de culture linguistique, c'est aussi sélectionner les informations les plus adaptées en fonction de ce que dicte le contexte à étudier. La seconde attitude à éviter consiste à jeter sur la copie un résumé de la valeur centrale en une formule ramassée. Il est absolument nécessaire d'expliquer ce que les expressions que l'on emploie veulent dire et ne pas hésiter à gloser ou à commenter son propos. Se limiter à dire que 'S codifie une relation déjà construite n'est pas faux mais demeure très incomplet dans la mesure où cela ne permet pas de juger si le candidat sait réellement de quoi il parle, s'il est capable d'en expliquer les implications théoriques et si la formule donnée ne représente pas en somme l'intégralité de ses connaissances sur le point en question.

4- Points communs et différences en contexte

Comme l'indique le titre de cette sous-partie, ce sont les réalisations contextuelles des valeurs centrales dont il vient d'être fait mention qui doivent être mises au jour. Il ne faut négliger aucun segment, bien évidemment et tenir compte des spécificités sémantiques de chacun. Ce qui implique de leur accorder une place propre à chacun. Cela dit, un traitement totalement hermétique des segments ne peut conduire à une analyse de qualité. Il faut donc s'attacher à dégager ce qui est singulier à chacun des segments sans s'interdire de les comparer puisque logiquement la confrontation des effets de sens donnera de la profondeur à l'analyse. Les manipulations ne doivent surtout pas être négligées, mais il faut qu'elles servent le propos. Ici encore tout est affaire de choix judicieux. Il faut parvenir à déterminer en amont ce que l'on veut prouver grâce aux manipulations et les effectuer en conséquence. Il n'est certes pas exclu de proposer des énoncés agrammaticaux mais il faut expliciter que l'on a repéré l'agrammaticalité du segment ou de l'énoncé avancé en utilisant l'astérisque habituel sans oublier de préciser pourquoi il y a agrammaticalité.

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

Cette dernière partie de l'exposé se conçoit comme un aboutissement, un point de convergence auquel mène toute l'analyse qui précède. La présentation des valeurs fondamentales et en contexte qui ont été dégagées et circonscrites auparavant doit trouver à ce stade de la réflexion toute sa justification. Le candidat ne doit pas donner le sentiment de recommencer l'analyse depuis le début. Pour autant, il ne saurait être question de passer sous silence tout le raisonnement qui précède. La justification du choix doit impérativement s'appuyer non seulement sur les données contextuelles, mais également sur la capacité du ou des marqueurs à créer des effets de sens dont la traduction devra se faire l'écho. Pour ce qui concerne la traduction choisie, il n'est pas demandé au candidat d'en faire une analyse de type linguistique. En effet, la formation universitaire d'un angliciste, telle qu'elle est conçue et organisée, ne le prépare pas à être un spécialiste de linguistique française. Cependant le candidat doit pouvoir

faire la preuve d'un savoir grammatical élémentaire concernant la langue française et se montrer apte à identifier et justifier les marqueurs de la langue française sur lesquels s'appuie sa traduction dans des termes simples et précis, c'est-à-dire en somme, adopter une perspective contrastive, même modeste, entre les deux systèmes linguistiques.

Conclusion

Les exercices d'analyse linguistique n'ont rien d'effrayant. Les candidats, qui ont pour la plupart suivi un cursus universitaire d'angliciste classique, ont eu l'occasion d'acquérir au cours de leurs années d'étude la maîtrise des outils grammaticaux nécessaires lors de cette partie de l'épreuve. On ne peut que conseiller de ne surtout pas négliger cette partie de l'épreuve de traduction qui ne demande pas d'être un spécialiste de linguistique pour réussir. En revanche, il est illusoire de croire parvenir à amasser suffisamment de connaissances dans les quelques semaines précédant le concours. Les connaissances doivent être acquises sur le long terme pour être solidement installées et réellement assimilées, et ne seront employées efficacement que dans la mesure où la méthodologie requise par l'exercice aura été intégrée.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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-Textier, D., Oriez, S. *L'Epreuve 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.

- pour un travail en syntaxe

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

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

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

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

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

- pour un travail sur une approche linguistique de la traduction

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

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

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

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

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

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

Éléments pour le traitement des exercices

Voici une illustration de la manière dont les exercices de réflexion linguistique de la session 2016 pouvaient être traités. Il ne s'agit pas de fournir un corrigé idéal mais de donner un aperçu de la démarche à suivre, et de proposer une réponse aux exercices qui pourraient réalistement figurer dans des copies.

Exercice 1

Consigne :

a girl's laugh (l.11), *Jim's heart* (l.16)

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

Identification / description des segments

Les deux segments sont des groupes nominaux (GN). Ils ont en commun le schéma syntaxique suivant : N's N

Segment 1 : *a girl's laugh*

Ce segment est un groupe nominal dont la structure syntaxique peut être formalisée comme suit : Dét.+N1+'s+N2 ('S étant bien entendu le marqueur du génitif).

Le génitif est orthographié 's puisque *girl* est un nom singulier.

Les deux noms N1 et N2 sont des noms communs.

Il conviendra de déterminer en contexte si le génitif a ici une valeur déterminative (spécifique) ou adjectivale (générique).

Segment 2 : *Jim's heart*

Ce second segment est également un groupe nominal. La séquence syntaxique peut être rendue sous la forme N1+'s+N2.

On remarque que N1 est un nom propre et N2 un nom commun.

Le nom propre *Jim* n'impose aucun changement à la forme écrite de la marque du génitif qui est donc orthographiée 's.

Soulignons que le fait que N1 soit un nom propre permet de poser que le segment 2 illustre un cas de génitif déterminatif (N1 a forcément une valeur référentielle nettement définie et donc incompatible avec l'expression du générique).

Marqueurs communs et spécifiques

Le marqueur commun à repérer dans les deux segments est bien évidemment le marqueur du génitif 'S.

Par ailleurs, on note la présence du déterminant A dans le segment 1. Il faudra s'interroger en particulier sur la portée de ce déterminant dans l'opération de détermination à l'œuvre.

Valeurs de base des marqueurs

Dans un schéma syntaxique du type N1's N2, la relation inter-nominale est vue comme pré-construite (/déjà existante).

La construction génitive traduit une relation hiérarchisée entre N1 et N2.

N1 est le repère par rapport auquel N2 est repéré. On peut parler d'une opération de localisation, qui est impliquée aussi bien dans le cas d'un génitif déterminatif que dans le cas d'un génitif générique.

Génitif déterminatif (ou spécifique) :

Le marqueur 'S est considéré comme un marqueur de fléchage, c'est-à-dire qu'il codifie une opération de détermination.

Le groupe N1's joue un rôle de détermination vis-à-vis du substantif N2. Cela implique que tout déterminant précédant N1's N2 portera sur N1 (et non N2).

Dans le syntagme *this man's hat*, par exemple, THIS détermine le nom man et non pas le nom hat.

A noter : on rappellera que l'association systématique du génitif déterminatif à la notion de possession est abusive.

Certes parler de possession est pertinent dans certains cas (notamment dans l'exemple ci-dessus *this man's hat*). Mais il faut demeurer conscient du fait que l'opération de localisation peut générer une variété d'effets de sens. On pourra citer quelques-uns des liens possibles tissés entre les deux substantifs : la relation de la partie au tout, l'expression par N2 de propriétés de N1, l'expression par N2 d'une action effectuée par N1, l'expression par N2 d'un état de N1.

Pour ce qui concerne le schéma d'accentuation, dans le cas du génitif spécifique, l'accent principal est porté par N2.

exemple : *my father's CAR*

Génitif générique (à valeur adjectivale/classifiant/descriptif) :

Dans ce cas de figure, le substantif N1 revêt une valeur qualitative et a un fonctionnement adjectival. On peut dire que la structure N1's N2 dans sa réalisation générique est à rapprocher du nom composé, notamment du point de vue du schéma intonatif.

Dans le cas du génitif générique, en règle générale, l'accent principal est porté par N1.

exemple : *a DRIVER's licence*

Ce schéma intonatif peut être mis en parallèle avec celui généralement constaté pour les noms composés.

Exemple : *a BLACKbird, a COFfee cup, a BUILDing site*

La dimension adjectivale de N1 influe sur la portée des marqueurs de détermination nominale. En effet, tout déterminant précédant N1's N2 portera sur N2 (plus exactement le déterminant portera sur l'ensemble N1's N2 tout entier, qui se comporte alors comme un nom composé ou une notion).

A noter : nous ne ferons que mentionner ici une troisième catégorie de génitif, qui sont les génitifs de mesure (*a pound's worth, an hour's walk,...*).

Points communs et différences en contexte

Segment 1 : *a girl's laugh*

Le segment *a girl's laugh*, comme toute construction génitive, est le résultat en discours d'une opération de localisation. Cette opération de localisation implique que *laugh* soit repéré par rapport à *a girl*.

Avec la suite *a girl's laugh*, l'énonciateur indique que la relation entre les deux entités nominales *a girl* et *laugh* a été établie auparavant. Elle est déjà construite et la construction génitive correspond à une reprise de la relation pré-établie.

La structure inter-nominale qui est généralement mise en regard de N1's N2 est la séquence N2 of N1. On peut donc proposer la manipulation qui suit avant d'examiner le contraste opérationnel et sémantique qui distingue les deux structures.

manipulation : *the laugh of a girl*

Dans le cas de la structure N2 of N1, on assiste à la création / construction de la relation entre les deux noms tandis que, comme dit précédemment, N1's N2 suppose l'existence préalable de la relation entre les deux noms.

Dans l'extrait, on ne peut pas repérer dans le co-texte la mise en place de la relation entre *laugh* et *girl*, qui serait rendue par exemple par *the laugh of a girl*. Cela s'explique aisément si l'on considère que *a girl's laugh* est un cas de fléchage déictique (fléchage situationnel large).

L'énonciateur s'appuie sur des connaissances suffisamment générales pour qu'elles soient partagées.

Le lien entre les notions *girl* et *laugh* n'a pas besoin d'être construit en discours, tout un chacun sachant que *laugh* est une «propriété», un trait caractéristique de *girl* (ou de tout autre animé humain) : *a girl can laugh, a girl has a laugh*.

Notons bien que si l'on veut parler de possession dans le cas du syntagme *a girl's laugh*, la notion est à prendre au sens large. Il y a relation étroite entre *girl* et *laugh*, on pourrait dire qu'elle est établie «culturellement» (Comme une jeune fille est un être humain et que les humains rient, une jeune fille possède la caractéristique de rire). Il ne s'agit pas toutefois d'un cas de possession «classique» dans lequel le possédé est d'ordre matériel (*John's car*, par exemple) mais plutôt de l'attribution d'une caractéristique.

Également, il faut déterminer à quel type de génitif nous avons affaire : cette construction génitive est-elle déterminative ou générique ?

Du point de vue de la forme, *a girl's laugh* est ambigu. Rien ne permet de dire, si l'on examine uniquement le segment, de quel type de génitif il s'agit.

Cependant, le co-texte est éclairant : l'apposition *as innocent and empty as her mind* lève le doute. Le déterminant *her* signale une opération de fléchage et permet d'exclure que le substantif *girl* soit non-référentiel. En d'autres termes, *her mind* renvoie à *a girl* (et non pas uniquement à *girl*).

Cela implique que l'on puisse effectuer le découpage suivant : *[a girl's] laugh*. Le déterminant A porte sur N1, comme c'est le cas avec les génitifs déterminatifs.

Segment 2 : *Jim's heart*

Dans ce segment, tout comme dans le précédent, on note l'existence d'une opération de localisation. Le substantif *heart* est repéré par rapport au nom propre *Jim*. Et N1's détermine N2 : la portée référentielle de *heart* est limitée par *Jim's*.

On rappellera que le marqueur du génitif signale une relation déjà établie entre N1 et N2 et qui est reprise. Le lien étroit qui unit les deux noms est particulièrement évident ici. Comme tout animé humain, *Jim* se caractérise par un certain nombre de propriétés physiques dont celle d'avoir un cœur.

Manipulation : ? *the heart of Jim*

Le groupe nominal ainsi créé est difficilement acceptable tant le lien entre N1 et N2 est clair et évident, solidement installé culturellement (puisque physiologiquement).

On a affaire à un fléchage situationnel (/déictique) large dans la mesure où la relation prédicative sous-jacente *Jim / have a heart* fait partie des connaissances communes partagées par toute la communauté linguistique.

Le génitif est forcément de type déterminatif. N1 (*Jim*) a une valeur référentielle stable et définie. La localisation par rapport à N1 autorise uniquement un génitif déterminatif / spécifique. La notion de possession est pertinente dans le cas présent dans la mesure où l'on peut effectivement considérer que *Jim* possède un cœur (*Jim has a heart*). Toutefois, il ne s'agit d'une possession découlant de l'acquisition ou de l'obtention d'un objet, mais d'un état naturel, d'une propriété constitutive de N1. On notera que dans le contexte, *heart* revêt une valeur métaphorique, ce qui ne change rien à l'analyse qui peut être proposée.

Justification du choix de traduction

Segment 1 : *le rire d'une jeune fille*.

Ce choix de traduction reflète le rapport qu'entretiennent N1 et N2 dans la structure génitive à valeur spécifique et prend en compte la portée du déterminant sur N1 (*a girl* est rendu par *une jeune fille*). La syntaxe du français n'offre guère de latitude pour la traduction du génitif N1's N2. D'où le recours à la séquence N de N.

Précisons que la possibilité d'effectuer une transposition (*a girl's laugh would be heard : on entendait rire une jeune fille*), le substantif *laugh* étant rendu par le verbe *rire*, n'a pas été retenue en raison de la présence de la comparaison en apposition *as innocent and empty as her mind*, rattachée au substantif *laugh*.

Segment 2 : *Jim's heart*

Conformément à l'analyse qui a été proposée, le choix de traduction doit refléter la relation existant entre N1 et N2. Le contraste présent en langue anglaise entre les structures N1's N2 et N2 of N1

n'ayant pas d'équivalent dans le système du français, la traduction par une structure du type N de N s'impose. On traduira donc par *le cœur de Jim*.

Exercice 2

Consigne

scowling as was their wont at home (l.5-6), *as documentary evidence* (l.9), *as innocent and empty as her mind* (l.11-12)

Vous décrierez les marqueurs des 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.

Identification / description des segments

On soulignera en guise d'introduction que le marqueur AS est repérable dans chacun des segments proposés.

Segment 1 : *scowling as was their wont at home*

Dans le segment 1, AS introduit la séquence *was their wont at home*.

On peut dégager dans cette séquence une proposition syntaxique construite autour d'une relation prédicative. Le sujet IT fait l'objet d'une ellipse.

La proposition syntaxique correspondra alors à : *it was their wont at home*.

La relation prédicative correspondante est donc : *it / be their wont at home*.

Dans ce contexte, AS est une conjonction de subordination et introduit la proposition subordonnée *as was their wont at home*. Cette proposition subordonnée est une proposition subordonnée circonstancielle qui a pour fonction complément circonstanciel de manière. On notera que l'ellipse du pronom sujet IT dans une proposition circonstancielle de manière introduite par AS est un fait syntaxique récurrent.

Segment 2 : *as documentary evidence*

Le segment est composé du marqueur AS suivi d'un syntagme nominal composé comme suit :

∅ + *documentary* + *evidence*.

Les trois éléments sont donc :

-le déterminant ∅

-*documentary*, qui est un adjectif qualificatif et remplit la fonction d'épithète de *evidence*

-*evidence*, qui est substantif, de genre neutre et qui a un fonctionnement continu dense (on pourra aussi dire qu'il est indéénombrable)

Puisque le marqueur introduit un groupe nominal, on en déduit que AS appartient ici à la catégorie des prépositions.

Le segment à l'étude entre dans un schéma verbal à trois places du type GN1 V GN2 prep GN3 : *they would preserve the gummed tickets on their portmanteaus as documentary evidence*.

Le verbe *preserve* a une construction ditransitive, il accepte deux compléments. Le syntagme nominal GN2 (*the gummed tickets on their portmanteaus*) est le COD du verbe *preserve*.

Enfin, le groupe prépositionnel Prép + GN3 (*as documentary evidence*) est le COI.

Segment 3 : *as innocent and empty as her mind*

Le segment est une structure comparative qui apparaît en apposition. Elle peut être réécrite sous la forme d'une proposition relative non-déterminative : *which was as innocent and empty as her mind*.

Dans la version réécrite du segment, le pronom relatif *Which* renvoie au groupe nominal *a girl's laugh* récupérable dans le co-texte avant. Il s'agit d'un cas d'anaphore endophorique.

Dans cette structure comparative, *her mind* est le repère (ou la référence) avec lequel *a girl's laugh* est mis en relation et comparé.

La première occurrence du marqueur AS (*as innocent and empty*) introduit deux adjectifs coordonnés. Puisque le marqueur porte sur des unités adjectivales, on classera AS parmi les adverbes. Quant à la seconde occurrence de AS (*as her mind*), il est d'usage de considérer qu'il s'agit d'une conjonction. On pourra justifier cette catégorisation en s'appuyant sur l'existence d'une ellipse verbale potentielle (*as her mind* est alors réécrit sous la forme *as her mind was*, *as tall as I* correspond à *as tall as I am*).

Marqueurs communs et spécifiques

Le marqueur commun aux trois segments est le marqueur AS. Il apparaît dans ses réalisations adverbiale, conjonctive et prépositionnelle.

Valeurs de base des marqueurs

Du point de vue étymologique, AS est le résultat de la réduction du composé vieil anglais *ea/-swá* (glosable par *wholly so, quite in that way*), qui correspond à l'association de ALL et de SO. Ce sont bien ici les notions de totalité et de similitude qui sont couplées. Toutefois, en anglais contemporain, l'effet de sens de totalité a quasiment disparu et laissé le champ libre à la seconde notion, celle de similitude.

La totalité demeure néanmoins présente dans les cas où AS pose une identité entre deux termes (l'identité pouvant être définie comme la similitude totale, poussée à son degré le plus haut. Exemple : l'énoncé *she spoke as a lawyer* implique *she is a lawyer*). AS peut être qualifié d'opérateur d'identification (et peut-être alors glosé par 'being').

Les implications de l'effet de sens de similitude (et de son degré ultime, l'identité) sont multiples :

□ estimer le degré de similitude implique de mettre en regard deux éléments. Cela veut dire que ces deux éléments sont différenciés ou distingués mais également réunis dans un mouvement relationnel de comparaison,

□ comparer et estimer le degré de similitude nécessite de poser qu'un des éléments comparés est un repère. C'est un point de référence, une forme d'étalon. Or poser un repère par rapport auquel un second élément est évalué signifie qu'une hiérarchie est établie entre les deux éléments comparés,

□ de cette hiérarchisation découle un effet de sens : l'actualisation, puisque établir X AS Y s'accompagne de l'affirmation forte de l'existence de Y.

On devra retenir que AS est un outil de mise en relation, un connecteur. Et ce rôle de connexion ne se limite pas au domaine notionnel, au rapprochement de deux termes dans le cadre d'une comparaison mais se retrouve dans le champ syntaxique. En effet, il n'est pas dû au hasard que AS puisse être préposition ou encore conjonction de subordination, c'est-à-dire un agent de lien syntaxique.

Les trois réalisations de AS sont les suivantes :

AS peut être préposition et introduit un groupe nominal (*he was hired as a spy*).

AS peut être conjonction de subordination et introduit alors une proposition subordonnée ? (*it began to rain as I stepped outside*).

AS peut également être adverbe. Le marqueur porte sur un adjectif ou un adverbe (*it is as good as it seems*).

On retiendra comme principaux contextes d'emploi du marqueur AS l'expression de la comparaison (structure syntaxique AS ... AS), l'expression de l'identité (*as a doctor he could not let the poor man die*) et la construction de propositions circonstancielles : de manière, de temps, de cause, de concession (*try as he would he could not catch up with them*).

Points communs et différences en contexte

Segment 1 : *scowling as was their wont at home*

Comme indiqué dans la description, AS introduit dans ce cas précis une proposition subordonnée circonstancielle de manière. C'est une identité de manière, de comportement qui est établie. Le repère est constitué par le groupe nominal *their wont at home*. Une identité de comportements (*thinking, joking, conversing, scowling*) est établie entre l'attitude du sujet all dans l'hôtel et ses habitudes domestiques).

On parlera d'actualisation : ce sont les habitudes de comportement des passagers à leur domicile qui sont affirmées (leur existence est soulignée).

Une manipulation possible consiste à substituer le marqueur LIKE à AS. LIKE est employé en tant que conjonction de subordination.

manipulation : ? *like it was their wont at home*

La manipulation entraîne la nécessité de réintroduire le sujet *it* (en raison de la spécificité de la structure syntaxique de départ).

On signalera que LIKE est issu du vieil anglais *gelic*. Le terme à l'origine signale une similitude de forme. L'emploi conjonctif de LIKE (introduceur d'une subordonnée) est attesté dans certaines variétés d'anglais. Cet emploi est en général associé à un registre informel voire, pour certains grammairiens que l'on peut qualifier de puristes, assimilé à une faute grammaticale.

Du point de vue sémantique, LIKE n'introduit aucune notion particulière qui le distinguerait de AS dans ce type d'emplois. Certes LIKE implique une idée de similitude et non d'identité comme AS. Toutefois dans le cas d'une proposition circonstancielle de manière, AS ne peut véritablement exprimer une identité mais plutôt une similitude (ce qui permet d'ailleurs d'expliquer que LIKE apparaisse dans ce contexte).

Segment 2 : *as documentary evidence*

Le segment 2 illustre typiquement le cas d'un AS opérateur d'identification.

AS introduit ici un sens proche de celui de *being* (la paraphrase par *being* se révèle toutefois bancal dans le contexte mais on retiendra surtout que AS exprime l'identification). L'identité construite est la suivante : *the gummed tickets = documentary evidence*.

Il y a bel et bien un phénomène de hiérarchisation car *documentary evidence* est le repère dont est rapproché le groupe nominal *the gummed tickets*. AS signale également une actualisation de *documentary evidence* (existence affirmée).

Nous proposerons la manipulation suivante :

manipulation : *like documentary evidence*

Le syntagme créé est tout à fait acceptable du point de vue syntaxique.

LIKE est une préposition qui a pour effet de sens la similitude mais non l'identité. La manipulation conduit à un glissement sémantique net illustrant bien la différence des valeurs de base de AS et de LIKE.

Segment 3 : *as innocent and empty as her mind*

Le segment 3 renferme deux occurrences de AS. Il correspond à une structure comparative exprimant l'égalité. On note la présence d'un seul AS à caractère adverbial : les deux adjectifs coordonnés *innocent* et *empty* sont traités comme un seul bloc notionnel à valeur adjectivale.

Un phénomène d'ellipse peut être mis en lumière et le segment peut être réécrit comme suit : *as empty and innocent as her mind was*.

La structure comparative suppose l'actualisation du repère *her mind*. Si *her mind* a le statut de repère, par conséquent *laugh* est le repéré.

Dans le segment, l'énonciateur établit une comparaison de *laugh* avec *her mind* sous l'angle des qualités exprimées par *innocent* et *empty*.

AS fonctionne bien dans le cas présent comme opérateur d'identification puisqu'est exprimée une identité totale du degré d'innocence et de vide pour le repère et le repéré.

Justification du choix de traduction

Segment 1 : *scowling as was their wont at home*

traduction retenue : affichaient un air renfrogné comme ils avaient l'habitude de le faire chez eux.

Il est tout à fait possible, et même souhaitable dans ce cas précis, de traduire le segment par une proposition subordonnée circonstancielle de manière en français.

La conjonction de subordination COMME est la plus susceptible d'être employée car la plus courante (et donc la plus neutre). On pourrait substituer AINSI QUE à COMME sans que cela constitue une erreur de registre.

Segment 2 : *as documentary evidence*

traduction retenue : comme preuves documentaires

COMME est paraphrasable par EN TANT QUE. Cependant l'utilisation du verbe conserver impose le choix de COMME.

On notera la présence de l'article zéro dans la traduction française (la présence de tout autre article modifierait sensiblement le sens).

Segment 3 : *as innocent and empty as her mind*

traduction retenue : aussi innocent et creux que (l'était) son esprit

Le contexte impose que l'on utilise en français une structure comparative et l'on notera que l'on peut faire le choix de l'ellipse du groupe verbe + pronom et qu'il est d'usage de ne pas introduire de NE explétif dans le cas d'une construction comparative exprimant l'égalité.

4 Epreuves orales d'admission

4.1.1 Langue orale

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

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

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

Le présent rapport s'attachera à décrire les défauts rencontrés lors des prestations les moins satisfaisantes, qui restent trop nombreuses. Les futurs candidats y trouveront matière à réflexion, ce qui leur permettra d'intégrer le niveau d'exigence de ce concours, ainsi que des pistes de travail.

Communication

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

Oralité et discours

A partir de notes et d'un plan détaillé, le candidat doit être capable d'exposer son travail au jury de façon dynamique, spontanée et efficace. Il ne s'agit pas de lire des notes entièrement rédigées, ce que le temps limité de la préparation ne permet guère de faire de façon satisfaisante. La lecture d'un discours rédigé n'est pas non plus de nature à favoriser le contact oculaire avec le jury et la projection de la voix en direction de l'auditoire, deux éléments indispensables à tout acte de communication formel. Il est attendu des candidats qu'ils soient clairs et posés, tout en restant expressifs.

Le fait d'insister sur la qualité structurelle et la cohérence du discours ne doit pas être interprété comme une projection de traits spécifiques de l'écrit dans le domaine de l'oral. Certains candidats n'utilisent quasiment pas les contractions (*isn't, it's, they're, can't...*) qui sont pourtant la norme à l'oral. Les formes réduites (formes faibles) de la plupart des éléments grammaticaux seront donc utilisées à l'oral (voir ci-dessous la partie consacré au rythme).

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

Débit et niveau sonore

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

Attitude générale et entretien avec les membres du jury

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

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

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

-de prendre le temps de bien cerner la portée de chaque question, sans interrompre le jury, ni se précipiter, ni avoir peur de prendre quelques secondes pour réfléchir ;

-d'oser demander une reformulation de la question plutôt que de se lancer dans un développement sans pertinence ;

-de veiller à la précision et à la brièveté de ses réponses, afin de ne pas monopoliser la parole et de laisser le dialogue s'instaurer et se développer ;

-d'utiliser une langue d'un registre et d'un ton conformes à la situation formelle du concours.

Grammaire et syntaxe

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

Syntaxe de la phrase complexe

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les calques syntaxiques suivants sont à bannir :

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

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

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

**They were agree → They agreed*

**We can wonder → We might ask why*

**We can suppose → I suppose*

Accords

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

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

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

**They took off their hat.*

**It changed their life.*

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

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

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

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

Temps grammaticaux et aspects

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

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

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

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

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

Détermination nominale

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

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

Lorsque des termes comme *society, nature, literature, change, progress, pollution, equality, feminism, life* désignent des concepts, avec un certain degré d'abstraction, ils doivent être déterminés par Ø. Il y a alors renvoi à la notion (ex : Ø *society, Ø literature, Ø nature, Ø feminism, Ø life, Ø change, Ø progress, Ø pollution, Ø equality*). L'ajout d'un adjectif ne modifie pas cette détermination, il permet simplement de créer une sous-catégorie notionnelle (→ Ø *British society, Ø Southern literature, Ø human nature, Ø climate change, Ø French feminism*).

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

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

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

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

Prépositions

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

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

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

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

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

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

Dénombrables et indénombrables

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

Lexique

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

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

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

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

*an important number of → a significant number of

(important est qualitatif mais pas quantitatif en anglais)

*in a/the first time → first

*my first part → the first part of my presentation

*on the other side → on the other hand

*this file → this set of documents

*the apparition → the appearance

*on the other side → on the other hand

*politics («personnalités politiques»)→politicians

*to finish («pour finir») → finally

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

*pression → pressure

Les barbarismes suivants ont été relevés cette année :

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

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

Prononciation

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

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

Accent et variétés géographiques

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

Rythme

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

Look at the four white dogs. (6 syllabes)

Look at the four hungry dogs. (7 syllabes)

Look at the four hungry tigers. (8 syllabes)

Look at the seven hungry tigers. (9 syllabes)

Look at the seven ravenous crocodiles. (11 syllabes)

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

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

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

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

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

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

ou /məs/ (suivi d'une consonne) ; do → /du/ (suivi d'une voyelle) ou /də/ (suivi d'une consonne) ; does → /dəz/

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

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

some³ → /səm/

and → /ænd, ən, n/ ; as → /əz/ ; but → /bət/ ; than → /ðən/ ; that⁴ → /ðæt/

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

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

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

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

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

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

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

Autres phénomènes de chaîne parlée

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

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

Intonation : groupes intonatifs et noyaux

La langue orale divise les informations en segments que l'on appelle les «groupes intonatifs» (ou «groupes de souffle») et qui correspondent à des groupes de sens. Entre ces blocs d'informations, on peut trouver des pauses plus ou moins longues et le schéma intonatif change souvent. Dans chaque groupe intonatif, la syllabe du mot le plus important pour le sens est accentuée de façon plus saillante

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

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

que les autres syllabes accentuées. On la qualifie de «syllabe nucléaire» ou de «noyau» (ou, de manière moins technique, «d'accent de phrase»). Le mot considéré comme le plus important au sein du groupe intonatif est celui qui signale la fin de l'information que le locuteur souhaite apporter à l'échange.

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

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

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

3/ *Those ideas are powerful ones.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

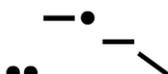
Intonation : schémas ascendants et descendants

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

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

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

It's a very good film.



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



It isn't very interesting.



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

Accent lexical

Accent primaire

Les déplacements accentuels constituent les fautes les plus fréquentes chez les candidats. Il est évident qu'un déplacement ponctuel d'accent lexical lors d'une présentation orale de concours n'a guère de conséquences sur l'évaluation qui est faite du candidat. Cependant, à plusieurs occasions, le défaut d'accentuation est récurrent et/ou concerne des termes courants, relevant du lexique typique des études anglophones ou encore du vocabulaire régulièrement employé dans les exercices oraux de type universitaire. Nous rappelons aux candidats que les mots «grammaticaux» sont en règle générale inaccentués en contexte, et que seuls les mots avec un contenu sémantique nécessaire à la diffusion de l'information sont accentués en contexte.

Voici une liste de termes qui sont régulièrement mal accentués. La syllabe accentuée symbolisant l'accent principal / primaire est signalée par ['].

- | | | |
|---------------------------------|-----------------|---------------------|
| - 'climate | - to be'gin | - 'private |
| - 'image | - 'cowardice | - 'abbey |
| - 'territory | - to as'sist | - to ar'ticulate |
| - 'mountain | - to op'pose | - mo'dernity |
| - 'village | - 'foreign | - to 'analyze |
| - to ac'cept | - 'language | - a'nalysis |
| - ac'ceptable | - 'preface | - 'negative |
| - to con'front | - a'bility | - 'relative |
| - to per'mit | - 'monarch | - du'chesse |
| - to oc'cur | - 'monarchy | - o'pinion |
| - to 'abdicate | - to pro'duce | - to as'sert |
| - 'obviously | - 'product | - as'sertion |
| - to pro'vide | - to 'conquer | - to per'form |
| - 'future | - to de'velop | - com'mercial |
| - to nar'rate (GB) | - to in'terpret | - to ex'pect |
| - to 'narrate / nar'rate (US) | - de'velopment | - po'lice |
| - nar'rator / 'narrator (GB/US) | - e'vent | - im'plicit |
| - to pro'pose | - e'ventually | - 'interview |
| - 'conflict (nom) | - po'etical | - 'prejudice |
| - 'bishop | - A'merica | - 'decade / de'cade |
| - 'politics | - A'merican | - 'difficult |
| - po'litical | - spe'cific | - to a'bolish |
| - to con'cern | - te'quila | - 'Muslim |
| - con'cerned | - La'tinos | - 'effort |
| - ex'cerpt / 'excerpt (nom) | - to pro'nounce | - sa'lute |
| - 'portrait | - pro'fessor | - to sa'lute |
| - fa'miliar | - bi'lingual | - 'Africa |

- 'formidable / for'midable	- to ad'dress	- men'tality
- to ac'cuse	- to 'imitate	- 'telegraph
- ac'cusal	- pa'ternal	- at'tention
- to in'clude	- to in'herit	- di'rect
- 'Catholic	- in'heritance	- to ac'cess / 'access
- 'Protestant	- per'petual	- 'access
- to op'press	- ho'rizon	- to at'tract
- to for'get	- to of'fend	- 'substitute
- to con'sume	- of'fence	- 'items
- to 'consummate	- 'voyage	- ap'prenticeship
- sa'tirical	- 'decadent	- 'pirate
- 'permanent	- 'mythical	- Ni'gerian
- im'perialist	- va'riety	- to 'benefit
- to re'bel	- 'character	- il'legal
- 'rebel (nom)	- ca'pacity	- 'suffragist
- ap'parently	- 'capable	- to pro'voke

Le placement de l'accent principal dans les mots du tableau ci-dessus relève parfois de règles simples. Le candidat pourra éviter des déplacements accentuels en se familiarisant avec les terminaisons contraignantes / suffixes forts de l'anglais. La particularité de ces terminaisons est d'imposer un schéma accentuel fixe. Par exemple, les terminaisons *-ic* ou *-ion* contraignent la position de l'accent principal qui se trouve systématiquement sur la syllabe précédant la terminaison.

Exemples : *a'coustic, no'madic, no'stalgic, aero'nautic, abo'lition, per'fection, per'ception...*

Le candidat peut également observer dans le tableau des erreurs récurrentes la présence massive de verbes préfixés dissyllabiques. Ces verbes obéissent à une logique accentuelle héritée du germanique consistant à ne pas prendre en compte le préfixe dans le calcul accentuel et à systématiquement accentuer la première syllabe de la base.

Exemples : *to in'clude, to for'get, to per'mit, to pro'voke, to sub'mit...*

Cette règle, très productive au sein de la catégorie des verbes dissyllabiques s'appliquent aux verbes préfixés de trois syllabes et plus.

Exemples : *to de'velop, to in'herit, to ex'hibit...*

Cette règle s'applique également aux verbes préfixés dont le préfixe est dissyllabique ou bien lorsqu'une combinaison de deux préfixes monosyllabiques est attestée.

Exemples : *to under'stand, to inter'cede, to discon'nect...*

Le principe germanique consistant à ne pas prendre en compte le préfixe dans le calcul de l'accent s'applique également aux adjectifs et aux adverbes. En revanche, le préfixe est inclus dans l'opération de détermination de la location de l'accent primaire pour les substantifs et la norme consiste donc dans ce cas à accentuer la première syllabe du substantif (exemples : *'college, 'suburb, 'infant, 'distance...*).

Tout candidat souhaitant se familiariser avec le système des terminaisons contraignantes et des suffixes neutres ainsi qu'avec l'intégralité des règles accentuelles à l'œuvre en anglais pourra se référer au *Manuel d'anglais oral* de Jean-Michel Fournier (2010). Cet ouvrage répertorie l'intégralité des terminaisons contraignantes qui imposent un accent sur la syllabe finale, pénultième ou antépénultième. Il y trouvera notamment un traitement accentuel détaillé des pluricatégoriels en anglais du type *record / to record* ou *combat / to combat*. Enfin, les termes dont l'accentuation constitue une exception aux règles (exemples : ' *politics* pour lequel la syllabe antépénultième est accentuée ou *to conquer* où le préfixe est accentué contrairement à ce que la règle préconise) devront faire l'objet d'un apprentissage systématique de la part du candidat.

L'anglais est une langue dont le rythme se caractérise par une alternance de syllabes accentuées et inaccentuées. L'accentuation se caractérise principalement par une augmentation de l'intensité⁵ sur la syllabe concernée. Le candidat devra veiller à ne pas confondre intensité et durée car beaucoup de candidats souhaitant afficher leur maîtrise de l'accentuation anglaise commettent l'erreur d'allonger la syllabe accentuée. Or, syllabe accentuée ne rime pas nécessairement avec présence d'une voyelle diphtonguée au sein de la syllabe. En revanche, les voyelles des syllabes inaccentuées sont très souvent réduites et les candidats doivent donc veiller à ne pas systématiquement réaliser des voyelles « pleines », ce qui a pour effet de franciser la prononciation. Le français est en effet une langue qualifiée de *syllable-timed*, ce qui signifie que le rythme est dicté par une durée sensiblement équivalente de toutes les syllabes. Les candidats francophones veilleront à aspirer les plosives en attaque de syllabe accentuée pour respecter le caractère authentique de la langue.

Exemples : /p,t,k/ → [p^h,t^h,k^h] : *partial* ['p^hɑːʃəl], *taking* ['t^heɪkɪŋ], *country* ['k^hʌntri]

L'absence de réduction des voyelles inaccentuées et l'absence d'aspiration des plosives en attaque de syllabe accentuée engendrent des problèmes de détection des schémas accentuels dans les productions orales des candidats.

Accent secondaire

Le jury a également noté des problèmes relatifs à l'accent secondaire chez les candidats. Nous rappelons aux candidats qu'un accent secondaire peut apparaître dans un mot trisyllabique dès lors que l'accent primaire est placé sur la dernière syllabe du mot en question (exemple : , *repre'sent*). Des études acoustiques ont démontré que la réalisation de l'accent primaire et secondaire était sensiblement équivalente. Néanmoins, les deux syllabes accentuées doivent être marquées dans les productions des candidats car elles obéissent aux principes de rythme en anglais avec cette alternance caractéristique de syllabes accentuées et inaccentuées. Voici quelques rappels élémentaires concernant la position de l'accent secondaire :

- un mot ne peut commencer par deux syllabes inaccentuées en anglais.
- l'accent secondaire est placé sur l'une des deux premières syllabes du mot.

⁵ La perspective est ici réductrice car d'autres éléments acoustiques sont mobilisés dans la réalisation des accents lexicaux. Pour plus de détails, le candidat pourra consulter les ouvrages de référence mentionnés dans la bibliographie.

- une succession de deux syllabes accentuées au sein d'une même unité lexicale est impossible⁶. L'accent secondaire doit donc être séparé de l'accent primaire par une syllabe inaccentuée (au minimum).

En d'autres termes, certains candidats ont tendance à omettre l'accent secondaire ou au contraire à le réaliser au détriment de l'accent primaire qui disparaît du mot. D'autres candidats déplacent également souvent l'accent principal vers la gauche, ce qui a pour conséquence d'accentuer à tort la syllabe se situant entre les deux accents.

Exemples : **advan'tageous* / *' *advantageous* / **ad'vantageous* → ,*advan'tageous*

Voici une liste de termes régulièrement mal accentués :

- | | | |
|------------------|------------------|----------------|
| - ,conser'vation | - ,oppor'tunity | - ,refu'gee |
| - ,eco'nomie | - ,advan'tageous | - ,poli'tician |
| - ,speci'ficité | - ,ide'ology | - ,bene'ficial |
| - ,oppo'sition | - ,abo'riginal | - ,rea'listic |
| - ,abo'lition | - ,admi'ration | - ,aca'demic |
| - ,inde'pendent | - ,ambi'guity | - ,repre'sent |

En vertu des règles énoncées précédemment, l'accent secondaire n'est pas systématiquement attesté sur la première syllabe en anglais. Il peut également figurer sur la seconde syllabe, ce qui engendre de nombreuses erreurs chez les candidats. La liste suivante répertorie des termes souvent mal accentués :

Exemples : *in,terpre'tation*, *i,magi'nation*, *as,simi'lation*, *com,muni'cation*, *de,velop'mental*...

Les candidats qui souhaiteraient approfondir la question en étudiant les différences accentuelles entre l'anglais britannique et l'anglais américain (qui concernent principalement les verbes dissyllabiques en *-ate* et les mots d'origine française) mais également travailler sur les différences phonétiques notables entre les deux variétés pourront se référer à l'ouvrage suivant : *Transcrire l'anglais britannique et américain* de Manuel Jobert et Nathalie Mandon-Hunter (2009). Nous invitons également les candidats à consulter l'un des deux dictionnaires de prononciation de référence qui répertorient les transcriptions phonétiques britanniques et américaines : le *Longman Pronunciation Dictionary* de J.-C. Wells et le *Cambridge English Pronouncing Dictionary* de D. Jones.

Réalisation des phonèmes

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

Le manque de distinction entre voyelles relâchées (courtes) et voyelles tendues (longues) est un problème régulièrement relevé dans les rapports de jury. L'opposition la plus problématique semble être

⁶ Sauf dans des cas très spécifiques et en raison du caractère séparable du préfixe.

/i:/ vs. /ɪ/. Il est impératif de bien marquer la différence entre *leave* et *live*, *bean* et *bin*, *teen* et *tin* etc. Ces deux phonèmes diffèrent non seulement par leur longueur, mais encore par leur qualité (les points d'articulation et l'aperture ne sont pas semblables). En effet, /i:/ est une voyelle plus fermée que /ɪ/. Le /ɪ/ est assez proche du /e/ français, qui est souvent transcrit <é> et que l'on trouve dans le mot télévision. Il est simplement un peu moins antérieur. On peut conseiller aux candidats dont la réalisation de ce phonème est trop proche du /i/ français de se rapprocher de ce /e/ français.

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

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

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

Erreurs de phonèmes

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

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

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

appropriate, *audio*, *clothes*, *code*, *focus*, *ghost*, *global*, *host*, *low*, *motivate*, *most*, *over*, *own*, *poem*, *social*, *stone*, *rodeo*, *provoke*, *notice*, *ode*.

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

La voyelle /əʊ/ est également souvent remplacée par /ɔ:/. Les candidats doivent donc veiller à réaliser /əʊ/ (ou /oʊ/ en GA) dans les mots suivants : *both*, *ghost*, *show*, *whole*, *own*, *overjoyed*, *associate*, *cold*, *global*, *notice*, *soul*, *social*.

Les candidats ont également tendance à diphtonguer certaines voyelles courtes. Des erreurs fréquentes ont pu être constatées sur les mots suivants : *woman* /ʊ/, *oppression* /e/, *compassion* /æ/, *campus* /æ/, *echo* /e/, *statue* /æ/, *said* /e/, *represent* /e/, *sacrifice* /æ/, *wilderness* /ɪ/, *aspect* /æ/. Le phénomène inverse se produit également régulièrement. Certains candidats proposent des voyelles monophthongues là où des voyelles diphtonguées sont attendues aussi bien en anglais britannique

qu'américain. Exemples : *Nigerian* /aɪ/, *Jesus* li:/, *cohesion* li:/, *equal* li:/, *racial* /eɪ/, *racism* /eɪ/, *erasure* /eɪ/, *European* li:/, *iconic* /aɪ/, *media* li:/, *Australia* /eɪ/, *immediate* li:/, *pathos* /eɪ/, *season* li:/.

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

Des erreurs sont également notées en ce qui concerne le choix entre /s/ et /z/ dans certains mots. Il faut tout simplement mémoriser les prononciations suivantes :

-avec /s/ : *based*, *basic*, *close* (adj.)/*closer*, *decrease*, *increase*, *release*, *exercise*, *precise(ly)*, *use*, *abuse* (substantifs), *disagree*, *disappear*, *sacrifice*, *philosophy*, *basis*, *misunderstand*, *fantasy*.

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

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

- *allow* /ə'laʊ/
- *audience* /'ɔ:diən(t)s/ (RP) ; /'ɔ:diən(t)s/ ou /'ɑ:diən(t)s/ (GA)
- *also* /'ɔ:lsəʊ/ (RP) ; /'ɔ:lsou/ (GA)
- *analysis* /ə'næləsis/
- *audio* /'ɔ:diəʊ/ (RP) ; /'ɔ:diou/ (GA)
- *author* /'ɔ:θə(r)/
- *automobile* /'ɔ:təməubi:l/ (RP) ; /'ɔ:təməubi:l/ (GA)
- *because* /bɪ'kɒz/ (ou /bɪ(')kəz/) (RP) ; /bɪ'kɒz/ (ou /bɪ(')kəz/) (GA)
- *bowling* /'bəʊlɪŋ/ (RP) ; /'bouɪŋ/ (GA)
- *brought*, *fought*, *thought*, *sought* /'brɔ:t/, /'fɔ:t/, /'θɔ:t/, /'sɔ:t/ (RP) ; /ɔ:/ ou /ɑ:/ (GA)
- *broad* /brɔ:d/
- *bury* / *burial* /'beri(ə)l/
- *capable* /'keɪpəbl/
- *caught*, *taught* /kɔ:t/, /tɔ:t/ (RP) ; /ɔ:/ ou /ɑ:/ (GA)
- *chaos* /'keɪɒs/ (RP) ; /'keɪɑ:s/ (GA)
- *conquer* /'kɒŋkə/ (RP) ; /'kɑ:ŋkə/ (GA)
- *cough* /kɒf/ (RP) ; /kɒf/ ou /kɑ:f/ (GA)
- *country* /'kʌntri/
- *cow* /kaʊ/
- *creature* /'kri:tʃə/
- *inherent* /ɪn'herənt/ ou /ɪn'hɪərənt/ (RP) ; /ɪn'hɪərənt/ (GA)
- *knowledge* /'nɒlɪdʒ/ (RP) ; /'nɑ:ɪdʒ/ (GA)
- *launch* /lɔ:ntʃ/ (RP) ; /lɔ:ntʃ/ ou /lɑ:ntʃ/ (GA)
- *law* /lɔ:/ (RP) ; /lɔ:/ ou /lɑ:/ (GA)
- *luxury* /'lʌkjəri/ (RP) ; /'lʌgʒəri/ ou /'lʌkʃəri/ (GA)
- *mountain* /'maʊntɪn/ ou /'maʊntən/
- *only* /'əʊnli/ (RP) ; /'ounli/ (GA)
- *palace* /'pælɪs/
- *parent* /'peərənt/ (RP) ; /'perənt/ ou /'pærənt/ (GA)
- *particular* /pə'tɪkjʊlə/ (RP) ; /pə'tɪkjələ/ (GA)
- *pathos* /'peɪθɒs/ (RP) ; /'peɪθɑ:s/ (GA)
- *phoney* /'fəʊni/ (RP) ; /'founi/ (GA)
- *poem* /'pəʊɪm/ ou /'pəʊəm/ (RP) ; /'pəʊəm/ (GA)
- *power* /'paʊə/ (RP) ; /'paʊər/ (GA)
- *pretty* /'prɪti/ (RP) ; /'prɪtɪ/ (GA)
- *process* /'prəʊses/ (RP) ; /'pra:ses/ ou /'prouses/ (GA)
- *product* /'prɒdʌkt/ (RP) ; /'pra:dʌkt/ (GA)
- *promise* /'prɒmɪs/ (RP) ; /'pra:mɪs/ (GA)
- *relevant* /'reləvənt/
- *said* /sed/
- *say* /seɪ/

- *culture* /'kʌltʃə/ (RP) ; /'kʌltʃə/ (GA)
- *destabilize* /,di:'steɪbəlaɪz/
- *destined* /'destɪnd/
- *determine* /di'tɜ:mɪn/
- *dollar* /'dɒlə/ (RP) ; /'dɑ:lər/ (GA)
- *doubt* /daʊt/
- *echo(es)* /'ekəʊ(z)/ (RP) ; /'ekou(z)/ (GA)
- *image* /'ɪmɪdʒ/
- *empire* /'empaɪə/ (RP) ; /'empaɪər/ (GA)
- *envisage* /ɪn'vɪzɪdʒ/
- *examine* /ɪg'zæmɪn/
- *enough* /ɪ'nʌf/
- *foreign* /'fɔ:ɪn/ (RP) ; /'fɔ:ɪn/ ou /'fɑ:ɪn/ (GA)
- *Gaelic* /'geɪlɪk/
- *government* /'gʌv(ə)(r)nɪmənt /
- *imperial* /ɪm'piəriəl/ (RP) ; /ɪm'piəriəl / (GA)
- *says* /sez/
- *second* /'sekənd/
- *soldier* /'səʊldʒə/ (RP) ; /'souldʒər/ (GA)
- *soul* /'səʊl/ (RP) ; /'souʌ/ (GA)
- *southern* /'sʌðərn/ (RP) ; /'sʌðərn/ (GA) (mais *south* /saʊθ/)
- *species* /'spi:ʃi:z/ ou /'spi:si:z/
- *stereotype* /'steriətaɪp/
- *stabilize* /'steɪbəlaɪz/
- *structure* /'strʌktʃə/ (RP) ; /'strʌktʃər/ (GA)
- *sword* /'sɔ:d/ (RP) ; /'sɔ:rd/ ou /sɔ:rd/ (GA)
- *vehicle* /'vi:ɪkl/ (RP) ; /'vi:əkʌl/ (GA)
- *weapon* /'wepən/
- *woman* /'wʊmən/
- *women* /'wɪmɪn/
- *young* /jʌŋ/
- *video* /'vɪdiəʊ/ (RP) ; /'vɪdiou/ (GA)

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

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

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

Correspondances graphie-phonie qui posent problème

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

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

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

Exemples : *not*, *soft*, *Cockney*, *accost*, *response*...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les candidats qui souhaiteraient explorer l'intégralité des rapports graphie-phonie au niveau de la voyelle accentuée et les règles qui permettent de prédire ce passage de la graphie à la phonie, tout en ayant accès à des listes d'exceptions exhaustives pourront se référer au *Manuel d'anglais oral* de Jean-Michel Fournier (2010).

Conclusion

Les indications et les pistes fournies dans ce rapport de jury ne prétendent pas couvrir de manière exhaustive l'ensemble des traits de l'anglais oral. Il s'agit plutôt de souligner les points les plus problématiques tels qu'ils apparaissent à l'audition des candidats. Outre les exercices d'écoute et de répétition précédemment mentionnés, les candidats pourront trouver un intérêt à consulter les rapports des années précédentes et à lire des ouvrages spécialisés dans lesquels ils trouveront matière à réflexion et pistes d'entraînement.

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

Pierre Fournier

BIBLIOGRAPHIE

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

- DUCHET Jean-Louis (2000), *Code de l'anglais oral*, Paris, Ophrys.
- FOURNIER Jean-Michel (2010), *Manuel d'anglais oral*, Paris, Ophrys.
- HUART Ruth (2010), *Nouvelle grammaire orale de l'anglais*, Paris, Ophrys.
- JOBERT Manuel & MANDON-HUNTER Natalie (2009), *Transcrire l'anglais britannique et américain*, collection Amphi 7, Presses Universitaires Mirail-Toulouse.
- JONES Daniel (2011), *Cambridge English Pronouncing Dictionary*, Cambridge, Cambridge University Press (18th edition).
- ROACH Peter (2009), *English Phonetics and Phonology: A practical course*, Cambridge, Cambridge University Press (4th edition).
- WELLS John (2006), *Longman Pronunciation Dictionary*, Londres, Longman (3rd edition).

4.2 Epreuve de mise en situation professionnelle

4.2.1 Rappel du cadre réglementaire

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

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

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

Chaque partie compte pour moitié dans la notation.

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

Durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure (première partie : 20 minutes d'exposé, 10 minutes d'entretien ; seconde partie : 20 minutes d'exposé, 10 minutes d'entretien). Coefficient 4.

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

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

-mobiliser ses connaissances et compétences linguistiques et culturelles pour dégager d'un dossier relevant de l'aire anglophone des lignes de force, résonances, convergences et divergences. Ce premier travail de réflexion sur les enjeux intellectuels du dossier doit être mené afin d'établir un lien explicite et pertinent avec l'une des notions ou thématiques des programmes de lycées et collèges (première partie).

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

4.2.2 Première partie en anglais

Composition du dossier et consigne

Les trois ou quatre supports authentiques de natures et sources variées qui constituent le dossier ne sont ni classés, ni hiérarchisés. Les documents doivent donc faire l'objet d'un traitement équilibré et d'une analyse approfondie.

La 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 peut s'inscrire dans une ou plusieurs des notions et thématiques de collège et de lycée.

Travail en salle de préparation

Etude des documents

Le candidat dispose d'un temps de préparation de trois heures, ce qui signifie qu'il devra rapidement saisir les enjeux du dossier, d'autant plus qu'il devra utiliser ce temps pour préparer les deux parties de l'épreuve.

Il est impératif de commencer par une lecture très attentive de chacun des documents du dossier ainsi que du paratexte. Cette étape essentielle contribuera à éviter une présentation trop générale et superficielle du dossier. Ainsi qu'en témoignent les exemples de dossiers inclus dans le présent rapport et dans les rapports précédents, dont la lecture est fortement recommandée aux candidats, les documents sont de natures très différentes (extraits de romans, poèmes, discours, photographies, etc.). Il conviendra d'étudier chaque document en utilisant les outils adaptés : analyse littéraire, cinématographique, picturale, photographique... Ce faisant, la finesse de l'analyse et la pertinence de la démonstration ne peuvent qu'être améliorées.

Problématisation

Après avoir travaillé attentivement chacun des documents, le candidat passera à l'étape qui consiste à prendre du recul et à voir comment son analyse permet de dépasser chacun des documents afin d'aller au-delà des remarques concernant chaque document pour présenter une réflexion approfondie sur les tensions générées par la mise en relation des différents documents. Alors que le début du travail du candidat en salle de préparation requiert une analyse des documents, c'est bien une démarche synthétique qui est attendue de lui lors de sa présentation. Aussi il faut garder à l'esprit que les repérages et micro-analyses n'ont d'intérêt que s'ils sont organisés en un tout cohérent. Cette épreuve exige des candidats qu'ils circulent entre les documents au lieu de les aborder successivement. L'objectif est de mettre les documents en relation les uns avec les autres, afin de dégager à la fois ce qui les rapproche et ce qui les distingue.

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 corrigés-type de certains dossiers, présentés dans ce rapport ainsi que dans les précédents.

L'exposé des candidats doit être un raisonnement organisé logiquement, autour d'un axe directeur qui permet de mettre en évidence la richesse des documents. Il faut donc éviter de proposer une problématique vague, qui manque de recul critique nécessaire. En particulier, une notion ou thématique au programme plaquée sur le dossier ne saurait tenir lieu de problématique. Par exemple, il faut veiller à éviter '*How does this set of documents illustrate the notion 'myths and heroes'?*' En effet, les notions et thématiques au programme sont des énoncés génériques qui n'ont pas vocation à servir, tels quels, de problématique. 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 par rapport au dossier. En revanche, il est tout à fait possible et souvent fécond de partir d'une notion ou thématique au programme, à condition de la décliner, de la particulariser, de manière à ce qu'elle colle véritablement aux documents soumis aux candidats. La problématique n'est jamais un énoncé passe-partout, mais doit au contraire s'appuyer sur la spécificité des documents. Se contenter de faire référence à une notion ou thématique est donc inutile.

En termes formels, le jury souligne qu'une «problématique» n'est pas forcément une question. Un exposé est problématisé dès lors que le candidat y aborde dans un ordre cohérent un ensemble de problèmes liés les uns aux autres. La problématisation vise donc à faire ressortir clairement une tension qui traverse tout le dossier, tension dont découlent les différents problèmes que l'exposé s'attache à résoudre. Une problématique peut donc prendre la forme d'une question, mais aussi d'une opposition, par exemple : *'On the one hand, these documents suggest that English is the language used by the English oppressor to destroy other cultures. Yet, the documents are themselves written in English, suggesting that this language can also be used to strike back at oppression. This invites us to explore the ambivalence of the English language for the colonised.'*

Contexte culturel

Lors de sa préparation, le candidat dispose d'ouvrages (*Robert des noms propres, Oxford English Dictionary, A Cultural Guide*) qui peuvent l'aider à contextualiser certains éléments du dossier. Néanmoins, le temps de préparation limité ne lui permettra pas d'y consacrer un temps trop long. On ne saurait trop recommander à chacun de consolider ses connaissances civilisationnelles afin, par exemple, d'avoir le socle de connaissances requis pour traiter de manière pertinente un dossier portant sur la monarchie britannique.

A contrario, une connaissance approfondie d'une des thématiques du dossier ne peut tenir lieu d'analyse. Il faut donc prendre garde à ce que ces connaissances ne prennent pas le pas sur le dossier lui-même.

Structuration

Le plan que le candidat décide de suivre pour structurer sa présentation doit permettre une dynamique dans la démonstration, laquelle aboutit à une conclusion qui permet d'apporter des éléments de réponse à la problématique. Au sein de chaque partie de sa présentation, il convient d'établir des liens entre les différents documents sans les aborder séparément les uns des autres.

De la même manière, au sein des différentes sous-parties du plan choisi, chaque argument avancé doit être accompagné de références précises aux documents. Par exemple, il n'est pas suffisant de mettre en avant les éléments rhétoriques des documents, il convient de donner des citations précises au cours de l'exposé. De la même manière, l'illustration ne peut pas se substituer à une interprétation et à une argumentation : le candidat qui aurait repéré des références religieuses dans les documents doit également s'interroger sur le sens qu'elles apportent et la façon dont elles s'articulent à la démonstration. C'est la raison pour laquelle toute structuration qui séparerait la forme et le fond est à éviter.

Enfin, une mise en relation dynamique des documents au sein de la démonstration évitera l'écueil d'une approche binaire. Les candidats ne doivent pas hésiter à interroger la question de la représentation, la notion de limite, la théâtralité ou tout autre questionnement qui permet d'aller au-delà d'un plan binaire. De même, 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.

Présentation devant le jury

Exposé

L'exposé du candidat doit commencer par une brève présentation des documents et des idées qui y sont développées. Il va de soi que cette présentation ne doit pas dépasser deux minutes, car elle ne doit pas prendre le pas sur l'approche transversale et synthétique des documents, qui sera proposée dans le développement. Cette mise au point permet de s'assurer que le candidat n'a pas fait de contresens majeur et qu'il a perçu les idées fortes du dossier. Dans son introduction, le candidat énoncera distinctement la problématique et annoncera le plan retenu de manière à ce que le jury ait le temps de le prendre en notes.

En règle générale, il est fortement recommandé d'énoncer des conclusions partielles et des transitions afin d'aider le jury à suivre la logique du développement. La qualité de la langue faisant partie de l'évaluation de la prestation, les candidats ne pourront pas faire l'impasse, à ce sujet, de la lecture de la partie linguistique du rapport.

Le jury a bien conscience que l'épreuve génère un certain stress chez les candidats et ne lui en tient bien sûr pas rigueur dans la mesure où celui-ci ne gêne pas la communication par des pauses trop longues ou une voix inaudible. Le jury a pour mission de faire preuve de bienveillance tout en ayant conscience des exigences de l'épreuve.

En ce qui concerne le calibrage de la présentation, 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 écouter la dernière partie et la conclusion en raison d'une mauvaise gestion du temps. L'utilisation efficace d'un chronomètre dès les entraînements peut s'avérer utile.

De même, certains candidats ressentent un stress supplémentaire du fait qu'ils ont du mal à retrouver leurs notes pendant leur présentation. Celles et ceux qui ont réfléchi en amont à leur organisation matérielle (agrafes pour les brouillons, surligneurs de couleurs différentes pour les parties, etc...) semblent s'affranchir pendant la présentation d'une difficulté supplémentaire.

Au terme de son analyse de tous les enjeux du dossier, on invite le candidat 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 est toujours une étape capitale à l'oral et il ne doit pas être négligé. Cet entretien permet au candidat de progresser dans la mesure où les questions du jury pourront permettre au candidat :

- de corriger une erreur d'interprétation éventuelle,
- d'éclaircir quelques points discutables dans la présentation du candidat,
- d'aller plus loin dans l'interprétation,
- de 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.

Enfin, la phase d'entretien durant 10 minutes au maximum, le candidat doit calibrer ses réponses de sorte qu'elles soient précises et suffisamment concises. Il sera difficile d'aider véritablement le candidat à affiner sa réflexion si le jury n'a pas le temps de poser plus de deux ou trois questions.

4.2.3 Seconde partie en français

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

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 palier ... du collège, en vous référant aux programmes. En vous appuyant sur la spécificité de ces supports, vous dégagerez des stratégies pour développer les compétences de communication des élèves.

Le jury tient à saluer la préparation dont a fait preuve un grand nombre de candidats. Il ne suffit cependant pas de connaître le cadre institutionnel, les programmes (entrées culturelles et sous-notions) des différents paliers 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, 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.

La notion ou la thématique retenue pour cette seconde partie 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 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.

L'objectif culturel à fixer ne se confond et 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 concrètement différentes approches permettant de traiter une notion ou thématique en tissant un lien étroit avec telle ou telle caractéristique de l'aire anglophone.

La hiérarchisation des documents devra se fonder elle aussi sur des arguments étoffés. Les clichés selon lesquels un document iconographique ou une bande annonce de film s'avèrent intrinsèquement déclencheurs de parole et proches de la sphère d'intérêt des élèves ne sauraient constituer une explication suffisante. Il convient de s'interroger sur la spécificité des documents imposés pour cette partie de l'épreuve dans le dossier. Dans le cas d'un dossier pour le cycle Terminal portant sur des figures de pirate (EMSP12), il pourra par exemple sembler plus convaincant, dans une approche chrono/logique, d'analyser la construction de la figure classique du pirate dans le texte de 1883 de Robert L. Stevenson, *Treasure Island*, avant de proposer aux élèves d'étudier en quoi sa réécriture et son avatar moderne jouent des codes du genre et déconstruisent la figure mythique du pirate dans la bande annonce du film *Pirates of the Caribbean: Curse of the Black Pearl* datant de 2003.

L'analyse du potentiel didactique des documents doit faire l'objet d'un repérage minutieux. 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 basées 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 palier 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, 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.

Les pistes de mises en activité présentées devront dépasser le stade d'une simple levée d'obstacles linguistiques pour faire procéder à une compréhension globale du document et tenir compte de sa spécificité pour faire progressivement élucider l'implicite. Le cas échéant, il faudra faire 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.

La tâche finale que proposent certains candidats n'est pas obligatoire. Il importe avant tout qu'ils 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.

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.

Les objectifs communicationnels seront choisis en fonction des documents analysés. Les cinq activités langagières dominantes ne peuvent toutes être présentes dans chaque projet pédagogique ou proposition de séquence. Il est préférable d'en privilégier une ou deux, 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.). 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.

Objectifs linguistiques : les objectifs linguistiques ne dépendent pas du nombre d'occurrences de tel ou tel fait de langue dans les documents, mais s'articulent au projet dans son ensemble et à l'exploitation des supports en fonction du niveau d'enseignement envisagé. De quels nouveaux contenus et outils grammaticaux, lexicaux, phonologiques les élèves ont-ils besoin pour construire le sens et réaliser les activités ou tâches prévues dans la séquence ? 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 palier 1 du collège, 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, voire le tournage d'une scène en collaboration avec les enseignants de l'option cinéma du lycée requièrent un travail sur l'intonation, la prosodie, le ton et le rythme, qui contribuent à l'accès au sens par l'auditeur, le spectateur, ainsi qu'à l'implicite, aux émotions et sentiments. Le candidat devra donc proposer des activités permettant de travailler ces enjeux à la fois linguistiques et communicationnels.

Interdisciplinarité : une proposition de travail interdisciplinaire n'est recevable que si le candidat a conscience de sa faisabilité. On rappelle qu'au lycée, les arts plastiques, les cours de cinéma et audiovisuel, et la musique sont des enseignements optionnels. Une collaboration avec le professeur d'histoire-géographie, ou d'Éducation Civique Juridique et Sociale n'aura de sens que si le candidat prouve la convergence entre le programme de ces disciplines au niveau retenu et l'objectif culturel travaillé.

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.

Le questionnement du jury sert à faire avancer le candidat. Il s'inscrit dans une démarche positive et constructive. Il importe cependant que le candidat écoute les questions jusqu'au bout et fasse preuve de discernement. Par exemple la question «vous avez dit que ce serait, je vous cite, 'sympa' (sic) de faire en sorte que les élèves se corrigent entre eux'. Pourriez-vous préciser le choix de ce mot ?» n'est pas une invitation à justifier le caractère sympa(thique !) de cette activité, mais bien une invitation à développer là des arguments plus convaincants concernant l'inter-corrrection.

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.

Damien Reinhardt et Sébastien Slisse

4.2.4 Exemples de sujets

Sujet : EMSP 6

Première partie en anglais

La difficulté principale de ce sujet était de rattacher de façon pertinente le document C aux documents A et B, les convergences entre ces deux documents n'ayant dans l'ensemble pas échappé aux candidats. Les prestations les moins réussies se sont simplement bornées à rappeler les grandes logiques qui ont façonné l'histoire de l'esclavage, de la ségrégation et du mouvement des droits civiques aux Etats-Unis, les documents servant alors de simples prétextes à un métarécit historique qui en écrasait les spécificités. Les meilleures prestations ont réussi à identifier les liens asymétriques qu'ils entretenaient entre eux, ont proposé une analyse fine des logiques raciales singulières que ce sujet invitait à considérer et ont su faire référence à d'autres documents qui faisaient écho à ceux inclus dans le dossier (comme par exemple l'essai de Norman Mailer intitulé 'The White Negro').

Présentation des documents

Document A is the preface to what is arguably the most famous slave narrative ever written, *The Narrative of the Life of Frederick Douglass, an American Slave* published in 1845. It was written by Douglass's editor, William Lloyd Garrison, an American abolitionist best known as the founding editor of *The Liberator* (1831) and as one of the founders of the American Anti-Slavery Society (1833). As a preface, this text serves to legitimate the narrative that follows, to establish and affirm its authority, to guarantee its authenticity and constitutes a sort of threshold for the reader. It takes the form of a praise, a eulogy of the author in which the preface writer recounts his first meeting with Douglass at an anti-slavery convention in Nantucket, Massachusetts, in 1841.

Document B is an excerpt from music journalist Paul Trynka's biography of Brian Jones (1942-1969) published two years ago, a book which he entitled *Sympathy For The Devil, The Birth of The Rolling Stones And The Death of Brian Jones*. Brian Jones was the founder and original guitar player of the Rolling Stones, and Trynka's biography thus retraces the early years of the Rolling Stones from 1962 to 1969. The passage retraces what is presented as a landmark event in music and race history which happened on May 20th, 1965. On that day, 23 year-old Brian Jones invited 55 year-old bluesman Chester Burnett (aka Howlin' Wolf) to play live on *Shindig!*, an American musical variety show aired on ABC, thereby introducing the young white American audience to one of the most influential singers in the history of blues music.

Document C is a scene from *Ragtime*, a 1981 drama film directed by Czech-born American filmmaker Milos Forman and is based on E. L. Doctorow's 1975 novel of the same title. It narrates the story of Coalhouse Walker, a young black piano player who has won fame and fortune playing jazz. The protagonist comes to be the victim of a racist incident and, after the prejudiced justice system fails him, he and other young black men storm the Morgan Library, taking the priceless collection hostage and wiring the building with dynamite. In the scene included in the corpus, African-American community leader Booker T. Washington is sent by the police authorities to find a compromise and convince the hero to give himself up.

Proposition d'analyse

This corpus is composed of three documents that deal with three different periods in American history (the mid-19th century—about two decades before the Emancipation Proclamation; the early 1900s—a time of racial tensions and violence in New York City; and the mid-1960s—in the midst of the Civil Rights movement) and belong to three different genres (one is a preface, another is a biography

and the third is a historical fiction). The events depicted can thus be said to represent lesser-known turning points in (African-) American history ('August, 1841', '20 May 1965', terms denoting change like 'novel', 'extraordinary', 'epochal', 'radical epoch-changing step') and illustrate the complex dialectics of authority and identity at play in race relations in the United States. More precisely, all three documents present mediators who connect whites and blacks, go-betweens who bridge the racial divide that has informed American society and culture. In document A, W. L. Garrison praises the virtues of F. Douglass, the author of a slave narrative, in order to give legitimacy to this black voice and to the abolitionist movement in general; Brian Jones's introduction of Howlin' Wolf to an essentially white American audience participates in making blues music an integral part of American popular culture and illustrates how (white) rock music continues the tradition of black music as a source of resistance; and Booker T. Washington's cooperation with police authorities and his attempt to find a compromise with the protagonist of *Ragtime* represents an attempt at thwarting a violent act of rebellion in order to maintain (the appearance of) race amity and social unity. Yet, white figures of authority (or their representatives) eventually silence, supersede or instrumentalize the black voices that they seem to simply introduce, hold in respect or glorify. In the end, white men remain in control and the strategies of disempowerment that they adopt enable them to serve their own interests.

[I – Racial Oppression and Emancipation]

[1) Denouncing racial injustice]

Racial injustice lies at the core of this set of documents, as indicated by the semantic field of bondage and the various metaphors of enthrallment ('the rod of the oppressor', slavery as a 'poor school' and the South as a 'prison-house of bondage'). Coalhouse Walker's anger stems from his being 'humiliated at every turn' and his trying 'every legal means' to get justice (his wife 'begged that [he] be given justice by law,' but 'died begging for it'). Garrison insists on the racial bias of a legal system that supports slavery and distinguishes between what is right and what is legal ('law or now law, constitution or no constitution'). As for Trynka's biography, it lays emphasis on the political and cultural context in which Brian Jones introduced Howlin' Wolf to the American public, the *de facto* segregation that still operated in many restaurants in the South and the 'filibustering attempts to prevent lynchings and introduce civil rights'.

[2) Racial topographies in black and white]

Racial injustice in the United States has mapped out a space organized around a series of dividing lines. Garrison's text opposes North (and 'the soil of the Pilgrim Fathers') and South, a dichotomy materialized by the 'Mason and Dixon's Line', across which Douglass could be 'carried back' (though Garrison acknowledges that 'Northern prejudice against a colored complexion' also exists). While Trynka's text presents television as a white arena from which African-Americans and black culture remain invisible (blues music as a 'cultural ghetto', Whites and Blacks being separated by a 'boundary line'), the scene from *Ragtime* included in the corpus sets white and black characters apart (they occupy different buildings separated by a street which materializes racial antagonism).

[3) Contrasting Strategies of Emancipation]

Against such injustice, blacks adopt contrasting strategies of emancipation. Douglass uses the rhetorical power of language ('his stirring eloquence') to express his indignation; the blues played by Chester Burnett, the subverted grammar in the lyrics of his song ('How many more years I'm gonna let you dog me around?') and his pre-linguistic screaming ('Howlin'') transformed and transcended racial discrimination into musical rebellion. In Forman's film, armed (dynamite and guns) and symbolic (books

taken hostage) violence are opposed to Washington's assimilationist ethos ('a chance to work beside [the white man] and enjoy the fruits of this great land').

[II – Bridging the Racial Divide]

[1) White mediators]

The three documents lay particular emphasis on the central role of go-betweens played by white men or their representatives: the white preface writer of a slave narrative, the white British rock star inviting a black bluesman on TV, and the 'civilized', assimilationist black man freely choosing to do the dirty job of white police officers all serve as mediators bridging the gap between the two sides of the racial divide: Trynka writes that Jones 'built a bridge over a cultural abyss', Washington is filmed from above through the broken window, crossing the street to find a compromise with Walker; and Douglass shall not be 'carried back' across the 'Mason and Dixon's line', Garrison writes in document C, a preface which aims at introducing and legitimating the author of this slave narrative to an (essentially white) readership.

[2) In Praise of Black Men]

The set of documents presents white eulogies of black individuals who are portrayed as heroic men. Douglass is presented as a 'prodigy' and an 'ornament' (Garrison praises his 'physical proportion', 'commanding stature', 'rich intellect' and his 'natural eloquence'), Jones's 'idol' as a 'champion' and a 'hero', and Walker has 'great admiration' for Washington while Waldo calls him a brave man. The two texts are based on hyperbole (superlatives, adverbs of intensity, laudatory epithets) and highly-dramatized enunciation (questions marks, repetitions, binary and ternary rhythmic patterns). The lexical field of religion ('godlike', 'angels', 'love of God', 'Christmas', 'blessing', 'purity') participates in this process of sanctification and transforms the protagonists into black Christ-like figures.

[3) Reaching a white audience]

Douglass's 'stirring eloquence' succeeds in winning over the 'unanimous' support of the white crowd assembled in Nantucket (enthusiastic collective responses in capital letters—'YES!' and 'NO!') that is 'melted to tears by his pathos' and 'roused to virtuous indignation'. Jones' introduction of Howlin' Wolf on TV is presented by Trynka as a 'truly life-changing moment' and a 'profound paradigm shift' for the white teen audience of *Shindig!* As for Garrison's preface, it mainly addresses a white abolitionist readership from the North which it tries to convince of the import and impact of Douglass's narrative. Concerning *Ragtime*, it is important to notice how it contrasts with Hollywood's traditional whitewashing of history.

[III – White Voices Manipulating Black Heroes]

[1) White control: stealing the show, pulling the strings, silencing voices]

White men seem to be puppeteers pulling the strings of the black man. Garrison, the preface writer, Waldo, the police officer in *Ragtime* and Brian Jones, the epitome of the rock star in the 1960s, are figures of authority who serve their own interest and end up stealing the show. Trynka describes how Brian Jones 'was a spectacle' in himself and 'hogged the limelight'. As he acts under the controlling gaze of the white police officer, Washington adopts a paternalistic position and is the one who monopolizes the conversation with Walker in *Ragtime*. As for Garrison, his introducing Douglass becomes an opportunity to give himself credit for orchestrating Douglass's speech as well as the crowd's enthusiastic support.

[2) White skin, black masks: the theatrics of racial identity]

It is thus critical here to note the importance of racial masquerade and the cross-racial performance at play in the three documents. The setting becomes a stage where the drama of racial identity, culture and politics unfolds (the 'platform' and the white 'audience' in document A, the Morgan Library where Washington makes a dramatic entry in document B and the ABC television studio set Brian Jones calls 'Howlin' Wolf on stage' in document C). Everything happens as if Frantz Fanon's dialectics was reversed: not black skin, white mask (i.e. the black man mimicking the attitudes and adopting the language of the white man, as Washington does), but white skin, black mask, the way some white men adopt the black man's dissatisfaction in the face of racial injustice.

[3) The color of desire and the racial dialectics of frustration and satisfaction]

The 'black man' is here nothing more than a white metaphor of repressed wrath. Identification with the black man enables to overcome a feeling of frustration at the conformity and injustice inherent to American society, a dissatisfaction that is expressed in the lyrics of the song performed by Howlin' Wolf on *Shindig!* ('How many more years I'm gonna let you dog me around?') and finds an echo in Walker taking the library hostage to 'get satisfaction' in *Ragtime*, while ultimately, as everyone should know, 'I can't get no satisfaction'.

Conclusion

Less than four years after his appearance on *Shindig!*, the composer of 'Satisfaction' drowned after taking a cocktail of drink and drugs; the black protagonist in *Ragtime* is shot dead soon after obtaining satisfaction as he walks out of the library; and in 1896, one year after the death of Frederick Douglass, a man who spent a lifetime fighting for equal rights, the US Supreme Court declared segregation constitutional in *Plessy v. Ferguson*.

Seconde partie en français

La seconde partie de l'épreuve portait sur les documents A et C. 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 monde en mouvement». Ainsi, la notion de «Lieux et formes de pouvoir» permettait d'envisager un travail pertinent sur la lutte afro-américaine, de même que la notion «Mythes et héros», qui s'attachait plus particulièrement à l'étude de personnages emblématiques. Au vu de la nature littéraire du document A, de sa nature argumentative 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), qui est un enseignement obligatoire en classes de première et terminale littéraires. Ainsi, la thématique «Je de l'écrivain, jeu de l'écriture» ouvrait la voie à une exploration fine de la rhétorique argumentative, des stratégies du discours pour convaincre et persuader, des rapports entre les personnages, du statut de l'écriture de soi ; «Le personnage, ses figures et ses avatars»

permettait d'envisager la notion de héros et anti-héros ; enfin, «L'écrivain dans son siècle» pouvait mener à un questionnement sur le discours engagé. 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 au seul objectif culturel évident (l'histoire de la lutte contre les discriminations contre les noirs aux Etats-Unis). Il était attendu des candidats qu'ils identifient l'objectif pragmatique essentiel du dossier : la rhétorique argumentative, ou le pouvoir du discours. Ainsi, les meilleurs candidats ont su lier ces deux objectifs dominants dans des orientations d'exploitation pédagogique telles que «la puissance rhétorique comme outil de lutte socio-politique» ou «le discours de révolte». L'analyse présentée en première partie d'épreuve pouvait bien entendu nourrir les ambitions pédagogiques de la seconde partie et mener à envisager une séquence en classe littéraire sur le rapport entre parole et pouvoir : «stratégies de réappropriation du discours» ou «quelle autonomie pour la voix noire aux Etats-Unis ?».

Sans que cela soit exigible, les candidats pouvaient proposer une tâche finale définissant l'orientation de la séquence et donnant leur sens aux activités langagières proposées.

Une fois ce cadre défini, il s'agissait de présenter les objectifs de la séquence guidant les activités et en accord avec l'orientation définie. Sur ces deux documents, il était possible d'envisager divers objectifs pragmatiques (travail sur la rhétorique argumentative à travers les outils d'articulation du discours dans le document A et la répartition de la parole et le conflit dans le document C ; le discours pour convaincre ; la forme de l'éloge) et linguistiques (le lexique de l'adresse et de l'émotion ; travail sur les modaux et la phrase complexe à travers l'expression du but ou les structures résultatives ; et bien sûr un entraînement à la mise en voix si le candidat envisageait de travailler la compétence de communication orale des élèves avec un travail sur l'intonation, l'expression et le rythme du discours).

La consigne invitait à s'interroger sur la spécificité des supports proposés, ce qui conduisait tout d'abord à identifier le potentiel didactique des documents. Ainsi, les difficultés posées par le document A devaient être clairement identifiées : longueur, langage soutenu et rhétorique du XIXe siècle, l'oralité du discours, l'implicite, la spécificité générique du texte (préface d'une autobiographie). Des éléments facilitateurs étaient cependant envisageables, tels que la structure générale du texte (introduction, exposition, présentation), la répétition de mots-clefs et le paratexte qui permettait d'aborder le statut particulier de cette préface. Pour le document C, la vidéo peut sembler un élément facilitateur en soi, même si ici le manque de contexte (difficulté de comprendre qui sont les personnages, et surtout le statut de B.T. Washington et de l'homme blanc) et d'action (il s'agit principalement d'un dialogue statique) peut nuire à la compréhension. Cependant, l'accès au sens était assez aisé car les personnages parlent lentement et les termes clefs sont familiers des élèves. Si le candidat envisageait une analyse de l'implicite dans sa séquence, il pouvait déjà mentionner que de nombreux symboles visuels du pouvoir pourraient être facilement repérés par les élèves dans le document C (position des personnages, fauteuil et chaise, dynamite, la bibliothèque, la vue en plongée de Mr. Waldo observant B.T. Washington depuis sa fenêtre).

Les candidats devaient proposer des stratégies transférables d'accès au contenu culturel, littéraire et linguistique des documents. L'ordre d'exploitation est primordial et doit être justifié. Un document vidéo ou iconographique n'est pas toujours le plus simple à aborder en premier lieu, ni «déclencheur de parole» comme souvent les candidats semblent portés à le croire. L'analyse du potentiel didactique des documents pouvait conduire au contraire à choisir de commencer par le document A. Ce choix se justifie tout d'abord par une raison chronologique : l'étude de l'évolution de la lutte afro-américaine se développe d'abord dans le contexte abolitionniste des années 1840-1860. Dans la perspective d'une

étude de la rhétorique du discours, il semble également préférable de commencer par l'écrit et ses codes de composition. Les compétences pragmatiques des élèves peuvent être développées dans un travail sur la structure du texte, un repérage des mots-clés et surtout un travail sur les tons et les genres. Garrison manie l'art oratoire en mêlant émotion, pathos et emphase dans son éloge de Douglass. La difficulté de ce texte pouvait amener les candidats à proposer de ne travailler que sur une partie du document A, soit en ne donnant pas la fin aux élèves, soit en proposant une exploitation ciblée par exemple sur le premier paragraphe (étude du contexte et du rapport entre les personnages) puis sur les deux suivants (étude de la ponctuation et de l'anaphore pour mener à comprendre le genre de l'éloge ; l'opposition entre la représentation de la souffrance dans la peinture faite de l'esclavage et la présentation enthousiaste de Douglass ; travail sur le lexique de l'émotion pour comprendre les stratégies discursives de persuasion et le rapport entre orateur et public ; la théâtralité).

L'exploitation du document C permettait ensuite de voir comment le discours argumentatif se déroule en interaction à travers le dialogue de Washington et Walker. Ici, il était possible de proposer des activités d'accès au sens par l'étude du renversement des discours, de l'opposition des deux personnages. Bien entendu, le document C permettait également un travail sur les compétences orales à travers les intonations, les pauses, les accélérations et ralentissements, les postures. Les candidats qui ont su proposer des pistes de compréhension du statut de Waldo, l'homme blanc derrière le discours de Washington, pouvaient ainsi amener les élèves à percevoir l'implicite (également travaillé en faisant porter l'attention aux symboles du pouvoir déjà mentionnés). L'exploitation didactique des documents pouvait alors revenir sur le document A afin d'analyser plus finement son statut de préface et la question du discours rapporté menant à une évaluation critique du statut de la voix blanche et de la notion d'autorité.

La séquence pédagogique pouvait envisager une poursuite ou ouverture en faisant appel à d'autres documents. Les candidats pensent souvent mettre en place des recherches contextuelles en ou hors classe, en groupes ou individuelles. Les recherches thématiques sur internet doivent être précisées : quels sont les critères de sélection des sites ? Comment les groupes sont-ils constitués ? Comment le compte-rendu va-t-il se dérouler ? Un candidat s'interroge sur la visée d'une telle tâche et propose une mise en commun sur une frise chronologique en cours. Un autre propose un dossier collectif de portraits de personnages emblématiques de la lutte afro-américaine.

Un candidat a envisagé d'ouvrir sa séquence par l'étude du poster du film de Quentin Tarantino, *Django Unchained*, ce qui permettait de travailler les codes symboliques du pouvoir, mais aussi d'aborder la question du statut de la voix noire et de la voix blanche. De nombreux candidats ont voulu poursuivre la séquence avec des discours de Martin Luther King ou Malcolm X. L'utilisation de ces documents semblait plus pertinente dès lors qu'elle était articulée aux objectifs définis et à la question qui structure la séquence. Ainsi, l'opposition entre la voix rebelle de Walker et la voix relais de Washington et Douglass trouve son écho dans l'affrontement entre l'attitude conciliatrice et coopérative de King et la violence du discours et de l'action des Black Panthers.

Grâce aux compétences transférables travaillées, les candidats pouvaient songer à des tâches finales telles qu'écrire le discours de Douglass, puis le mettre en voix, ou imaginer un dialogue entre Douglass et ses petits-enfants qui s'interrogent, au tournant du XXe siècle, sur le sens de la lutte et la persistance des discriminations.

Les candidats qui avaient pensé travailler cette séquence en série L (LVA ou LELE) pouvaient évoquer la pertinence de cette préparation aux épreuves du baccalauréat, puisqu'ils doivent constituer des dossiers en choisissant un document personnel. Pour une classe de LELE, la poursuite du travail pouvait s'envisager à travers une étude de roman ou de témoignages. L'étude du statut de la voix noire

et de la lutte contre la discrimination trouve écho dans une littérature vaste, des «*slave narratives*» aux romans de Toni Morrison en passant par les poètes de la Harlem Renaissance.

Pierre-Antoine Pellerin et Cécile Bertrand

Sujet : EMSP 3

Première partie en anglais

There is an Nguni Bantu expression that is rather popular in South Africa and is summed up in the word 'Ubuntu', which means 'I am because we are'. The set of documents broaches the notion of identity in the context of colonialism. It questions the role of education and its relation to power, be it the power of the individual, seeking to define himself and accept his hybridism, the power of language, whether in the written or the oral tradition, or the exertion of power in a struggle between the material and the conceptual.

Présentation des documents

Document A is the trailer from *Mister Pip* (2006), the adaptation of the novel written by Lloyd Jones, a New Zealand author. The novel is set against the backdrop of the civil war on Bougainville Island during the early 90s. A Socratic white teacher presents himself as a teacher with 'no wisdom', who will teach through Dickens's novel. The children will learn to use the Victorian world to give meaning to their lives. It will cause escapism and comfort but will also create havoc as the rebels will take the fictional world as real, and fear that Mr Pip might be a threat.

In document B, a poem from the collection *The Half-Caste and Other Poems*, teaching and education are, here again, evoked in the colonial context. History and language are a reflection of national identity. Juxtaposing the power of Britain's culture and history with that of its colonies highlights the hegemony of the ruler and the rebellion of the colonized.

Document C is an extract from the story of Krishna, an English teacher in 'The Albert Mission College' in the fictive town of Malgudi in India. He expresses his doubts about his role as an educator of young Indian children. He teaches English literature and is concerned about the impact of British culture on Indian identity.

Education and power of the mind VS power of the State

The notion of power is not only central to the corpus, but it is also broached in contrasting ways. In the context of colonialism, power can be envisaged as the power of the mind (often that of the oppressed population) as opposed to the power of weapons (that of the oppressors). Similarly, in document A, there is a tension between brains and brawn, imagination and guns, but also adulthood and childhood. In document B, the Western references to war taught at school (the Battle of Hastings, Lord Nelson) contrast with the tributes transmitted through oral culture at home (Toussaint l'Ouverture and Chaka Zulu). Lastly, document C suggests that the pen is mightier than the sword as the narrator says 'my *mind* was made up (...) I would send in a *letter* (...) in it I was going to *attack*...etc'.

A certain ambiguity stems from the various forms of power. One could for instance underline the opposition built between History and story, but also the gendered tensions in the very act of story-telling. In document A for instance, male violence (or activity—teaching) is opposed to female passivity (Mathilda is called 'lazy bones' by her own mother). Likewise document B offers two (gendered) types of models—Toussaint l'Ouverture and Shaka de Great Zulu on the one hand, and Mary Seacole and Nanny de maroon on the other, staging the gendered stereotypes of the violent male warriors in the same histrionically historical process as the caring female nurse or the hopeful queen-like leader in resistance. And in document C, the maternal, caring Welfare State is turned into a poisonous and malevolent entity as Krishna denounces 'a whole century of false education' which mercilessly gags powerless children ('feed them on the dead mutton of literary analysis and theories').

It seems virtually impossible to define a single form of power within the corpus, and it may eventually be necessary to redefine what Commonwealth literature is. In document A, escapism is perceived as dangerous, and imagination (that is to say, Pip, the rebel) thus needs to be tamed. Intertextuality in an exotic context also gives new meaning to the original text, so that we could wonder to what extent the trailer is a rewriting of 'The White Man's Burden' (Rudyard Kipling's hymn to American imperialism in its colonization of the Philippine Islands), as here it is a white man that leads the native population to freedom, and who opposes oppression by natives (rather than by the colonizer). In document B, the empowering 'I' may be mentioned in the repetitive use of the pronoun at the very end of the poem: 'But now I checking out me own history I carving out me identity' (echoed in the play-on-words in 'bandage up me eye (I?) to me own history'). But the question of perspective, and the re-presentation entailed, may lead one to question the very instability of power which depends on the possessive (dem/me) that shall determine the words 'history' or 'identity'. In document C, line 36, the narrator mentions the existence of 'histories', meaning that the latter can only be multiple and must be accepted as such.

Power of the self and identity

The second item that seems crucial within the three documents is the relation between education, power and identity. 'Identity' refers to what or who somebody/something *is*, and there is self-empowerment in seeking to build one's identity and being able to define oneself. In document A, the teacher reminds us of how 'Pip wants to be brought up as a gentleman', which is reminiscent of the romantic Bildungsroman. Document B portrays a new kind of self-made man 'carving out his identity' from a Creole culture, which is by definition hybrid. As for document C, the character ponders on self-oblivion and his Indianness, as he says 'what about our own roots?'

However, 'identity' may also be defined as the characteristics, feelings or beliefs that distinguish people from others, meaning that the self can only be built in contrast with the other, through difference and specificity. Thus, Pip is the embodiment of an imaginary world for Matilda in document A. Otherness is underlined in the use of pronouns ('Dem tell me'), and though History is written by the victors ('dem'), in document B, the 'half-caste' will write his own story. In document C, the idea of otherness in the building of the self's identity is also underlined in the use of pronouns, as Krishna denounces English domination: 'the system which makes *us* morons (...) but efficient clerks for all *your* business.'

Furthermore, the self is mirrored in the other and that eventually being oneself, alone and different, is rather pathetic... and a fallacy. After all, the very word 'Identity' comes from *idem* (meaning 'the same') and indicates the quality or fact of (several specified things) being the same. This is visible in document A, as the teacher says that 'Pip is a confusion I failed to see coming'. There is also this sense of communion in Mathilda's words as she says 'I feel like I know Pip, I mean, really know him.' It's as if one could only be because the other *is*. Ubuntu. This is also noticeable in document B, as there is a poetic/graphic parallel set between history/identity and dem/I in the last lines of the poem ('Dem tell me what dem want to tell me/ But now I checking out me own history/ I carving out me identity'). Interestingly enough, this identity is carved out of the rock of someone else's History. In document C, Krishna regrets having to adopt the colonizer's style, and reflects: 'I felt ashamed of myself. It was too theatrical and pompous for my taste.' It is as if one could only use—or misuse—'the other' as a norm in order to write oneself into existence.

The Power of words

The third item that should be mentioned is the power of words and how language turns fiction into reality. In document A, the teacher introduces Mr Dickens to the children, who are expecting to meet a

person in the flesh. In document B, the English nursery rhymes are turned into real people: 'Dem tell me bout de dish ran away with de spoon/ but dem never tell me bout Nanny de maroon' (the trivial folk song 'Hey diddle diddle' is replaced by the myth of Nanny de maroon in the poet's historiography). And in document C, the English teacher ponders on the absurdity of the Indian curriculum by clearly opposing literature to pragmatism: 'I could no longer stuff Shakespeare and Elizabethan meter (...) while what they needed was lessons in the fullest use of the mind.'

The documents focus on the appropriation of language and the redefinition of the source of power. In document A, for instance, the teacher is presented as a sort of Pied Piper of Hamelin, who educates (manipulates?) the children and exerts a white/displaced/misplaced authority against the will of the parents, doing so through (white) literature. In document B, the major part of the poem is dedicated to retelling the history of Blacks in pidgin English, and he seems to use the Creole oral tradition the better to deride British literary norms. Document C presents Krishna as a man who refuses to be a mere cog in the British machinery: his 'personal reasons' are set above the system as he says 'nor did I need the one hundred rupees they gave me.'

Beyond this, the documents highlight that silence can be eloquent, while words often fail to be effective. In document A, when the teacher says that 'those losses remind us of the things that we can never lose', he shows how elements can be meaningful through their absence. The signifier can have more than one signified. The military men misunderstood PIP as "a signal", incapable of reading it as a word, deconstructing it as an acronym, thus proving their incapacity to give a more fruitful meaning to the three letters. Even the teacher fails to understand that Pip is more than a character from a book, and that "unless a grain of wheat (a pip) falls to the ground and dies, it remains alone; but if it dies it bears much fruit" (John 12:24) – (re)construction implies a necessary stage of deconstruction. Pip is, to a certain extent, polymorphic imagination itself – free from the bonds of inefficient words. Document B also underlines how words can be telling through their absence: 'dem tell me bout Columbus and 1492 but what happen to de Caribs and de Arawaks too.' It is unclear whether the sentence is a statement or a question – underlining the eloquent silence in the absence of punctuation – as it is a hybrid like its writer himself. To a certain extent, one could say that Agard rejuvenates the old canon and therefore creates a new norm, which is typical of Commonwealth literature. Dealing with the old, creating anew. Ubuntu once again. The relevance of the unsaid is also to be seen in document C: Krishna says 'there is something far deeper I want to say.' His final words also reveal much more than they actually say: he writes 'I request you to relieve me...' which sounds like an order yet implies submission to his employer/colonizer. It also relieves him of the need to state the actual reasons for his resignation – words are therefore useless, even to an English teacher...

Finally, it is worth pinpointing the failure of teachers within the three documents, as education is viewed as counterproductive or, like History, enforced by the victors. But a pip is meant to become a tree, and eventually students, when they grasp power in their own hands, should realize that *they* too are because *we* are.

Some candidates enriched their analysis by quoting (not name-dropping) Edward Said, Gayatri Spivak, Edouard Glissant... The jury especially appreciated the presentation of those who managed to give an overall assessment of the set of documents, transcending binary oppositions, simplistic analyses, feeding concepts with specific elements, proving their ability to call into question their own certainties, thus appropriating the corpus theirs.

Gabrielle Chevallier

Seconde partie en français

La seconde partie de l'épreuve porte sur les documents A et B du dossier. Il s'agit pour les candidats de proposer des pistes d'exploitation pédagogique pour une classe du cycle terminal. Ces documents s'inscrivent dans l'entrée culturelle «Gestes fondateurs et mondes en mouvement» et peuvent être étudiés à travers le prisme de plusieurs notions, plus particulièrement «espaces et échanges» ou «lieux et formes de pouvoir». Des problématiques autour du multiculturalisme et du métissage dans le Commonwealth, de la culture orale et de la langue comme espace d'échange ou encore de l'école et de l'éducation comme lieu et forme du pouvoir, permettraient d'articuler les documents à ces notions.

Le cycle terminal étant retenu pour la seconde partie de l'épreuve, la classe de terminale était tout particulièrement indiquée pour l'étude de ces documents à forte charge culturelle. De nombreux candidats ont su rappeler le niveau visé en LVO (B2) ainsi qu'en LVA pour la série L (C1) et indiquer quelques-uns des principaux descripteurs du CECRL correspondant à ces niveaux.

L'enjeu majeur du dossier était l'objectif culturel : les meilleures prestations se sont ainsi penchées sur les problématiques identitaires et culturelles des populations des pays du Commonwealth, sans pour autant délaisser la dimension littéraire du dossier et la part belle qu'il fait à l'imaginaire. Elles ont proposé des démarches actionnelles cohérentes autour de l'articulation entre activités de compréhension orale et écrite, de production écrite et de leur mise en voix, repérant la prépondérance de la lecture à voix haute et de l'inscription de l'identité dans la langue dans ce dossier.

La spécificité des documents est souvent constatée par les candidats, mais insuffisamment prise en compte. Par exemple, ils mentionnent que le document A est une vidéo mais ne s'interrogent pas sur les spécificités de la bande-annonce et ne proposent pas de travail sur ses codes (on pouvait ici commenter la présence de textes insérés dans la vidéo, les points de vue, notamment aériens, la musique, les ellipses narratives). De la même façon, le jury regrette la réticence des candidats à aborder les spécificités littéraires d'un poème et à envisager des activités faisant émerger le sens grâce à une étude de la forme. La proposition de nombre d'entre eux de faire «corriger la langue incorrecte utilisée par le poète» est éloquente à ce sujet, puisqu'elle dénote un vrai manque de recul quant à la spécificité de la langue vernaculaire de John Agard, qui inscrit justement sa culture et son identité dans une déformation jubilatoire de la langue, jouant sur des correspondances entre graphie et phonie. Vouloir retranscrire cette langue unique et hybride dans un anglais standard aurait pour effet d'écraser complètement les spécificités stylistiques de l'auteur et leur portée politique. Un travail de repérage et d'analyse du vers libre, des italiques et de l'absence de ponctuation dans l'évocation de l'histoire des Caraïbes, qui tranche radicalement avec le traitement de l'histoire britannique obéissant à de multiples structures (mètres, rimes, strophes) permettrait également à des élèves de terminale de percevoir la déconstruction du discours hégémonique à laquelle se livre le poète et le fait que la langue peut être un lieu de pouvoir par la résistance à, voire la subversion du discours dominant.

De même, l'ordre d'exploitation des documents dans la séquence est souvent insuffisamment réfléchi ou tout simplement plaqué sur le dossier («on commencera par la vidéo parce que l'image aide à accéder au sens / l'image est motivante pour les élèves»). Dans le cas présent, l'accès à l'implicite est plutôt rendu difficile par l'intertexte dickensien, sa transposition dans les îles Salomon, la délimitation floue entre fiction et réalité, la succession rapide d'éléments narratifs juxtaposés les uns aux autres, et l'accent guinéen. Commencer par travailler sur le poème en s'appuyant au préalable sur une *webquest* pour aider les élèves à aborder les histoires méconnues de Toussaint l'Ouverture, Shaka Zulu ou Mary Seacole permettait sans doute une meilleure entrée dans la notion et dans l'épaisseur culturelle du dossier. Cette démarche aurait également pour avantage d'aboutir à une première production orale en continu sous la forme de guides audio biographiques rendant les élèves acteurs de leur apprentissage grâce au déficit d'information, au travail en groupe et à l'inclusion éventuelle de la baladodiffusion. De même, aborder conjointement la lecture du poème et l'écoute d'une version audio pour en percevoir l'oralité et la musicalité fait tout à fait sens et permet de transformer ce document

authentique en support didactique à un travail de transition de l'écrit vers l'oral, préparant à une tâche finale qui aurait tout intérêt à œuvrer à la consolidation des compétences d'expression à la fois écrite et orale par une mise en voix des travaux réalisés.

Un travail de didactisation de la vidéo paraît également indispensable pour exploiter pleinement son potentiel avec une classe. On peut ainsi proposer, comme certains candidats ont pensé à le faire, un travail d'anticipation à partir du titre du roman de Charles Dickens, *Great Expectations* (plutôt que du titre du film, *Mr Pip*, plus opaque) et confronter les hypothèses des élèves aux premières images de la bande-annonce, qui ne manqueront de les surprendre et d'attiser leur intérêt. Un découpage de la vidéo, ou une étude de certaines images fixes, du moment que ceux-ci sont justifiés de manière pertinente, peuvent également être envisagés afin de permettre aux élèves de mieux percevoir des détails lourds de sens de la bande-annonce (comme les costumes de l'époque victorienne ou le fait que le professeur ôte sa blouse d'enseignant juste avant de prononcer les mots '*I have no wisdom*', par exemple).

Quels que soient les objectifs linguistiques, communicationnels et les activités langagières retenus, il était attendu des candidats qu'ils les articulent à l'objectif culturel, en proposant par exemple une étude des champs lexicaux de l'exotisme ou de l'altérité, de structures telles que «(not) to expect to + BV», et en accompagnant les élèves dans leur prise de conscience de l'étendue du Commonwealth et des différents accents qu'on y trouve.

Une tâche finale permettant de mettre à profit les acquis linguistiques, culturels, pragmatiques des élèves lors de cette séquence pourrait résider dans la rédaction d'un poème par un enfant de Bougainville, ou le récit oralisé de Matilda, racontant son enfance à ses descendants à la fin de sa vie. Les candidats ont en effet souvent pensé à l'ancrage narratif que permettait l'étude du document A et au fait que des lycéens adopteraient sans difficulté majeure le point de vue de ces enfants.

Enfin, pour compléter le corpus, de multiples pistes sont envisageables : de l'étude de cartes géographiques en début de séquence, à d'autres extraits littéraires en provenance des Caraïbes (Derek Walcott, Jean Rhys, V.S. Naipaul...), en passant par des textes critiques sur la théorie postcoloniale, ou des supports moins évidents au premier abord comme des tableaux de Jean-Michel Basquiat ou des extraits du film *8-Mile*, pour creuser la réflexion sur la portée politique de l'appropriation des codes d'un genre artistique considéré comme chasse-gardée d'un groupe (le protagoniste blanc du film s'attirant les foudres des rappeurs Afro-Américains des ghettos de Détroit en venant prendre part à leurs concours de slam).

Caroline Marquette

Sujet : EMSP 19

Première partie en anglais

This set of three documents revolves around the theme of British / English identity and its expression (or lack of expression) through certain clichés, or stereotypes.

Document A is taken from the 'How to Be British' collection, a set of postcards giving illustrations of a certain tongue-in-cheek view of Britishness expressed in the form of instructions to people of other nationalities on how to interpret various aspects of British quirkiness. In this particular extract, there is a series of illustrations depicting different facets of Britishness as expressed by British people themselves as opposed to those which foreign visitors might anticipate.

Document B is an excerpt from *The Secret Diary of Adrian Mole aged 13 ¾*, written by Sue Townsend and published in 1982. In this book, the main protagonist Adrian gives a realistic but inadvertently humorous account of one of the many street parties which took place on 29th July 1981 to celebrate the wedding of Prince Charles and Lady Diana Spencer. He expresses his own surge of pride in the royal occasion and then relates how he, his family and his neighbours of Irish and Indian origin let down their hair and enjoy the street celebration held in the evening following the ceremony.

Document C is a passage taken from *The English* written by Jeremy Paxman and published in 1998. Jeremy Paxman is a well-known BBC journalist and television presenter, who is noted for having hosted the daily *Newsnight* programme for 25 years. As is typical of many British journalists, he has a direct, uncompromising style while often using humour in the form of understatement and irony to illustrate his arguments.

Taken as a whole, this set of documents requires the candidate to analyse how British people identify with their culture, how their sense of national pride finds expression in explicit or implicit ways and to set this against the reactions of people of other nationalities towards Britain and the British.

A preliminary study of these documents should allow candidates to note the common themes which are present. For example, they may highlight the fact that the illustration in Document A claiming that typical Britons 'are not bothered about a bit of dust' ties in neatly with the character Bert in Document B remarking upon the fact that the royal train 'was strange-looking because it was clean.' Several other illustrations of the sort could also be provided to prove that these three documents seem to complement each other well, to give a portrait of a typical British citizen. However, candidates who content themselves with a simple identification of common points between these documents fall into the trap of remaining at an overly

Another danger inherent in the discussion of this set of documents would be to use the examples and illustrations they provide to draw together an excessively stereotypical representation of the typical British citizen (ie the bowler-hat-clad, pet-loving, sausage-roll-eating, royalty-worshipping yet stiff-upper-lipped citizen who can only relax after having had a drink or two). One can indeed glean such an impression of Britishness from aspects of these documents but candidates who do so without providing any analysis would give an unsatisfactory impression of their understanding of the documents.

One aspect of these documents which candidates should notice on their first reading is their humour. This is present in all three documents and should not only be identified but analysed as another representation of Britishness. Indeed, on studying Document A, candidates may note that not only do we smile at the marked contrast between the various images (the smartly dressed businessman in the first picture and the outrageously dressed young lady in the second, for instance), but that we may pick up on the aspect of self-deprecation often identified as typical in British humour. This can be seen in the portrayal of British men turning red in the sun, or having rings run around them by their dogs. Furthermore, Document C points out in its quote from Orwell the 'duty to snigger at every English institution'. However, the reader may snigger himself on reading E. M. Delafield's description of the

English Creed, at the end of Document C. Document B uses elements of burlesque to mock the absurdity of the characters' drunken behaviour at the street party in contrast with their more reserved behaviour in the earlier part of the document. This is another feature of what we could identify as 'British' humour.

As mentioned before, this set of documents clearly addresses the expression or lack of expression of national pride. A satisfactory analysis would bring out the contrasting aspects highlighted by the different documents. The smiling illustrations in Document A hint at the pleasure Britons derive from their sense of belonging to this nation. However, Documents B and C draw the reader's attention to certain differences in attitudes to the expression of national pride. This can be seen in Document B through an examination of the behaviour of Mr and Mrs O'Leary (of Irish origin and unashamed to demonstrate it) and Mr Singh (of Indian origin) who 'makes a speech about how great it was to be British' and was the only one to know the lyrics of Land of Hope and Glory, a hymn to the glory of England and often used these days as an English national anthem. These attitudes can be contrasted with the behaviour of the native-born British characters who only grudgingly acknowledge national pride while sober, although they celebrate the royal occasion more freely under the influence of a few drinks. Further illustration of British reluctance to openly acknowledge pride in their nation is provided by Document C which also puts forward elements of analysis of the reasons for such inhibitions. Indeed, Document C, which looks specifically at the English as opposed to the British, hints at the embarrassment felt over what is perceived as excessive demonstration of national pride (singing the national anthem in a cinema, for example.) Openly demonstrating national pride would be seen as being somewhat arrogant and Document C goes on to point out that in any case this is unnecessary since the English position as 'top dog in the world's leading empire' was obvious to all and did not require open expression.

The most astute candidates were able to offer a more nuanced understanding of the differing ways of expressing Britishness by backing up their arguments with sound knowledge of elements of historical background. They may have discussed the contrasting ways of expressing national pride demonstrated by other nations mentioned in Document C. Indeed the Americans, the Irish, the Northern Irish, the Scots and the Indians all embrace their national identity more openly, and well-informed candidates may have seized this opportunity to address these points, giving justification for the various differences touched on in Document C from their own knowledge of these countries' history. Finally, observant candidates will have noticed the association of certain aspects of Britishness with a particular social class and will have used this as an opportunity to mention the importance of social class in determining identification in the UK.

Susan Walters-Galopin

Seconde partie en français

L'étude des documents A (planche de dessins caricaturaux datant de 2003) et B (extrait du journal intime d'Adrian Mole) invitait le candidat à formuler une problématique pour séquence de classe de 3^{ème}, en lien avec la notion «l'ici et l'Ailleurs». Ceci pouvait amener le candidat à se pencher sur l'évolution des stéréotypes liés à l'identité Britannique de 1982 à nos jours et à proposer «la découverte de l'Autre» comme objectif culturel. Le potentiel et la spécificité des documents devaient l'alerter et lui permettre de dégager une tâche finale permettant aux élèves de dépasser «la vision figée et schématique véhiculée par les stéréotypes et clichés», comme cela est déjà préconisé au Palier 1.

Si les éléments facilitateurs de ce dossier semblaient évidents (le récit du journal intime relativement accessible à une classe de 3^{ème}, ainsi que les stéréotypes légendés), plusieurs obstacles étaient

présents : l'accès à l'implicite, aux '*understatements*' nombreux dans le journal, la difficulté d'établir une problématique écartant tout risque de dérive quant aux représentations.

Si le candidat annonçait les objectifs communicationnels à bon escient (par exemple, l'activité langagière de compréhension écrite concernant le document B et la production orale pour le document A), il semblait encore plus pertinent d'insister sur l'interdépendance de toutes les activités langagières, et de choisir une activité langagière dominante, tout au long de la séquence.

Certaines prestations ont été insuffisantes parce qu'elles se résumaient à un simple «catalogue» de compétences, sans lien avec la finalité annoncée du projet. Au contraire, une hiérarchisation judicieuse et organisée des documents devait permettre aux candidats d'intégrer la dimension culturelle dans l'exploitation des supports de manière progressive et cohérente, et d'envisager une progression en spirale, intégrant les savoirs aux savoirs faire.

Trop souvent, le jury a pu constater le traitement des documents de façon isolée et fragmentaire. Par exemple, bon nombre de candidats ont vu dans le document B—le texte devenant simple prétexte thématique—une invitation à traiter le thème de la famille royale, ou ont envisagé le travail de la compréhension du texte de manière linéaire, purement factuelle ('*what is happening?*'), et sous forme de vérification (les élèves ont-ils compris ?) plutôt que d'entraînement (qu'ont-ils compris ?). Occulter ici l'étude de l'humour, du point de vue ou des sous-entendus revient ici à nier le sens. De même, une simple étude des caricatures en tant que telles semblait superficielle, voire équivoque, si le candidat ne proposait pas de réel appui pour entraîner les élèves à l'analyse du point de vue et à l'argumentation (références au niveau visé B1 du CECRL).

A l'inverse, il était pertinent d'inscrire le traitement des documents dans une perspective actionnelle, en proposant des stratégies d'apprentissage ciblées : étude du document B par groupes et tâches respectives (par exemple : chaque groupe est chargé d'un personnage), en procédant d'abord par simples repérages collectifs, pour aller ensuite plus loin dans la compréhension individuelle du sens (de l'explicite vers l'implicite). S'il appartenait au candidat de déterminer et de justifier des objectifs linguistiques, grammaire, lexique et phonologie devaient être présentés en contexte.

Un certain nombre de prestations ont manqué de construction didactique, de gradation entre les séances proposées et de corrélation entre les objectifs en vue de la tâche finale envisagée. Beaucoup de candidats ont cependant amorcé une réflexion sur ce qui distingue évaluation formative et évaluation sommative, et ce qui peut distinguer évaluation et tâche finale : dans les cas où cette dernière était proposée, elle déterminait nécessairement le sens même du projet et se devait d'être en adéquation avec les apprentissages réalisés, mais pouvait ne pas coïncider avec une évaluation. Certains candidats ont su l'envisager en faisant des propositions pertinentes : par exemple, la réalisation de campagnes de sensibilisation pour lutter contre les stéréotypes, sous la forme d'expositions, l'organisation d'un voyage scolaire (avec la préparation en amont de questionnaires élaborés par les élèves eux-mêmes), l'écriture d'un journal «à la manière d'Adrian Mole» d'un jeune anglais le jour du mariage du Prince William et Kate Middleton (permettant de surcroît une mise en perspective intéressante sur l'évolution des comportements sociaux...).

Certains candidats, proposant un travail en interdisciplinarité (l'art plastique pour les illustrations éventuelles, la technologie pour le montage de l'exposition, l'éducation civique pour le respect de soi et des autres...) ont montré une capacité à prendre en compte les compétences professionnelles C1 (partager les valeurs de la République) et C10 (travail en équipe éducative). De même, si l'éducation à la citoyenneté et la dimension européenne étaient prises en compte, renforçant ainsi la perspective actionnelle d'un tel projet, les prestations des candidats s'en retrouvaient valorisées. Enfin, certains candidats ne se sont pas limités à la seule utilisation des documents A et B mais ont subtilement suggéré d'autres supports afin d'enrichir le travail sur les stéréotypes, tels qu'un extrait de *Mr Bean* (offrant un contrepoint animé au document A), ou de la bande dessinée *Astérix chez les Bretons* (offrant

un regard continental), ou encore des *Simpsons* (offrant un contrepoint américain aux documents A et B). Toute ouverture ou prolongation pertinente de la séquence a aussi été vivement appréciée : l'étude du multiculturalisme au Royaume-Uni ('*What would Mr Singh say today?*'), l'utilisation des TICE (visioconférence avec une école anglaise, e-twinning, création d'un blog...).

Nicole Maïer

4.3 Epreuve d'entretien à partir d'un dossier

4.3.1 Rappel du cadre réglementaire

L'épreuve porte :

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

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

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

Le document audio ou vidéo et l'enregistrement d'une production orale d'élève n'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

La préparation de l'épreuve doit permettre au candidat d'appréhender le dossier qui lui est soumis à la lumière de la notion ou thématique retenue, afin de procéder à son analyse. Compte tenu de la durée de préparation limitée (deux heures), le jury tient d'abord à rappeler qu'une gestion du temps visant à ce que chacune des deux parties de l'épreuve fasse équitablement l'objet d'un travail de lecture et de réflexion permettra aux candidats de proposer des prestations de qualité homogène pour l'une et l'autre des parties. Nombreux sont les candidats dont le jury perçoit qu'ils se sont entraînés à gérer leur temps en amont de cette épreuve d'admission, et proposent donc des prestations plutôt équilibrées.

Le jury souhaite rappeler par ailleurs que l'entretien a pour but d'aider les candidats à approfondir les pistes de réflexion proposées au cours de l'exposé ou à orienter leur démonstration sur des aspects du dossier non mentionnés au cours de l'exposé, dans le but de valoriser leur prestation.

Le jury a apprécié le fait que de nombreux candidats ont tenu compte des conseils formulés dans le rapport de jury 2015 quant à la gestion du temps. Moins courtes, les prestations ont cette année gagné

en densité et ont fréquemment permis d'accéder à des micro-analyses plus nombreuses et plus abouties.

Enfin, il convient de rappeler que les candidats ont tout intérêt, dans la seconde partie de l'épreuve, à recourir à un vocabulaire spécifique précis ainsi qu'à une bonne connaissance des termes didactiques, afin de nuancer leurs propos et d'accéder à un meilleur niveau d'analyse.

4.3.2 Première partie en anglais

Les attentes

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

En amont du concours, la lecture des textes officiels et des documents développant les notions des programmes (site Eduscol) permettra aux candidats d'aborder celles-ci dans leur polysémie : formulées en français pour l'ensemble des langues vivantes étrangères, elles n'appellent en effet pas tant une traduction qu'une réflexion sur la multitude de perspectives qu'ouvrent les possibilités de traduction. Si l'on peut douter que la notion '*spaces and exchanges*' fasse sens en anglais, il est en revanche évident que les connexions que l'on peut imaginer entre, d'une part, '*place, places, space, spaces, room, inside, outside, the space of a moment, etc.*' et, d'autre part, '*relation(ship), trade off, swap, compensation, communication, transfer, etc.*' permettent de dégager des problématiques («ensemble de problèmes dont les éléments sont liés», Petit Robert de la langue française) hautement signifiantes.

A titre d'exemple, le sujet intitulé '*Jim Harrison dies at 78*' (EED 16, première partie) est un extrait de trois minutes d'un reportage publié le lendemain de la mort de l'auteur, monstre sacré de la littérature américaine ('*a writer's writer*'). Ce reportage s'intéresse moins à sa vie ('*a life in the elements*') qu'à la spécificité de son œuvre, à la fois romanesque et poétique. L'idée selon laquelle '*place is what Jim Harrison's writing is all about*', en regard de l'entrée culturelle du cycle terminal «espaces et échanges», invitait ici à envisager la notion d'espaces dans sa singularité, comme une notion insécable ou indénombrable. En d'autres termes, il s'agissait de mettre en lumière le processus de la création littéraire, qui transmue des lieux pluriels (*places*) et bien réels ('*Montana, Michigan, the arid deserts of the south west...*') en un espace poétique, ce que Jim Harrison nomme lui-même '*an undifferentiated wilderness*'. Les meilleurs candidats auront procédé à l'analyse du document en montrant que si l'on peut considérer Harrison comme un chantre «de l'Amérique profonde et des grands espaces» (extrait de l'article du Petit Robert des noms propres, à disposition des candidats en salle de préparation), il n'en reste pas moins que profondeur et immensité sont ici le résultat d'un va et vient, c'est-à-dire d'un échange, entre intériorité et extériorité, au point que l'environnement et les personnages se fondent en un «topos» ('*I think it was the bear's voice he heard deep inside him, growling low of dark, secret places*'). Le poème '*water*', déclamé par Harrison en conclusion du reportage, va plus loin et montre que le motif poétique au cœur de l'œuvre, à l'image d'une rivière, est un espace animé par une fluctuation constante, un mouvement immuable, cyclique et, en ce sens au moins, circulaire ('*this is a round river and we are her fish, who become water*'). Si l'on revient à la notion, on voit donc, au terme de l'analyse de ce document, que la notion «espaces et échanges» est révélatrice de la complexité du rapport entre l'individu et son environnement. Les candidats qui l'auront remarqué et auront souligné que ce rapport passe en l'occurrence par le langage poétique et symbolique, auront trouvé là matière à enrichir leur analyse de la seconde partie de l'épreuve, proposant un extrait d'une production orale en interaction de quatre élèves de terminale sur le thème '*immigration in the USA*', c'est-à-dire sur un autre type d'échanges, certes, mais dans un espace dont les frontières, tout immuables qu'elles

apparaissent, n'en demeurent pas moins aussi fluctuantes, symboliques et poreuses que celles qu'explore Harrison dans son œuvre.

Trop fréquemment encore, les notions ou problématiques retenues ne sont cependant pas réellement prises en compte par les candidats. Parfois, elles ne sont mentionnées qu'en passant et envisagées de manière extrêmement réductrice. Il est notamment regrettable que face au document sur la célébration d'*Easter rising* (EED12 / lieux et formes du pouvoir), de nombreux candidats se soient contentés de rendre compte des différents lieux de cette célébration, sans envisager que la notion de lieu puisse être vue de manière dynamique, autrement dit, sans rien faire de ce qui, dans ce document, montre que les lieux changent avec le temps, et que les voix de la contestation d'hier finissent par y résonner aujourd'hui avec la force de l'autorité. De façon similaire, il était réducteur de considérer que le lien entre la notion «école et société» et l'extrait du documentaire '*Black Power salute*' (EED1) se limitait au simple fait que l'un des gestes les plus emblématiques de la contre-culture des années 60 soit apparu dans une école : c'était bien du rapport entre école et société qu'il s'agissait, mais d'un rapport dynamique et, littéralement, de coïncidence, révélant à quel point l'école peut être le reflet de la société —lieu d'*inculcation*, ainsi que le souligne Harry Edwards—, tout autant que le lieu où et le moyen par lequel cette société se métamorphose de l'intérieur, grâce à l'éducation.

Le jury déplore qu'il faille bien souvent consacrer une partie de l'entretien à inviter les candidats à problématiser la notion, afin de réorienter leur analyse, quand la vocation de l'entretien est plutôt d'approfondir celle-ci.

Analyse et exploitation du document

Il ne semble pas inutile de rappeler que l'épreuve ne consiste pas en une simple restitution du document, éventuellement assortie de commentaires ponctuels, mais en une analyse structurée et approfondie de celui-ci. L'analyse fera apparaître l'intérêt que présente le document en lien avec la notion ou la thématique retenue ; autrement dit, celui-là viendra illustrer celle-ci autant que celle-ci permettra d'éclairer celui-là. Cela suppose qu'au cours de la préparation de l'épreuve, les candidats se concentrent sur les éléments pertinents du document, qu'ils soient explicites ou implicites, et qu'ils s'appuient sur ces éléments lors de la présentation de leur analyse.

La présentation, quant à elle, doit consister en un discours argumentatif et démonstratif. En d'autres termes, si ce discours se nourrit du document, il doit relier les deux pôles, extérieurs au document, que sont, dans l'introduction, l'ensemble des problèmes révélés par la juxtaposition de la notion et du document (ce qu'on appelle donc, communément une «problématique») et, dans la conclusion, le fruit de la réflexion qu'aura menée le candidat au fil de son analyse. Si le jury n'a pas d'attente formelle en matière d'organisation du propos, il conviendra donc toutefois, afin d'atteindre un niveau d'analyse approfondie, de bâtir un plan, afin de présenter un exposé clair et intellectuellement dynamique.

Le jury souhaite par ailleurs attirer l'attention des candidats sur la nécessité de prendre en compte la spécificité du document. L'écueil majeur serait de se contenter de l'analyser comme s'il s'agissait d'un script. Le repérage des effets de sens produits par le choix du montage audio ou vidéo, la concomitance et/ou la polysémie entre image et contenu sémantique, l'habillage sonore ou encore la prosodie des locuteurs devrait permettre aux candidats de dépasser le seuil critique de la simple description ou du verbatim, c'est-à-dire de la restitution exacte ou paraphrastique du contenu verbal.

Le jury se réjouit du fait que très rares furent les candidats à s'être heurtés à l'écueil d'une utilisation du document sonore ou vidéo à des fins d'exploitation pédagogique. La lecture des rapports précédents aura sans doute permis de clarifier les exigences de l'épreuve en la matière. Il importe en effet non seulement de bien comprendre que la référence au document 1 dans la seconde partie de l'épreuve n'est pas exigible, et qu'elle n'a de sens que si elle vient éclairer l'analyse des acquis et besoins révélés

dans les productions d'élèves, mais surtout de ne pas confondre les attentes de l'épreuve d'entretien à partir d'un dossier (EED) avec celles de l'épreuve de mise en situation professionnelle (EMSP).

EED	EMSP
Un document audio ou vidéo + une notion (programmes des collège et lycée)	Un dossier de 3 documents, rattaché à un niveau (collège ou lycée)
1 ^{ère} partie : la notion retenue éclaire l'analyse du document.	1 ^{ère} partie : l'analyse des documents mène à la notion.
2 ^{ème} 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 ^{ème} 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

Le jury n'attend pas des candidats des connaissances encyclopédiques et spécialisées, mais plutôt des preuves de bon sens dans le recours aux repères culturels à la fois disciplinaires et généralistes (histoire, civilisation, littérature, arts...) que l'on est en droit d'attendre de tout angliciste se préparant au métier d'enseignant. Au cours de la session 2016 par exemple, les candidats ont notamment été amenés à réfléchir sur l'époque victorienne et la révolution industrielle (*'the children of the revolution'* – EED 13), sur l'évolution des relations entre les différentes strates de la société britannique entre les deux guerres (extraits de *Downton Abbey*—EED 6), sur l'héritage de *Lady Godiva* (EED 17), sur l'héritage sécessionniste dans l'Amérique du 21^{ème} siècle (EED 5), autant que sur les mémoires d'un Ecosais devenu vedette de la télévision américaine (EED 4), sur les représentations de l'environnement dans le Bush australien (EED 2), sur le sentiment d'identité au sein de la communauté hispanique en Californie (EED 3) ou sur l'interprétation du premier amendement à l'ère des drones (EED 14). Il faut par ailleurs noter que si tous ces documents sont ou s'avèrent être d'actualité, ils ne proviennent pas tous, loin s'en faut, de la presse anglophone. Il est certes bon qu'un candidat la lise régulièrement, mais il serait malvenu de réduire l'épreuve d'entretien sur dossier à la vérification de la compréhension orale d'un document journalistique.

Conseils méthodologiques

Le jury conseille aux candidats, au cours de leur préparation, d'utiliser une ou plusieurs feuilles de brouillon lors de la prise de notes sur le contenu du document. Cela leur permettra, dans la phase d'entretien, de s'appuyer sur les repérages effectués pour nourrir leurs réponses aux questions du jury. S'il faut éviter de tomber dans l'écueil qui consiste à effectuer une transcription exhaustive du document, il peut en effet s'avérer utile et intéressant de s'appuyer sur quelques citations clés du document.

Le jury regrette qu'encore trop de candidats ne maîtrisent pas les outils de bases nécessaires à la réalisation de l'exercice. La capacité, par exemple, à organiser le propos logiquement ainsi qu'à mobiliser des verbes de paroles précis dans le rapport d'un discours permet non seulement de rendre

compte du document, donc de le restituer, mais surtout d'en mettre en lumière l'implicite, et de dégager ainsi matière à micro-analyse. Comparons à titre d'exemple les deux énoncés suivants, produits par des candidats dans la première partie de l'EED 5 : "*Roland Martin asked: 'you know what, the Confederacy? You lost !'*" (verbatim) et "*he proceeds to wax ironical about the so-called 'southern pride' in the confederate flag when the latter actually epitomizes a failure*"...

Le jury insiste enfin sur l'importance pour les candidats de bien comprendre ce qu'implique l'économie de l'épreuve : la présentation de l'analyse approfondie d'un document à la lumière d'une notion en seulement quinze minutes implique une densité de propos et un débit de parole tels qu'il leur faut absolument s'être préalablement entraînés.

Jean-Grégoire Royer

4.3.3 Deuxième partie en français

Les attentes

L'exercice consiste en une mise en regard de deux productions d'élèves, afin d'établir un état des lieux des acquis et des besoins de chacun(e) dans chaque compétence communicative langagière mobilisée (linguistique, pragmatique, culturelle). Le candidat sera conscient que cette analyse doit être menée dans le cadre d'un contexte défini dans la situation d'enseignement, et guidée par des documents d'accompagnement. Le diagnostic établi donnera lieu à l'élaboration de pistes d'action pédagogique, destinées à permettre aux élèves de progresser, quel que soit le niveau atteint par les productions, et dans les différentes compétences (linguistique, pragmatique et culturelle).

Le jury tient à rappeler aux candidats que tout comme la première partie de l'épreuve, l'analyse doit prendre en compte la notion retenue. En effet, la multiplicité des perspectives mentionnée dans le rapport sur la première partie de l'épreuve trouvera une nouvelle illustration au sein des productions d'élèves. Le candidat pourra percevoir, à travers ces productions et la tâche proposée, la façon dont l'élève s'est approprié la notion, les diverses significations qu'il lui a données. Par ailleurs, la notion est bel et bien le cadre dans lequel vient s'inscrire la problématique culturelle proposée par l'enseignant : les productions se situent à un stade ou un autre de l'appropriation de repères culturels par l'élève. S'il est vrai que la notion structure la réflexion proposée dans la partie en anglais pour un nombre de plus en plus important de candidats, le jury regrette toutefois qu'elle soit trop souvent évacuée dans la partie en français. Le document audio/vidéo de la première partie et les productions ne sont pas forcément liés, mais la notion reste le fil conducteur entre les deux parties de l'épreuve.

À titre indicatif, les deux productions écrites proposées dans le sujet EED 18 étant rattachées à la notion «sentiment d'appartenance, singularités et solidarités» du programme de seconde, on attendait des candidats qu'ils s'interrogent sur la manière dont ces productions et cette notion s'imbriquaient. À l'évidence, c'était là un moyen de prendre de la hauteur et d'entrer dans une lecture permettant de mettre en valeur l'ancrage culturel dont fait preuve la production 2b en comparaison de la production 2a. Cette dernière est certes plus franchement recevable d'un point de vue formel, mais brille par son absence de singularité, les pronoms '*we*' et '*they*' renvoyant clairement à deux groupes humains distincts, donc imparfaitement solidaires, et leur identité étant tout simplement passée sous silence. De ce point de vue, acquis et besoins de 2a et 2b sont donc à distinguer en termes de compétence culturelle davantage que linguistique ou pragmatique.

De la même manière, les productions orales 2a et 2b dans le sujet EED 9 reflètent très différemment la notion «mémoire, héritages et ruptures», à laquelle elles sont rattachées : la production 2b, quoique, de prime abord, moins convaincante en termes de compétences linguistique ('*a painting which has*

painting by Ellis Wilson) et pragmatique (écrit oralisé, nombreuses hésitations, débit irrégulier...), est plus riche du point de vue de la compétence culturelle (à partir de 1'13", le propos est totalement personnel et nourri de références pertinentes à la période de la «reconstruction», quoique celles-ci manquent de spécificité et invitent donc les candidats à penser à la manière de les étoffer). Si le jury a apprécié que de nombreux candidats repèrent ces nuances, il aurait néanmoins été bon que leurs remarques soient systématiquement justifiées, non seulement par des exemples précis tirés des productions d'élèves, mais aussi par une réflexion rigoureuse à propos de leurs acquis et de leurs besoins, ainsi qu'à propos des actions de consolidation et de remédiation envisageables.

De ce point de vue, rappelons qu'on attend des candidats qu'ils se posent des questions plutôt qu'ils assèment des réponses toute faites. Si l'on pouvait ici penser à des mises en action distinctes pour les deux élèves concernés, encore fallait-il partir des productions elles-mêmes pour les définir : parler d'entraînement à la «mise en voix» pour l'élève 2b n'a en effet de sens que si l'on explique pourquoi, comment et dans quel but. Par ailleurs, le jury a particulièrement apprécié les prestations des candidats qui se sont efforcés d'inscrire leur réflexion sur la consolidation et la remédiation dans le cadre de la notion, c'est-à-dire en contexte.

L'exposé

Si le jury n'a pas d'attentes formelles relatives à l'organisation de la présentation, 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. Les pistes d'accompagnement pédagogique, quant à elles, peuvent difficilement être envisagées, et donc exposées par le candidat avant d'avoir procédé au diagnostic à partir des productions.

Les documents d'accompagnement peuvent émaner de l'Institution, ou être issus de la recherche en didactique, ou sciences de l'éducation par exemple. Ils ont vocation à aider le candidat à identifier les axes de réflexion pertinents pour analyser les productions, à en orienter sa lecture même. Des documents d'accompagnement intitulés : «L'interaction orale, qu'est-ce que c'est ?», «Le Jeu de Rôle : Pour des apprentissages durables», et enfin «Le couple oral/écrit et la tension entre communicatif et cognitif» orientent plus particulièrement le candidat vers l'analyse des compétences liées à l'interaction orale et leurs liens avec les autres compétences, les obstacles à leur développement, la motivation, élément central dans la réussite d'une tâche. De même qu'un document sur le CESC (Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté) pourra orienter le candidat vers la proposition d'une tâche de prolongement qui s'inscrit dans le projet d'établissement et inclut plusieurs membres de la communauté éducative. Le jury constate encore trop souvent que les candidats se contentent de mentionner les documents d'accompagnement en début d'exposé, mais ne les intègrent pas à leur analyse par la suite. L'analyse qui en découle est donc décontextualisée, et la présentation non problématisée. La situation d'enseignement doit elle aussi déclencher un questionnement qui fait gagner en pertinence l'analyse du candidat. Par exemple (EED 8), si elle mentionne que les productions émanent de deux élèves de la même classe, l'un étant dyslexique, l'autre non : le trouble de l'apprentissage en question est-il manifeste dans la copie ? La typologie des erreurs est-elle différente chez les deux élèves ? De quelle manière l'enseignant a-t-il tenu compte de cette spécificité lorsqu'il a proposé la tâche ? Lorsque les productions proviennent d'élèves de Terminale, dans quelle mesure est-ce une préparation au Baccalauréat ? Ou encore, s'il est indiqué que les productions sont des éloges funèbres spontanés suite à l'annonce de la mort de David Bowie (EED 4) : l'ancrage de la tâche dans l'actualité a-t-il favorisé l'implication des élèves ?

Le candidat est ensuite invité à proposer une analyse des productions. Il s'agit de déterminer «dans quelle mesure les compétences linguistiques, culturelles et pragmatiques y sont mobilisées au service

de la production du sens», c'est-à-dire déterminer si nous avons affaire à une restitution de savoirs plaqués, une suite d'énoncés stéréotypés ou à la mobilisation de ces savoirs pour exprimer une pensée personnelle, de plus en plus complexe, en adéquation avec la tâche proposée. Le jury a pu constater avec satisfaction que cette année, les candidats se livrant à une liste exhaustive d'erreurs grammaticales en guise d'analyse de production furent moins nombreux. Toutes les compétences de communication sont prises en compte. Cependant, une prédominance de la compétence linguistique perdure lorsqu'il s'agit de déterminer le niveau atteint par les productions. Le jury rappelle aux candidats que des descripteurs généraux existent pour chaque activité langagière. En production écrite, par exemple, un élève capable d'enchaîner de façon simple des énoncés, quoiqu'il s'agisse de coordination plus que de subordination, pourra être positionné au niveau A2, quand bien même des erreurs récurrentes sur le groupe verbal émaillent encore sa copie.

Le jury attire en outre l'attention des candidats sur le fait que les besoins avérés des élèves gagneraient à être catégorisés, mais surtout hiérarchisés. Trop souvent, le diagnostic établi par les candidats est statique, et ne prend pas en compte l'impact des erreurs sur le message, en fonction de la tâche proposée par l'enseignant. A titre d'exemple, des erreurs liées à l'intonation ou l'accent de phrase seront plus pénalisantes pour transmettre du sens dans le cadre d'un écrit oralisé de type lecture expressive, qu'une mauvaise réalisation du -th-. Il conviendra donc que cette hiérarchie apparaisse dans le diagnostic établi par le candidat.

Enfin, la consigne invite les candidats à proposer des pistes d'action pédagogiques pour répondre aux besoins et consolider les acquis des élèves. Ici, le jury souhaite rappeler aux candidats la nécessité de proposer des pistes cohérentes par rapport à l'état des lieux qui aura été dressé. Trop fréquemment en effet, ces actions apparaissent comme déconnectées du diagnostic, ou comme des activités transférables à toute situation, indépendamment du niveau des élèves, de leurs besoins ou acquis spécifiques, et de la situation d'enseignement. Les fiches d'auto-corrrection, par exemple, ont leur pertinence, à condition d'explicitier en quoi elles sont adaptées dans le cas concerné. De même, le travail d'inter-corrrection en binôme peut certes trouver sa place dans un dispositif de remédiation ; encore faut-il envisager que la composition du binôme nécessite des critères précis. Il en va de même pour le travail en interdisciplinarité, une mise en voix, l'inclusion des TICE ou la réalisation d'une webquest. Toute piste proposée est pertinente si elle s'inscrit dans une démarche organisée et cohérente et si toutes les conditions de sa mise en œuvre sont clairement envisagées. Les candidats peuvent aussi, à ce stade, puiser leur inspiration dans les documents de contexte. Les pistes proposées manquent trop fréquemment de précision quant à leur mise en œuvre.

Connaissances et terminologie

Si de solides connaissances institutionnelles et didactiques sont nécessaires à la réussite de cette épreuve, le jury est aussi attentif au bon sens des candidats et n'attend pas de leur part le niveau de connaissances scientifiques d'enseignants chevronnés. A titre d'exemple, un candidat n'a pas nécessairement une connaissance pointue de la dyslexie. En revanche, le bon sens voudrait qu'il s'interroge sur la façon dont le trouble peut influencer sur une production écrite, et en recherche les signes, en considère les implications sur les stratégies de l'enseignant.

Les descripteurs de niveaux de compétences du CECRL ne sont pas des étiquettes à associer à un niveau de classe, pour ne plus s'en préoccuper ensuite : ils doivent être intégrés par les candidats, qui les utiliseront comme des outils d'évaluation des productions. Quel est le sens d'un commentaire tel que : «la copie est bonne» ? Le niveau des productions doit être évalué au regard d'attentes très précises, l'étalon n'étant pas la perfection.

De même, une maîtrise des composantes que recouvre chacune des trois compétences mentionnées constitue un bagage minimum pour satisfaire aux attentes de l'épreuve. Le jury se réjouit

de constater que la compétence pragmatique n'est plus que très rarement incorrectement traitée par les candidats.

Enfin, il semble opportun de rappeler que les candidats doivent maîtriser la terminologie qu'ils choisissent d'utiliser. La remédiation, par exemple, est une démarche qui diffère de celle de l'apprentissage : le point de départ est l'erreur, et c'est son traitement qu'il faut envisager.

Conseils méthodologiques et conclusion

Afin d'aborder l'épreuve dans les meilleures conditions, les candidats auront intérêt à débiter leur préparation en lisant les documents d'accompagnement, ainsi que la situation d'enseignement, de sorte que leur analyse des copies soit active, guidée par les axes directeurs qu'ils auront pu dégager. Avant même d'analyser les productions d'élèves, le repérage de leur nature doit susciter une réflexion. En effet, l'analyse sera sensiblement différente si elle doit porter sur des productions d'un même élève, sur la même activité langagière, ou sur deux activités langagières différentes, ou encore sur les productions de deux élèves différents.

Par ailleurs, les candidats sont invités à s'interroger sur les tâches et productions soumises à l'épreuve de leur analyse : ces dernières, tout comme les documents de contexte, les invitent davantage à poser des questions qu'à apporter des réponses définitives. Cette capacité à exercer leur réflexion sur des problématiques qui sont celles que rencontre tout enseignant tout au long de sa carrière est une preuve de leur bon sens.

Enfin, cette épreuve permet de se représenter la mission de l'enseignant dans toutes ses dimensions, dans la classe, mais aussi dans l'établissement d'exercice. Elle met en valeur cette nécessité pour le professeur d'inscrire son action dans l'ensemble que représente le système éducatif, qu'il convient donc d'envisager dans toute sa diversité, si le sujet y invite.

Stéphanie Borde-Piarrou

4.3.4 Exemples de sujets

Sujet : EED7

Première partie en anglais

The candidates were asked to analyse a video clip in relation with the notion in the curriculum, in other words, by focusing on the various forms of language at play in the document and by pondering the way language both reflects and determines our sense of belonging to a particular place. The clip was clearly identifiable as a commercial, in the form of archive footage. Although it was not explicitly dated, it presented enough epoch-making stereotypes to allow the candidates to trace it back to the United States of the late 1940s or early 1950s. The commercial could have been intended either for television or the big screen. It advertises a wide range of asbestos and cement products, like sidewalls for instance. The clip targets enterprising builders, but also members of the general public who are represented by a happy young couple. The commercial obviously taps into stock features of the American ideal house—a solid and functional house made ‘according to plan’ (the title).

In the manner of a movie, the commercial also includes opening credits. These were expected to draw the viewers’ / the candidates’ attention to the term ‘asbestos’ as a keyword. Yet a number of candidates overlooked or misunderstood that word, thereby grounding their later comments on wrong interpretations of the context of the clip.

The candidates are expected to be attentive to such contextual clues in the document. They should also be reminded that looking up the definition of a keyword is certainly no waste of time (the *Oxford Advanced Learner’s Dictionary* offers the following definition for asbestos: ‘a soft grey mineral that does not burn, used especially in the past in building as a protection against fire or to prevent heat loss’). The candidates are also reminded that tackling the document from a pertinent critical angle requires more than merely mentioning the notion attached to the corpus. They are expected to show how the notion provides insight into the document and vice versa. They should therefore regard the notion as a helpful critical entry into the document. In the present instance, the polarization entailed by the juxtaposition and, perhaps, opposition between “here” and “elsewhere”, or to put it differently, what feels like home and what does not, could be related in the document to the interplay of several types of language—cinematic in particular.

A B-Movie’s Happy Ending

On a first level of analysis, the candidates were expected to identify the clip as a commercial that promotes building materials and targets a specific section of the US population—young married couples. But the candidates were also expected to comment on the advertising strategies that are used. These are supposed to create a climate of proximity and trust between the contractor and all potential purchasers. The two interviews within the commercial greatly contribute to creating that climate.

But the staple advertising ploy is to combine a variety of codes that are borrowed from popular forms of entertainment:

- the Hollywood figure of the glamorous blonde with a high-pitched voice,
- the bouncy music of a cartoon keeping the spirit high,
- the sitcom-flavoured domestic wit about bedrooms, headaches, family planning, etc.
- the exploitation feel of a low-quality B movie.

These codes all point to a B movie's happy ending, right from the beginning credits. Their combination proves all the more efficient for leaving no alternative beside domestic happiness, within a well-insulated house blending into the landscape with 'gracious beauty', as in Levittown, for instance, where 17,000 houses grew like mushrooms amid a perfect housing development. Like Hollywood genre movies, the commercial could further be typified as a rewriting of the grand US narrative on mobility and modernity.

A Poisoned Dream – 'The End'

On a second level of analysis, the candidates could go deeper into their study of the manipulative aspects of the commercial. These aspects are in a way epitomized by the off-screen hand that makes a sudden appearance on the screen, thus intruding in the life and privacy of the young couple.

But the most striking feature is certainly the duality of the narrative voice. Indeed, it combines the dual functions of the outsider and the insider, now a 'voice-over', addressing the viewers, then an 'off-screen voice', interviewing the young couple on behalf of the viewers. The extra-diegetic world then suddenly overlaps the diegetic one in both a funny and creepy way. Such overlappings are meant to convey the feeling that fiction and reality are contiguous, thereby allowing dreams to come true. The 3D house model that catches the young couple's full attention works as a visual decoy that creates a similar impression.

The dream of a hassle-free suburban life, complete with state-of-the-art fittings appears doomed though, and the candidates were expected to take the dramatic irony of the situation into account. Once insulated with all its layers of walls and sidewalls, the house is like a domestic prison to the young woman. She is bound to find herself in the subaltern situation of a 'desperate housewife', whose life is confined to the kitchen and to a meagre patch of sky over the backyard, where her six children or more will need exclusive caring and much looking after. On top of that, the young woman's humanity is challenged by the very materials that surround her and are supposed to guarantee the 'gracious living' she is yearning for: if asbestos side-walls are beautiful and 'will stay that way', what about her in the future?

It could further be noted that the commercial concludes with a visual loop. The focus reverts to the young couple as they are fixing the last piece in the model: a large size asbestos panel looking like a door closing. This could be interpreted as evidence of the fully performative nature of the clip's message, at a moment when the polar opposition between 'here' and 'there' boils down to the *hic et nunc* of two combined clichés to be read literally—'according to plan' / 'The End'.

A Happy Man With a Batch of Cement

On a third level of analysis, the candidates could consider these ironies with the benefit of hindsight over such issues as consumerism and its impact on the environment. They could thereby stress the paradox of some regressive progress from several critical angles, with a view to breaking the argumentative deadlock of a strictly binary approach.

The craze for asbestos insulation that started after World War II is an indicator of the population's desire for high-tech materials, which they saw as bringing comfort to their homes after the wartime period. But it was equally an indicator of persisting fears and of a paranoid need for extra protection. From insulation to isolation, the duality logically focuses on the house as a nexus of American values, like private property, to be defended against 'un-American activities' within the context of the Red Scare.

The end of World War II obviously marked a shift from war-effort restrictions to consumption. But the various hints at a feeling of entrapment, which we perceive throughout the commercial, could also read

as indicators of the side effects of consumerism, possibly leading to the figurative death of reified consumers. All the trappings of advertising, in terms of storytelling and filmmaking techniques in particular, could be taken as a cover-up meant to 'entrap' the viewers/consumers within a B movie's 'happy ending', while they are literally led to one single 'end': buying and/or dying.

To put it differently, our lives could be perceived as scripted by consumerist forces and drives. The young couple in the clip seems to be re-enacting the balcony scene, but from the dead angle of a 3D model containing their future life as consumers, as if their romance had already been acted out on the market scene. When Romeo no longer has to woo Juliet, there remains nothing but the prescriptive drive of a commercial about morbid asbestos sidewalls. In that regard, the clip is retrospectively illustrative of a consumerist impasse that started in the late 1940s.

The commercial could therefore have led the candidates to the American Dream as depicted, for instance, in *The Death of the Salesman*, a play written by Arthur Miller in the same era (1949). Miller was famously prosecuted for 'un-American activities' during McCarthyism. His play perfectly captures the ultimate literality of the poisoned dream of consumerism. Willy Loman finally commits suicide after losing all control over his 'life as a salesman'. The play concludes with a requiem in which Willy is remembered as 'a happy man with a batch of cement', a notion that seems to encapsulate all the stereotypes underlying the clip:

- the happy resilient American hero or redneck,
- the gender-oriented task he likes most—building,
- his belief in technological progress and state-of-the-art materials—cement.

In that respect, Willy Loman embodied a nation of builders. But a life of selling was also his death. This could equally be the death contained in the letter of the cliché 'according to plan', whereby a consumer's life unfolds like a script dictated by advertising, and is gradually engulfed within 'a batch of cement' crystallising wider consumerist drives and forces at play.

The candidates following that line of argument could conclude on asbestos-related forms of morbidity and the highly detrimental impact of the material on health and the environment. Buildings have had to be decontaminated over the last couples of decades. This was highly publicized in the media as an emblematic issue on questions related to the environment. However, it ironically appears, after so much publicity on the subject, that friable asbestos flocking remains safe to our health as long as it is not literally 'manipulated'.

François Ropert

Seconde partie en français

En lien avec la notion «l'ici et l'ailleurs, langages», les candidats devaient procéder à l'analyse de productions d'élèves de section européenne 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, les candidats étaient invités à développer des pistes pédagogiques afin de consolider les acquis des élèves.

L'analyse des documents de contextualisation donnait quelques clés importantes pour envisager les productions d'élèves dans une démarche qui privilégiait les compétences de réception liées au plaisir de lire, puis d'expression écrite et orale (3a) menant à la représentation théâtrale finale. Il s'agissait

ainsi de prendre en compte la valeur formative de ces productions ainsi que la transférabilité des stratégies afin de développer le plaisir de lire et d'écrire.

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

-La notion du palier 2 «l'ici et l'ailleurs», en référence au monde tant réel qu'imaginaire. La culture du pays cible est privilégiée, mais aussi les traces tangibles de cette culture dans l'environnement proche de l'élève, en France. L'entrée culturelle retenue ici est «langages» (dimension sociale, géographique, artistique, codes vestimentaires, modes de communication, la littérature, la musique...).

- La dimension culturelle prédominante en relation avec les productions écrites des élèves ;
- La section européenne en classe de 3^{ème} à laquelle appartiennent ces élèves ;
- Le développement des compétences d'expression ;
- Le souhait d'associer réception écrite et plaisir de la lecture ;
- La prise en compte de la diversité et de l'hétérogénéité des élèves ;
- Le rôle d'une évaluation formative.
- Le développement de l'autonomie.

Ce dossier se compose de 2 productions d'élèves de 3^{ème} section européenne. Cette section apporte deux heures d'anglais supplémentaires par semaine. Il n'y a pas de programme particulier : il s'agit du programme du palier 2, avec le même objectif B1 visé. Des activités culturelles et d'échanges sont favorisées, visant à approfondir la compétence linguistique et culturelle des élèves.

Un certain nombre d'actions menées avec ces élèves sont validées en conseil d'administration (sorties, intervenants extérieurs) et s'inscrivent dans le projet d'établissement. Ainsi, le document 3b présente un projet de partenariat avec des structures culturelles ou éducatives impliquant une collaboration avec les collectivités territoriales : six ateliers de 2h animés par une comédienne australienne mentionnés dans le document 3a.

Le thème de la séquence est dicté par l'actualité (400^{ème} anniversaire de la mort du dramaturge), par la volonté de faire lire aux élèves une œuvre intégrale (même s'il s'agissait d'une version adaptée) et ainsi d'approfondir leurs connaissances culturelles.

Comme l'indique la situation d'enseignement, ces deux productions, faites sur des supports différents, représentent la tâche intermédiaire et une évaluation formative de la séquence. Ceci permettait aux candidats de s'interroger sur la valeur formative de ces productions et de réfléchir à des pistes de consolidation au sein même de la séquence. La finalité de la séquence est la représentation théâtrale de la pièce. Les candidats pouvaient imaginer une autre tâche finale ou une évaluation sommative qui aurait pu venir en complément.

Le niveau des élèves, bien qu'en section européenne, n'est pas particulièrement élevé. Il n'y a pas de sélection à proprement parler et tout élève motivé y trouve sa place.

Dès le palier 1 du collège, les programmes et les documents d'accompagnement proposent, en dernière page, des listes de lecture possible. Si l'acquisition d'une compétence de communication est favorisée par l'immersion dans la langue orale, l'immersion dans l'écrit constitue également une condition de progression au-delà du niveau A2. Dès le palier 1, il est spécifié dans le BO, hors série n°6 du 25 août 2005 que le travail sur l'écrit vise à «permettre aux élèves d'élaborer des stratégies de lecture et d'écriture. L'objectif est de leur fournir les éléments d'une autonomie suffisante pour les faire accéder au plaisir de lire et d'écrire dans une langue étrangère».

La lecture joue donc un rôle dans l'apprentissage des langues. Les candidats pouvaient remarquer que l'introduction d'œuvres complètes et la fréquentation prolongée d'un auteur immergent dans un lexique qui va se répéter (on en voit des traces dans la production 2b avec le champ lexical de l'amour, les comparaisons : *'my love is as deep as the sea'*). La lecture d'une œuvre complète renforce chez les élèves la confiance en soi, dédramatise la lecture en L2, et donne l'impression d'échapper au «dispositif de torture de l'explication de texte» (doc 3c).

La compétence de réception étant directement liée aux activités de production, le dossier pose également la question de la construction de la compétence écrite. Comment faire pour faire progresser les élèves et les mener à un niveau B1 ? Cette question pourra être éclairée par les écrits de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne (doc 3d) sur l'importance des écrits intermédiaires, des brouillons, des ébauches et des esquisses.

Les éléments de contexte étant élucidés, voici quelques pistes qui pouvaient être dégagées :

Les acquis et les besoins : mise en regard des productions 2a et 2b

Les candidats ont souvent listé un certain nombre d'erreurs (verbes irréguliers, pronoms, concordance des temps) mais il ne s'agit ici pas d'erreurs qui entravent l'accès au sens et leur exploitation était ainsi peu pertinente.

Les candidats pouvaient en revanche repérer un certain nombre d'acquis : pragmatiques (organisation du discours, respect du code de dialogue, l'insertion de didascalies pour indiquer la recherche internet *<searching google>*) linguistiques (réinvestissement du lexique, remobilisation du vocabulaire pour faire des comparaisons *'a rose can have any name'*, sociolinguistiques (adaptation du registre par rapport à la consigne, et faisant écho à la notion «langages»), culturels (références à l'œuvre). Certaines pistes telles que le transfert négatif d'un élément propre à la culture française *'give me your O6'*, les temps du passé, la complexification des phrases permettent également de proposer des pistes de consolidation. Bien que ces productions soient deux productions écrites, les candidats pouvaient noter des erreurs d'orthographe *'Ho' 'It always smells sweat'* révélatrice d'un problème de lien graphie-phonie, qu'il peut être intéressant de traiter puisque il est nécessaire de fixer un objectif phonologique pour la réalisation de la tâche finale.

Ces analyses pouvaient engager les candidats sur une réflexion concernant la porosité entre les compétences écrites et orales. Comment prolonger cette évaluation formative pour construire la compétence écrite (doc 3d) et être capables de participer à la représentation théâtrale finale ?

Quelques pistes d'exploitation possibles :

Les élèves avaient ici le choix du support : une réécriture libre de la scène du balcon ou une réécriture sur un support déjà existant et étudié en classe à savoir un extrait du *Manga Shakespeare* de Sonia Leong. Ce choix ayant pour double but de varier les productions en vue d'une mise en commun future, mais également de prendre en compte l'hétérogénéité de la classe et la diversité des profils d'élèves. De par son aspect plus guidé, le support manga pouvait paraître plus rassurant pour les élèves en difficulté ou plus motivant pour les élèves appréciant ce genre. Les candidats ont pu percevoir qu'il s'agissait d'un facteur de motivation : on écrit pour être lu et/ou entendu.

Pour développer la compétence de l'écrit, les candidats pouvaient proposer de développer le travail au brouillon et les évaluations formatives, d'utiliser des outils numériques pour multiplier les supports d'écriture et types de langages, de varier les tâches d'écriture (du plus guidé au plus libre : imitation / écrire à la manière de... / écriture créative). Le jury a apprécié que de nombreux candidats réfléchissent, en lien avec la notion, à des pistes menant à un travail sur les champs lexicaux, sur les

supports graphiques ou sur la musicalité et s'interrogent sur les problèmes que soulève l'ambition de développer le plaisir de la lecture : développer la compétence écrite pour travailler l'oral dans des ateliers-théâtre invitait en effet à envisager le rapport entre les compétences et leur porosité.

Les pistes les plus intéressantes s'inscrivaient pleinement dans une perspective actionnelle : écriture d'une quatrième de couverture, écriture d'une recension d'ouvrage pour le magazine ou le blog du collège, présentation d'un livre pour une chaîne type «booktube», écriture d'une lettre à l'auteur, rédaction d'une fiche pour le CDI, invention d'une autre fin, réécriture...

Enfin, les candidats pouvaient engager une réflexion sur la langue comme vecteur de culture, comme prétexte à la culture et à l'acquisition de la compétence culturelle à travers ces écrits. Ils pouvaient réfléchir à la notion de lecture plaisir et à l'ambition qui en découle. Il n'était pas attendu que les candidats apportent des réponses précises sur le sujet mais qu'ils en cernent néanmoins les enjeux didactiques.

Anna Guill

Sujet : EED 12

Première partie en anglais

Candidates were asked to present and analyse a video adapted from *The Irish Times's* website about the Celebrations of the Centenary of the Easter Rising which took place in April 1916 in Dublin. The notion to be examined in this set of documents was 'Lieux et formes du pouvoir'.

Firstly, it was important to discuss the insurrection as an attempt to emancipate Ireland from British rule and establish Ireland's sovereignty. It was also essential to note that Ireland's fight for independence took place in a number of locations which became imbued with great symbolic value over time. Once the embodiment of British authority, these places became symbols of the Insurrection itself, that is to say a challenge to this authority and the symbol of Ireland as a sovereign and independent State. As such, these places express the rivalry between Ireland and Britain and the assertion of Ireland's identity and bid for freedom.

Similarly, it was essential not to limit the analysis to the study of military or political power, and instead to address the diverse forms of power at play in the document.

The documentary underlines the ambition of the 2016 Centenary Celebrations to overcome a sense of divisiveness, thereby inviting students to question the capacity to reconcile a diversity of perspectives and discourses while promoting an official narrative of the Rising.

The format of the document itself had to be taken into consideration. Candidates were expected to comment on a number of points such as the status of the speakers and the institutions they represent, as well as the use of archive footage or cinematographic techniques.

The document could be explored along the following lines:

Symbols of power

The document shows a number of symbols evocative of Britain's authority and of Ireland's effort to emancipate from British rule. Candidates were expected to establish a clear distinction between political symbols (such as the Irish Tricolour, whose symbolism and status is reinforced by the use of a low-angle shot, the text of Proclamation of Independence, the faces of the Signatories), and places epitomising intellectual authority such as Irish National Universities or cultural institutions (the Arts Council, the Royal Irish Academy, or the National Library of Ireland).

Other places possess symbolic value because they have been re-appropriated, thus showing that the notion "Lieux et formes du pouvoir" takes on its full meaning when understood dynamically. The most salient example of this is the General Post Office located in the heart of Dublin. It initially stood as a symbol of the Empire before being transformed in the public imagination into the iconic symbol of the rebellion as the Head Quarters of the rebels outside which Patrick Pearse read the Proclamation of Independence. It is now a well-known symbol of the Republic as the place most associated with the assertion of national sovereignty and the site of commemorations and military displays ever since the Rising.

Finally, although the Rising was quelled within one week, the sacrifice of the Rebels itself stands as symbolic victory.

The Power of the Celebrations to create Unity

The image of President of Ireland Michael D. Higgins's laying a wreath at a public event sheds light on the Ceremonial dimension of the Celebrations and stresses the need to unite the entire nation around the "commemoration" of the 1916 Rising: "the states speaks on behalf of all of us".

Therefore candidates were expected to comment on the distinction between “commemorations” and “celebrations”, and perceive that the 100th anniversary of the Rising intended to celebrate but also to explore this period of Irish history in many and new ways, and not simply by paying tribute to the “martyrs” that sacrificed their lives for Ireland’s freedom.

Initiatives like “Proclamation Day” or the “Ancestry Project” which invited students to trace their families’ roots back to 1916, stressed the importance of legacy as well as the desire to use history as a source of inspiration for younger generations. Indeed, the divisive nature of the Rising indicates that the commemorations meet a need for reconciliation and national unity in a pluralist democracy. Acknowledging and accepting the diversity of discourses on the Rising is thus a way to further national cohesion and “overcome divisiveness”.

In this respect, a more subtle reading of the symbolism of the Irish Flag enabled candidates to observe that the Tricolour does not only stand as an assertion of Ireland’s sovereignty, but that it also celebrates the unity between the different components of Irish society: the green symbolises the nationalist element, the orange represents the Protestant Minority, and the White points at the hope of everlasting peace between the two.

Reconciling different traditions and conflicting views also implies acknowledging the other revolutions that took place at the turn of the 20th century, notably the feminist and the socialist ones. As shown in the video, the Proclamation, *Poblacht na hEireann*, is addressed to Irishmen and Irishwomen. Attempting to acknowledge conflicting memories and yet intertwined historical traditions—Maurice Manning speaks of “the mosaic of stories to be webbed together in one great panoramic tale”—aims to foster a recognition of the hybrid identity of an Anglo-Irish Ireland. If this hybridity transpires in the video through the musicality of Irish-English, it is noteworthy that, interestingly, Irish—i.e. Gaelic—is never spoken in the video, but only present through the subtitles. This is significant as it seems to confine Gaelic to a marginal symbolic place. Another interpretation might be that the presence of Gaelic is a form of resistance to the overwhelming influence of English. Both views were valid and deemed acceptable as long as they were presented in a consistent and convincing fashion.

The Power of Language

Alongside the ambition to commemorate the Rising, the Celebrations also set out to offer a historical reappraisal of the event. The video makes little use of archive footage. The faces of the signatories of the Proclamation of Independence are shown but not mentioned, while the General Post Office in O’Connell Street is seen through the crowds of anonymous people in the foreground. This suggests that, instead of providing new knowledge on the heroes of the Rising, new research focuses on providing an insight into the lives of ordinary people that either took part in the rising or simply witnessed it.

While the compilation of archive material, as well as terms such as “analysis”, “educational”, “informing”, or “insight” refer to the scientific value of history writing, other words like “telling”, “recounting”, “story” or “tale”, suggest that language necessarily shapes history into a narrative and undermines any attempt at objectivity.

By shifting the focus away from the heroic sacrifice of national martyrs, and placing the emphasis on the lives of the protagonists of the Rising as well as on those of countless anonymous Irishmen and Women, the celebrations emphasise the link between national history and personal stories while operating a form of “historiographic” revision: “these ideas become people”, the librarian explains.

The point of the Celebrations, however, is not simply to “tell the story of Ireland”, but to “Stage the Rising”. By turning a tragic and divisive event into a joyful moment, History is enrolled to serve a political purpose. By trying to make people feel the same idealism that inspired the Signatories of the

Proclamation, the 2016 Celebrations aim to produce a “Wow effect” supposed to be a source of inspiration for future generations. Thus the enthusiasm and energy that emanate from the video bear witness to its performative dimension but also its artificiality. Indeed, whereas Ireland's history has long been intrinsically tied to that of Britain, not once in the document do we hear the term “British”. This may suggest that if the Irish State is willing to include a diversity of Irish voices, it still intends to own the narrative of the Easter Rising. All the speakers in the document actually represent national institutions and in that sense speak on behalf of “Official Ireland”. In this regard, the Irish State's will to share this national version with the Irish diaspora is not unlike promoting a piece of “polyphonic propaganda”.

François Sablayrolles

Deuxième partie en français

L'analyse précise de la situation d'enseignement permettait aux candidats de dégager l'enjeu de ce dossier : il s'agit de productions de deux élèves du même établissement (le sujet ne faisait délibérément pas état de la classe concernée). Le dossier proposait de mettre en regard deux tâches différentes et ne donnait pas d'information sur la consigne communiquée à l'élève 2b pour réaliser la tâche finale.

L'absence d'information sur la classe permettait aux candidats d'envisager une série autre que la série littéraire, souvent idéalisée et automatiquement proposée au détriment d'autres séries tout à fait envisageables, mais négligées voire totalement ignorées des candidats (ex. séries STI/STMG). Ce réflexe de la part de certains candidats reflète une vision simpliste de la réalité, car il manifeste que ces candidats n'envisagent pas de bonnes productions ailleurs qu'en série L. Le dossier invite donc les candidats à sortir de cette vision stéréotypée.

Ce dossier était fondé sur quatre axes non hiérarchisés : la pédagogie différenciée, la contextualisation, l'évaluation et la mise en activité (plutôt que la consolidation).

La pédagogie différenciée : le jury a noté que les candidats évoquaient assez mécaniquement le concept de pédagogie différenciée. En effet, ils ne proposaient pas de mise en activité concrète pour justifier leur choix, ou n'envisageaient l'emploi de la pédagogie différenciée que pour mentionner des pistes de remédiation à l'élève dont la production orale (PPC) était jugée «faible», au lieu d'*inclure* la production de l'élève (2b) dont la production se situe au-delà des attentes du niveau requis par le CECRL pour le cycle terminal en LVO. Pour ce dossier, les candidats pouvaient proposer des pistes pertinentes de mise en activité pour ce «type» d'élève. De même, suggérer que l'élève 2b aide l'élève 2a était une piste réductrice ou viable à très court terme seulement. Les meilleures prestations étaient celles qui posaient la question de savoir quelles activités seraient profitables à cet élève tout au long de l'année.

Les présentations les plus remarquées par le jury ont été celles qui faisaient preuve d'une bonne connaissance des outils institutionnels à disposition du professeur d'anglais. Elles ont notamment proposé la formation de groupes de compétences ou de groupes à effectifs réduits comme moyens de gérer l'hétérogénéité et de répondre aux attentes de l'école inclusive relative à la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

La mise en contexte (ou contextualisation) : le document de cadrage 3b aidait les candidats à contextualiser leurs propositions et leur permettait d'éviter le cloisonnement des activités langagières. Puisque les deux tâches proposées étaient différentes, quelles étaient les conséquences sur les productions ? L'utilisation de la colonne b du document 3c «Prendre part à une conversation» a été incluse dans les bonnes prestations car elle avait été envisagée comme vectrice d'un contexte

nouveau, beaucoup plus actionnel, proposant à l'élève 2a d'adapter son discours et d'adopter un point de vue plus personnel lorsqu'un interlocuteur lui ferait face. Sa prise de parole en continu deviendrait alors une prise de parole en interaction. (voir les fonctions du langage du document 3d).

L'évaluation : la grille d'évaluation proposée en 3c permettait aux candidats de résister à la tentation de situer la production de l'élève 2a dans la tranche la plus basse de l'évaluation, et de repenser leur jugement en la considérant comme acceptable, même si elle souffrait de la comparaison avec 2b. Une production orale parfaite induit-elle un 20/20 et un 20/20 induit-il une production parfaite ?

Les meilleures prestations ont été celles qui n'ont pas utilisé la grille d'évaluation pour noter les productions (cela n'était absolument pas attendu de la part de candidats qui préparent un concours), mais qui ont su en tirer profit pour mettre en regard les deux prises de parole en continu et proposer des pistes de consolidation afin d'offrir un nouveau contexte à l'élève 2a ou de comprendre que les attentes sont différentes selon le type de tâche : entraînement ou évaluation. On attend que les candidats fassent preuve d'un raisonnement pertinent, qu'ils se posent les questions qu'ils seront amenés à se poser tout au long de leur carrière, et non pas qu'ils arrivent avec des réponses plaquées, inadaptées aux situations d'enseignement précises qui leur sont offertes dans les différents dossiers.

La mise en activité : le jury a été sensible aux mises en activités concrètes et détaillées dont le lien avec la notion indiquée sur le dossier (Lieux et formes du pouvoir) était immédiatement repérable. Cela a été particulièrement réussi par les candidats qui avaient inclus la vidéo proposée en document 1 et qui avaient relié les sous-titres à l'idée de langage comme forme de pouvoir, de contre-pouvoir ou de résistance.

Les présentations les plus pertinentes sont celles qui proposaient de travailler d'autres compétences que la correction grammaticale qui retient la plus grande attention de presque tous les candidats. Ces derniers la traitent trop souvent de manière déséquilibrée par rapport à d'autres compétences plus en lien avec les attentes du CECRL et du dossier, pour lequel la compétence culturelle et l'objectif citoyen étaient ici beaucoup plus à propos. La production 2b prouvait d'ailleurs que les attentes étaient autres.

Un travail spécifique avec l'assistant de langue peut être proposé à l'élève 2b, tout comme la mise en place d'un tutorat. Le décroisement avec le professeur d'histoire-géographie (DNL) et surtout le professeur en charge de l'EMC (Enseignement Moral et Civique) ainsi que l'utilisation d'articles en anglais étaient autant de pistes envisageables et intéressantes car elles permettent une autre mise en contexte (doc 3d) et un accès à l'objectif citoyen qu'il est si nécessaire de poursuivre.

Farah Belagoune et Jean-Marck Mollignier

Sujet : EED15

Première partie en anglais

Le document 1 de cette EED était un extrait de *Black Power Salute*, documentaire de Geoff Small, diffusé par la BBC en 2008, quarante ans après le geste symbolique de Tommie Smith et John Carlos levant un poing ganté de noir en signe de soutien aux militants pour les droits civiques lors des Jeux Olympiques de Mexico en 1968.

Cet extrait présentait l'origine de ce geste, initié par un condisciple de Smith et Carlos au San Jose State College où ils faisaient leurs études grâce à des bourses sportives.

Plusieurs axes de lecture, liant intimement le document et la notion retenue pour le dossier, Ecole et Société, pouvaient être envisagés. En voici trois exemples :

Black empowerment

The idea of Black empowerment could be seen on different levels in the document: thanks to school, to sports, or through art (music, cinema). It could be noticed that most young Black people got access to higher education through sports scholarships (Harry Edwards, Tommie Smith...). College became for them a place to gather, and to share and spread political ideas that were later 'voiced' (so to speak) at the Olympics. This political gesture was controversial, yet the document emphasizes a sense of consensus, with Moses, for instance, claiming that it was 'something that Americans really connected to'. The only dissenting voice against the general agreement resides in a short sentence taken from an I.O.C. official's statement: 'They should support the Olympic movement'.

Smith and Carlos became martyrs for their cause, and then symbols (with statues erected in their own lifetime). At the same time, Harry Edwards became a professor, showing that the young and restless of yore have gone mainstream.

School mirroring society and vice versa

The document shows that the *de facto* segregation still existing at the time was reproduced at school ('second-class education'). However, school also helped build and/or reinforce communities, with radicalization on the one hand and reactionary fraternities on the other ('No negroes need apply'). Those communities had roots in the way society worked ('second-class citizenship', sharecropping and cotton fields) especially seen in retrospect ('I'm sure I saw Lee Evans when I was a kid in one of those cotton fields' –Tommie Smith)

In the end, the 'second-class' citizens got access to education and through education to radicalization and emancipation: the Black Power Salute was not a spontaneous gesture, but an educated form of protest. 'Educated' may then be contrasted with 'inculcated': in the documentary, Harry Edwards states: 'I brought with me a lot of the distrust of institutions that had really been inculcated during the 3 years I spent at East St Louis Senior High'. The fact that he later became a professor of Sociology at Berkeley shows how society has evolved and how he himself has managed to find his place in the institutions he once distrusted so vehemently.

School as the hero factory our society needs

San Jose State College is presented as having created heroes, such as Tommie Smith, John Carlos, and Harry Edwards because society 'cries out for heroes' (Delroy Lindo). A hierarchy in these heroes can be perceived: Carlos and Smith were 'inspired and influenced' by their own hero, namely Edwards,

and they, in turn, became heroes for society as a whole (according to Ed Moses), in this respect, second-class citizens have become first-class heroes.

Yet, they were not considered heroes by everyone at the time, but indeed mostly within their own community. Only later was their action redeemed by society as a whole which led to the erection of the statue on the very grounds of the college where the protest started.

In the documentary, the way Harry Edwards is portrayed on screen emphasizes his status of Black icon (stature, sunglasses, long black leather coat, louder music, low-angle shot). This mise-en-scène may seem slightly over the top.

The notion of hero might also be questioned: on the one hand because these people were not heroes at the time (at least not in the eyes of everyone), on the other hand because the idea of defending a cause now seems to come second only after being a hero just for the sake of it ('I hope that if the occasion ever arose, that I could show a fraction of the kind of courage that those guys showed'). Society and school seem to be fabricating new heroes instead of educating people willing to defend a cause.

Les bons candidats ont su s'appuyer sur le montage et le choix des intervenants pour approfondir leur réflexion. Ils ont ainsi pu, par exemple, questionner la légitimité de la présence de l'acteur Delroy Lindo dans le documentaire, seul à ne pas avoir de lien clairement établi avec l'événement, ou encore mettre en regard la chanson de James Brown 'Say It Loud – I'm Black and I'm Proud' (utilisée dans le documentaire) avec le silence éloquent du geste de Smith et Carlos.

Deuxième partie en français

Les deux productions à analyser ont été réalisées par des élèves de 3^{ème}. Ce sont des productions diachroniques, de natures différentes : une production écrite individuelle (2a, lettre de motivation) et une production orale en interaction (2b, entretien d'embauche), tirées de la même séquence, *Teenagers at Work*.

Grâce à la situation d'enseignement et aux documents de cadrage fournis, les candidats étaient invités à réfléchir tout particulièrement au lien écrit/oral (3d) et à l'interaction (3b). Cette réflexion devait aussi prendre en compte le jeu de rôle (3c) et la baladodiffusion (3a).

L'épreuve d'entretien à partir d'un dossier présente des consignes très claires : il s'agira, au vu du contexte, d'analyser en quoi les compétences culturelles, linguistiques et pragmatiques sont mobilisées au service de la production du sens, puis de réfléchir à des pistes d'action pédagogiques afin de consolider les acquis des élèves. Ces pistes seront logiquement le reflet du diagnostic effectué.

Rappelons qu'il n'est aucunement demandé aux candidats de commenter la pertinence de la séquence d'enseignement présentée ou d'imaginer, grâce aux productions, les objectifs qui avaient été établis par le professeur : ce n'est pas l'amont, mais bien l'aval des productions qui est à prendre en considération.

Compétence culturelle : on peut remarquer que dans les deux productions, la compétence culturelle se fait très discrète. Il n'y a pas de lien entre la première partie de la séquence (étude des lois du travail des adolescents au Royaume-Uni et aux Etats-Unis) et les réalisations, qui manquent particulièrement d'ancrage dans la sphère anglophone. Cela vient principalement de la nature même des tâches.

Compétence pragmatique : du point de vue discursif, les deux productions présentent de nombreuses qualités : le format de la lettre est bien respecté en 2a, ainsi que les tours de parole et la logique de progression des questions de «l'employeur» en 2b. L'élève A, auteur de la lettre et des questions, sait organiser un discours pertinent par rapport à la tâche, à l'écrit comme à l'oral.

On peut noter que la production 2b est une réelle interaction, comme en atteste le déroulement de la tâche présenté en 3a. Les deux élèves développent des stratégies de communication (demandes de répétition, reformulation des questions, autocorrection, entraide...). Le document 3b en éclaire les points forts : alternance de la réception et de la production, fluidité, spontanéité et instantanéité...

Cette spontanéité et le plaisir avec lequel les élèves semblent communiquer est à rapprocher du document 3c : les élèves se sont engagés dans le jeu de rôle, leur créativité et leur complicité étant mises en valeur.

Les productions remplissent-elles leur fonction ? Si les arguments de 2a sont simples, ils n'en restent pas moins pertinents. Les questions de l'élève A lui permettent bien d'évaluer les capacités de B à devenir serveur. En revanche, B n'a pas su mobiliser d'arguments réellement convaincants.

Compétence linguistique : on pourra constater que le lexique présent dans les deux productions reste relativement modeste. L'élève B, par exemple, n'a pas su mobiliser suffisamment le vocabulaire lié au caractère ou aux capacités.

Concernant la composante grammaticale, on observera de bons acquis de l'élève A, dans les deux productions, en particulier au niveau du groupe verbal (variété de temps et aspects bien choisis et conjugués en 2a, mais souvent mal réalisés en 2b : on pourra discuter ici du lien écrit/oral, 3d). La spontanéité de l'interaction orale entraîne une moins bonne réalisation linguistique que celle observée lors de l'écriture de la lettre et de ses relectures possibles.

La syntaxe est aussi un point fort de l'élève A : l'ordre des mots dans les questions (2b) est parfaitement maîtrisé ; dans 2a, les phrases sont plutôt simples, mais efficaces, et quelques subordinées montrent une volonté de dépasser la simple coordination des énoncés. Les réponses de l'élève B sont élémentaires, mais plutôt correctes (l'élève tente de faire des phrases, même s'il ne répond parfois que par un mot).

C'est la compétence phonétique des élèves qui est l'écueil principal de leur interaction. Leurs phonèmes sont très francisés, ainsi que leur intonation (particulièrement dans les questions). On constatera tout de même une certaine volonté de bien faire (prononciation de short pour l'élève A, de *worked* par B qui se corrige ; la prononciation de -ED n'est pas maîtrisée par l'élève A).

Il est à noter que les erreurs mentionnées n'entravent en rien l'accès au sens.

La **compétence sociolinguistique** pouvait aussi être analysée. Si le registre est adapté, force est de constater qu'il n'est pas aussi soutenu en 2b que le contexte l'indiquerait, ces élèves de 3ème n'ayant pas à leur disposition une palette suffisamment vaste à mobiliser dans ce domaine.

L'ensemble du diagnostic permettra d'émettre des pistes d'actions pédagogiques à même d'aider les élèves à progresser selon leur niveau et leurs acquis.

Constatant que ces productions répondaient à des schémas préétablis (lettre de motivation, entretien d'embauche), les pistes qui permettraient aux élèves d'aller vers plus d'autonomie ont été valorisées (varier les types de tâches, les supports, le degré de guidage). On pourra par exemple proposer à l'élève A un atelier d'écriture créative en anglais, pour l'aider à s'affranchir des schémas stéréotypés.

On pourra penser à la baladodiffusion pour cibler précisément les besoins (compréhension orale individualisée, écoute/reproduction de phonèmes, puis de mots, puis de phrases, avant un retour à une production libre).

Pour palier le déficit culturel, une évaluation sommative distincte pouvait être mise en place pour évaluer les acquis de la première partie de la séquence. La mise en place de tâches finales plus clairement liées à la compétence culturelle serait un atout pour ces élèves. Le marché du travail des adolescents de la sphère anglophone pourrait également être à nouveau évoqué dans une séquence ultérieure, et comparé, par exemple, au le travail des enfants de l'ère victorienne.

Il conviendra également de poursuivre l'interaction entre ces deux élèves qui profitent manifestement de cet apprentissage coopératif.

Ces pistes sont données à titre d'exemples et ne constituent pas une liste exhaustive. Les bons candidats ont su aller plus loin que le placage de pistes à la mode (webquest, Padlet, cartes heuristiques, etc.) et partir d'un diagnostic fin pour développer des actions pédagogiques pertinentes.

Guirec Le Bihan et Lydie Vargas

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2016

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: trailer of the film *Mister Pip* (2013), a film based on the 2006 novel by Lloyd Jones, a New Zealand author. It is named after the chief character in, and shaped by the plot of, Charles Dickens's novel *Great Expectations*. Jones's novel was set against the backdrop of the civil war on Bougainville Island during the early 1990s.

Lien : <https://youtu.be/hnOjLrI19HE>

Document B

Checking Out Me History

Dem tell me
Dem tell me
Wha dem want to tell me

Bandage up me eye with me own history
5 Blind me to me own identity

Dem tell me bout 1066 and all dat
dem tell me bout Dick Whittington and he cat
But Toussaint L'Ouverture
no dem never tell me bout dat

10 *Toussaint*
A slave
With vision
Lick back
Napoleon

15 *Battalion*
And first Black
Republic born
Toussaint de thorn
To de French

20 *Toussaint de beacon*
Of de Haitian Revolution

Dem tell me bout de man who discover de balloon
and de cow who jump over de moon

Dem tell me bout de dish ran away with de spoon
25 but dem never tell me bout Nanny de maroon

Nanny

See-far woman

Of mountain dream

Fire-woman struggle

30 *Hopeful stream*

To freedom river

Dem tell me bout Lord Nelson and Waterloo
but dem never tell me bout Shaka de great Zulu
Dem tell me bout Columbus and 1492

35 but what happen to de Caribs and de Arawaks too

Dem tell me bout Florence Nightingale and she lamp
and how Robin Hood used to camp
Dem tell me bout ole King Cole was a merry ole soul
but dem never tell me bout Mary Seacole

40 *From Jamaica*

She travel far

To the Crimean War

She volunteer to go

And even when de British said no

45 *She still brave the Russian snow*

A healing star

Among the wounded

A yellow sunrise

To the dying

50 Dem tell me

Dem tell me wha dem want to tell me

But now I checking out me own history

I carving out me identity

John Agard, *Half-Caste and Other Poems* (2007)

Document C

Towards the end of the novel, Krishnan, the narrator, decides to resign from his teaching post at Albert Mission College, Malgudi (a fictitious town in India).

My mind was made up. I was in search of a harmonious experience and everything that disturbed that harmony was to be rigorously excluded, even my college work. One whole night I sat up in the loneliness of my house thinking it over, and before the night was out, my mind was made up. I could not go on with the work; nor did I need the one hundred rupees they gave me. At first I had thought of sending in my resignation letter to Brown, and making an end to it. I would avoid all the personal contacts, persuasions, and all the sentimentalities inevitable in the act of snapping familiar roots. I would send in a letter which would be a classic in its own way, and which would singe the fingers of whoever touched it. In it I was going to attack a whole century of false education. I was going to explain why I could no longer stuff Shakespeare and Elizabethan meter and Romantic poetry for the hundredth time into young minds and feed them on the dead mutton of literary analysis and theories and histories, while what they needed was lessons in the fullest use of the mind. This education had reduced us to a nation of morons; we were strangers to our own culture and camp followers of another culture, feeding on leavings and garbage.

After coffee I sat down at my table with several sheets of large paper before me. I began ‘Dear Mr. Brown: This is my letter of resignation. You will doubtless want to know the reasons. Here they are...’ I didn’t like this. It was too breezy. I scored it out and began again. I filled three sheets, and reading it over, felt ashamed of myself. It was too theatrical and pompous for my taste. I was entangled too much in theories and platitudes and holding forth to all whom it might concern. It was like a rabid attack on all English writers, which was hardly my purpose. ‘What fool could be insensible to Shakespeare’s sonnets or “the Ode to the West Wind” or “A thing of beauty is a joy for ever”?’ I reflected. ‘But what about examinations and critical notes? Didn’t these largely take the place of literature? What about our own roots?’ I thought over it deeply and felt very puzzled. I added: ‘I am up against the system, the whole method and approach of a system of education which makes us morons, cultural morons, but efficient clerks for all your business and administrative offices. You must not think that I am opposed to my particular studies of authors...’ The repetition of ideas uttered a hundred times before. It looked like a rehash of an article entitled ‘Problems of Higher Education’, which appeared again and again in the weekend educational supplement—the yarn some ‘educationalist’ was spinning for ten rupees a column.

‘This is not what I want to say,’ I muttered to myself and tore up the letter and stuffed it into the wastepaper basket. ‘There is something far deeper I want to say.’

I took out a small sheet of paper and wrote: ‘Dear Sir, I beg to tender my resignation for personal reasons. I request you to relieve me immediately...’ I put it in an envelope.

R. K. Narayan, *The English Teacher* (1945)

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2016

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

In the month of August 1841, I attended an anti-slavery convention in Nantucket, at which it was my happiness to become acquainted with FREDERICK DOUGLASS, the writer of the following Narrative. He was a stranger to nearly every member of that body; but, having recently made his escape from the southern prison-house of bondage, and feeling his curiosity excited to ascertain the principles and measures of the abolitionists,—of whom he had heard a somewhat vague description while he was a slave,—he was induced to give his attendance, on the occasion alluded to, though at that time a resident in New Bedford.

Fortunate, most fortunate occurrence!—fortunate for the millions of his manacled brethren, yet panting for deliverance from their awful thralldom!—fortunate for the cause of negro emancipation, and of universal liberty!—fortunate for the land of his birth, which he has already done so much to save and bless!—fortunate for a large circle of friends and acquaintances, whose sympathy and affection he has strongly secured by the many sufferings he has endured, by his virtuous traits of character, by his ever-abiding remembrance of those who are in bonds, as being bound with them!—fortunate for the multitudes, in various parts of our republic, whose minds he has enlightened on the subject of slavery, and who have been melted to tears by his pathos, or roused to virtuous indignation by his stirring eloquence against the enslavers of men!—fortunate for himself, as it at once brought him into the field of public usefulness, “gave the world assurance of a MAN,” quickened the slumbering energies of his soul, and consecrated him to the great work of breaking the rod of the oppressor, and letting the oppressed go free!

I shall never forget his first speech at the convention—the extraordinary emotion it excited in my own mind—the powerful impression it created upon a crowded auditory, completely taken by surprise—the applause which followed from the beginning to the end of his felicitous remarks. I think I never hated slavery so intensely as at that moment; certainly, my perception of the enormous outrage which is inflicted by it, on the godlike nature of its victims, was rendered far more clear than ever. There stood one, in physical proportion and stature commanding and exact—in intellect richly endowed—in natural eloquence a prodigy—in soul manifestly “created but a little lower than the angels”—yet a slave, ay, a fugitive slave,—trembling for his safety, hardly daring to believe that on the American soil, a single white person could be found who would befriend him at all hazards, for the love of God and humanity! Capable of high attainments as an intellectual and moral being—needing nothing but a comparatively small amount of cultivation to make him an ornament to society and a blessing to his race—by the law of the land, by the voice of the people, by the terms of the slave code, he was only a piece of property, a beast of burden, a chattel personal, nevertheless!

A beloved friend from New Bedford prevailed on Mr. DOUGLASS to address the convention. He came forward to the platform with a hesitancy and embarrassment, necessarily the attendants of a sensitive mind in such a novel position. After apologizing for his ignorance, and reminding the audience that slavery was a poor school for the human intellect and heart, he proceeded to narrate some of the facts in his own history as a slave, and in the course of his speech gave utterance to many noble thoughts and thrilling reflections. As soon as he had taken his seat, filled with hope and admiration, I rose, and declared that PATRICK HENRY, of revolutionary fame, never made a speech more eloquent in the cause of liberty, than the one we had just listened to from the lips of that hunted fugitive. So I believed at that time—such is my belief now. I reminded the audience of the peril which surrounded this self-emancipated young man at the North,—even in Massachusetts, on the soil of the Pilgrim Fathers, among the descendants of revolutionary sires; and I appealed to them, whether they would ever allow him to be carried back into slavery,—law or no law, constitution or no constitution. The response was unanimous and in thunder-tones—“NO!” “Will you succor and protect him as a brother-man—a resident of the old Bay State?” “YES!” shouted the whole mass, with an energy so

50 startling, that the ruthless tyrants south of Mason and Dixon's line might almost have heard the
mighty burst of feeling, and recognized it as the pledge of an invincible determination, on the
part of those who gave it, never to betray him that wanders, but to hide the outcast, and firmly
to abide the consequences. It was at once deeply impressed upon my mind, that, if Mr.
55 DOUGLASS could be persuaded to consecrate his time and talents to the promotion of the anti-
slavery enterprise, a powerful impetus would be given to it, and a stunning blow at the same
time inflicted on northern prejudice against a colored complexion. I therefore endeavored to
instil hope and courage into his mind, in order that he might dare to engage in a vocation so
anomalous and responsible for a person in his situation [...].

William Lloyd Garrison, preface to *Narrative of the life of Frederick Douglas, an American
slave* (1845)

Document B

Satisfaction was the perfect encapsulation of Brian's problems: it brought money
flooding in and, more importantly, a cultural impact of which he'd long dreamed, but at the
heavy price of losing the leadership of the band he'd created. There are stories he hated the
song so much that he'd play Popeye The Sailor Man during live renditions. That wasn't the
5 reason, says Keith: 'Oh no, I used to join in with him. It was like, why not, they won't know
the difference.' Brian's relationship with Mick was similarly conflicted. Brian remained
essentially loyal even as Mick threatened to supplant him, never voicing his frustration in
public. But in one pivotal show, one that exemplified all his achievements to date, the
frustrations spilled over. [...]

10 It was on 20 May 1965 that Brian Jones built a bridge over a cultural abyss and
connected America with its own black culture. The founder Stone introduced Chester Burnett,
aka Howlin' Wolf, on ABC's *Shindig!* and thus engineered an event that fulfilled just about
every ambition of his twenty-three-year-old life. This was a truly life-changing moment, both
for the American teenagers clustered around the TV in their living rooms, and for a generation
15 of blues performers who had been stuck in a cultural ghetto.

Ken Kubernik, the West Coast teenager who was watching that evening, was one of
millions of kids who knew names like Chester Burnett and McKinley Morganfield only from
the writing credits on the first Stones albums. He was part of a generation that was 'primed' for
this moment. 'Seeing Brian on that show, introducing Howlin' Wolf to a white teeny-bopper
20 audience, it was like Christmas morning for us. The next day in school, that was all anyone
talked about. I don't think there's been anything that radical on TV since then. This was a
profound paradigm shift—the Stones in general, Brian in particular, introducing our own
culture, back to an entire generation of baby boomers. We'd have had no possibility of being
exposed to Howlin' Wolf or Muddy Waters without them.'

25 Brian was a figure unlike anything previously seen on American TV, introducing
another man who was just as unfamiliar and strange. With his long blond hair and soft-spoken,
sincere manner, he was a spectacle quite unlike any of the quip-firing Beatles, the only real
Brits Kubernik's generation knew about. 'We started because we wanted to play rhythm and
blues', he informed interviewer Jimmy O'Neill, 'and Howlin' Wolf was one of our greatest
30 idols.' More than any other moment, Brian hogged the limelight. He was the champion of the
rarest R&B, the boy who'd given his life up for it, and he wasn't letting Mick take any of the
credit. As O'Neill asked Mick to add a few words, the Stones' ex leader interrupted, 'It's about
time we shut up and we had Howlin' Wolf on stage!' and the camera panned to the towering

35 presence of Chester Burnett, asking America's teenagers, 'How many more years I'm gonna let you dog me around?'

To this day, there are those who can't quite believe that the USA's first exposure to hardcore blues on mainstream media was all due to a bunch of foreigners. It's a hard fact to stomach for many Americans. [...] All the Chess musicians, including [...] Buddy Guy, who played guitar on Wolf's immortal song Killing Floor, were well aware that this mass exposure
40 to a white audience was epochal. 'It was the light at the end of the tunnel,' says Guy. 'There was a boundary line which no one thought could be crossed, and the Rolling Stones broke it by letting Wolf on that show'. [...]

Kids like Buddy Guy had left the South at a time when its representatives, led by Georgia senator Richard Russell, were successfully filibustering attempts to prevent lynchings and
45 introduce civil rights. It took the murder of John Kennedy and the masterly politicking of Lyndon Johnson to pass basic civil rights legislation, albeit in a watered-down form, in the summer of 1964. Brian Jones sat at Wolf's feet at a time when many restaurants in the South would have refused him service. For a hip English rock group to champion Chicago blues, uncompromising music aimed at a black audience, was a radical, epoch-changing step, both for
50 baby boomer Americans and the musicians themselves. Fourteen- and fifteen-year-old kids like Ken Kubernik hardly understood the growth of civil rights; but they could understand the importance of a handsome English man who described the mountainous, gravel-voiced bluesman as a 'hero' and sat smiling at his feet. If any moment epitomized the life work of Brian Jones, this—in all its sexiness and purity—was it.

Paul Trynka, *Sympathy for the devil, the birth of the Rolling Stones and the death of Brian Jones* (2014)

Document C

Ce document est à visionner sur le lecteur qui vous a été remis.

Video: an excerpt from the film *Ragtime*, by Milos Forman (1981)

Coalhouse Walker, a young black man from New Rochelle (New York), has been the victim of racial discrimination. In a bid to obtain justice, he and his gang have entered the Pierpont Morgan Library and taken its collection hostage. In this scene, police commissioner Waldo has asked Booker T. Washington to mediate with Walker.

Lien : <https://youtu.be/0bC54H89v98>

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2016

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 troisième, 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

CHAPTER XIV FROM BEAVER'S HEAD TO THE GREAT DIVIDE

[Lewis]

SUNDAY AUGUST 11TH 1805.

The Track which we had pursued last evening soon disappeared. I therefore resolved to proceed to the narrow pass on the creek about 10 miles West in hopes that I should again find the Indian road at the place, accordingly I proceeded through the level plain directly to the pass. I now sent Drewyer to keep near the creek to my right and Shields to my left, with orders to search
5 for the road which if they found they were to notify me by placing a hat in the muzzle of their gun. I kept McNeal with me; after having marched in this order for about five miles I discovered an Indian on horse back about two miles distant coming down the plains towards us. With my glass I discovered from his dress that he was of a different nation from any that we had yet seen, and was satisfied of his being a Sosone; in his arms were a bow and quiver of
10 arrows, and he was mounted on an elegant horse without a saddle, a small string which was attached to the under jaw of the horse which answered as a bridle.

I was overjoyed at the sight of this stranger and had no doubt of obtaining a friendly introduction to his nation provided I could get near enough to him to convince him of our being whitemen. I therefore proceeded towards him at my usual pace. When I had arrived within
15 about a mile he mad[e] a halt which I did also and unloosing my blanket from my pack, I mad[e] him the signal of friendship known to the Indians of the Rocky mountains and those of the Missouri, which is by holding the mantle or robe in your hands at two corners and then th[r]owing [it] up in the air higher than the head bringing it to the earth as if in the act of spreading it, thus repeating three times. This signal of the robe has arisen from a custom among
20 all those nations of spreading a robe or skin for their guests to set on when they are visited. this signal had not the desired effect, he still kept his position and seemed to view Drewyer an[d] Shields who were now coming in sight on either hand with an air of suspicion, I wo[u]ld willingly have made them halt but they were too far distant to hear me and I feared to make any signal to them least it should increase the suspicion in the mind of the Indian of our having
25 some unfriendly design upon him. I therefore hastened to take out of my sack some b[e]ads a looking glass and a few trinkets which I had brought with me for this purpose and leaving my gun and pouch with McNeal advanced unarmed towards him. He remained in the same steadfast posture until I arrived in about 200 paces of him when he turn[ed] his ho[r]se about and began to move off slowly from me; I now called to him in as loud a voice as I could
30 command repeating the word *tab-ba-bone*, which in their language signifyes *white-man*. but lo[o]king over his shoulder he still kept his eye on Drewyer and Sheilds who were still advancing neither of them having sagacity enough to recollect the impropriety of advancing when they saw me thus in parley with the Indian.

[...] whe[n] I arrived within about 150 paces I again repeated the word *tab-ba-bone* and held up
35 the trinkets in my hands and striped up my shirt sleeve to give him an opportunity of seeing the colour of my skin and advanced leasure[ly] towards him but he did not remain until I got nearer than about 100 paces when he suddenly turned his ho[r]se about, gave him the whip leaped the creek and disappeared in the willow brush in an instant and with him vanished all my hopes of obtaining horses for the present. I now felt quite as much mortification and disappointment as I
40 had pleasure and expectation at the first sight of this Indian.

The Journals of Lewis & Clark, edited by Bernard DeVoto (1997)

Document B

It gives me pleasure to announce to Congress that the benevolent policy of the Government, steadily pursued for nearly thirty years, in relation to the removal of the Indians beyond the white settlements is approaching to a happy consummation. Two important tribes have accepted the provision made for their removal at the last session of Congress, and it is believed

5 that their example will induce the remaining tribes also to seek the same obvious advantages.

The consequences of a speedy removal will be important to the United States, to individual States, and to the Indians themselves. The pecuniary advantages which it promises to the Government are the least of its recommendations. It puts an end to all possible danger of collision between the authorities of the General and State Governments on account of the

10 Indians. It will place a dense and civilized population in large tracts of country now occupied by a few savage hunters. By opening the whole territory between Tennessee on the north and Louisiana on the south to the settlement of the whites it will incalculably strengthen the southwestern frontier and render the adjacent States strong enough to repel future invasions without remote aid. It will relieve the whole State of Mississippi and the western part of

15 Alabama of Indian occupancy, and enable those States to advance rapidly in population, wealth, and power. It will separate the Indians from immediate contact with settlements of whites; free them from the power of the States; enable them to pursue happiness in their own way and under their own rude institutions; will retard the progress of decay, which is lessening their numbers, and perhaps cause them gradually, under the protection of the Government and

20 through the influence of good counsels, to cast off their savage habits and become an interesting, civilized, and Christian community.

What good man would prefer a country covered with forests and ranged by a few thousand savages to our extensive Republic, studded with cities, towns, and prosperous farms embellished with all the improvements which art can devise or industry execute, occupied by

25 more than 12,000,000 happy people, and filled with all the blessings of liberty, civilization and religion?

The present policy of the Government is but a continuation of the same progressive change by a milder process. The tribes which occupied the countries now constituting the Eastern States were annihilated or have melted away to make room for the whites. The waves of population and civilization are rolling to the westward, and we now propose to acquire the countries

30 occupied by the red men of the South and West by a fair exchange, and, at the expense of the United States, to send them to land where their existence may be prolonged and perhaps made perpetual. Doubtless it will be painful to leave the graves of their fathers; but what do they more than our ancestors did or than our children are now doing? To better their condition in an

35 unknown land, our forefathers left all that was dear in earthly objects. Our children by thousands yearly leave the land of their birth to seek new homes in distant regions. Does Humanity weep at these painful separations from everything, animate and inanimate, with which the young heart has become entwined? Far from it. It is rather a source of joy that our country affords scope where our young population may range unconstrained in body or in

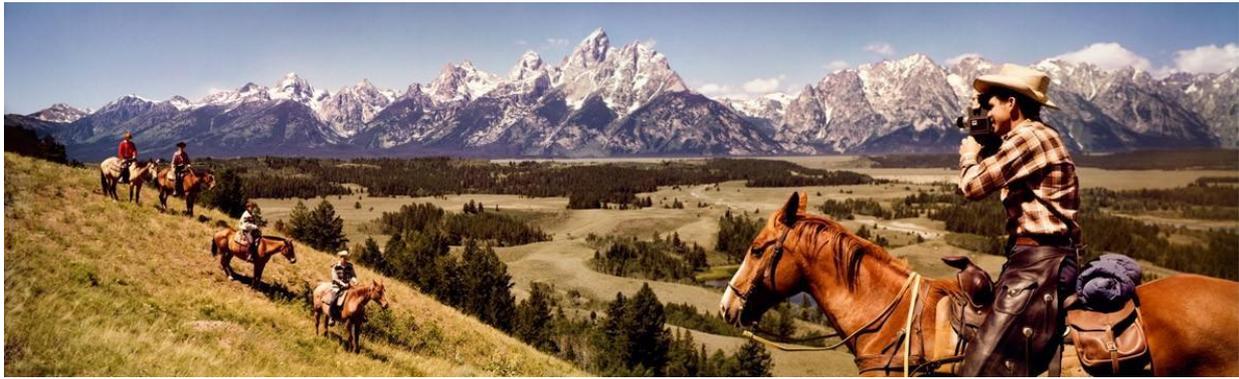
40 mind, developing the power and facilities of man in their highest perfection. These remove hundreds and almost thousands of miles at their own expense, purchase the lands they occupy, and support themselves at their new homes from the moment of their arrival. Can it be cruel in this Government when, by events which it cannot control, the Indian is made discontented in his ancient home to purchase his lands, to give him a new and extensive territory, to pay the

45 expense of his removal, and support him a year in his new abode? How many thousands of our own people would gladly embrace the opportunity of removing to the West on such conditions! If the offers made to the Indians were extended to them, they would be hailed with gratitude and joy.

50 And is it supposed that the wandering savage has a stronger attachment to his home than the
settled, civilized Christian? Is it more afflicting to him to leave the graves of his fathers than it
is to our brothers and children? Rightly considered, the policy of the General Government
toward the red man is not only liberal, but generous. He is unwilling to submit to the laws of
the States and mingle with their population. To save him from this alternative, or perhaps utter
55 annihilation, the General Government kindly offers him a new home, and proposes to pay the
whole expense of his removal and settlement.

President Andrew Jackson's Message to Congress "On Indian Removal" (1830)

Document C



John Hood & Herb Archer, *Cowboys in Grand Tetons, Wyoming*, extract from the *Kodak Colorama*©, (18ft x 60 ft), displayed in Grand Central Station in October 1964

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2016

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: Trailer of *Pirates of the Caribbean: Curse of the Black Pearl* (Gore Verbinski, 2003)

Lien : <https://www.youtube.com/watch?v=G7z74BvLWUg>

Document B

SQUIRE TRELAWNEY, Dr. Livesey, and the rest of these gentlemen having asked me to write down the whole particulars about Treasure Island, from the beginning to the end, keeping nothing back but the bearings of the island, and that only because there is still treasure not yet lifted, I take up my pen in the year of grace 17__ and go back to the time when my father kept the Admiral Benbow inn and the brown old seaman with the sabre cut first took up his lodging under our roof.

I remember him as if it were yesterday, as he came plodding to the inn door, his sea-chest following behind him in a hand-barrow—a tall, strong, heavy, nut-brown man, his tarry pigtail falling over the shoulder of his soiled blue coat, his hands ragged and scarred, with black, broken nails, and the sabre cut across one cheek, a dirty, livid white. I remember him looking round the cover and whistling to himself as he did so, and then breaking out in that old sea-song that he sang so often afterwards:

"Fifteen men on the dead man's chest--
Yo-ho-ho, and a bottle of rum!"

in the high, old tottering voice that seemed to have been tuned and broken at the capstan bars. Then he rapped on the door with a bit of stick like a handspike that he carried, and when my father appeared, called roughly for a glass of rum. This, when it was brought to him, he drank slowly, like a connoisseur, lingering on the taste and still looking about him at the cliffs and up at our signboard. (...)

How that personage haunted my dreams, I need scarcely tell you. On stormy nights, when the wind shook the four corners of the house and the surf roared along the cove and up the cliffs, I would see him in a thousand forms, and with a thousand diabolical expressions. Now the leg would be cut off at the knee, now at the hip; now he was a monstrous kind of a creature who had never had but the one leg, and that in the middle of his body. To see him leap and run and pursue me over hedge and ditch was the worst of nightmares. And altogether I paid pretty dear for my monthly fourpenny piece, in the shape of these abominable fancies.

But though I was so terrified by the idea of the seafaring man with one leg, I was far less afraid of the captain himself than anybody else who knew him. There were nights when he took a deal more rum and water than his head would carry; and then he would sometimes sit and sing his wicked, old, wild sea-songs, minding nobody; but sometimes he would call for glasses round and force all the trembling company to listen to his stories or bear a chorus to his singing. Often I have heard the house shaking with "Yo-ho-ho, and a bottle of rum," all the neighbours joining in for dear life, with the fear of death upon them, and each singing louder than the other to avoid remark. For in these fits he was the most overriding companion ever known; he would slap his hand on the table for silence all round; he would fly up in a passion of anger at a question, or sometimes because none was put, and so he judged the company was not following his story. Nor would he allow anyone to leave the inn till he had drunk himself sleepy and reeled off to bed.

His stories were what frightened people worst of all. Dreadful stories they were—about hanging, and walking the plank, and storms at sea, and the Dry Tortugas, and wild deeds and

places on the Spanish Main. By his own account he must have lived his life among some of the wickedest men that God ever allowed upon the sea, and the language in which he told these stories shocked our plain country people almost as much as the crimes that he described. My father was always saying the inn would be ruined, for people would soon cease coming there to be tyrannized over and put down, and sent shivering to their beds; but I really believe his presence did us good. People were frightened at the time, but on looking back they rather liked it; it was a fine excitement in a quiet country life, and there was even a party of the younger men who pretended to admire him, calling him a "true sea-dog" and a "real old salt" and such like names, and saying there was the sort of man that made England terrible at sea.

Robert L. Stevenson, *Treasure Island* (1883)

Document C

Now we are to begin a History full of surprizing Turns and Adventures; I mean, that of Mary Read and Anne Bonny, alias Bonn, which were the true Names of these two Pyrates; the odd Incidents of their rambling Lives are such, that some may be tempted to think the whole Story no better than a Novel or Romance; but since it is supported by many thousand Witnesses, I mean the People of Jamaica, who were present at their Tryals, and heard the Story of their Lives, (...) the Truth of it can be no more contested, than that there were such Men in the World, as Roberts and Black-beard, who were Pyrates.

Mary Read was born in England, her Mother was married young, to a Man who used the Sea, who going a Voyage soon after their Marriage, left her with Child, which Child proved to be a Boy. As to the Husband, whether he was cast away, or died in the Voyage, Mary Read could not tell; but however, he never returned more; nevertheless, the Mother, who was young and airy, met with an Accident, which has often happened to Women who are young, and do not take a great deal of Care; which was, she soon proved with Child again, without a Husband to Father it, but how, or by whom, none but her self could tell, for she carried a pretty good Reputation among her Neighbours. (...) Soon after her Departure her Son died, but Providence in Return, was pleased to give her a Girl in his Room, of which she was safely delivered, in her Retreat, and this was our Mary Read.

(...) The changing a Girl into a Boy, seem'd a difficult Piece of Work, and how to deceive an experienced old Woman, in such a Point, was altogether as impossible; however, she ventured to dress it up as a Boy, brought it to Town, and presented it to her Mother in Law, as her Husband's Son; (...)

Thus the Mother gained her Point, she bred up her Daughter as a Boy, and when she grew up to some Sense, she thought proper to let her into the Secret of her Birth, to induce her to conceal her Sex. (...) being now thirteen Years of Age: Here she did not live long, for growing bold and strong, and having also a roving Mind, she entered her self on Board a Man of War, (...) and tho' upon all Actions, she behaved herself with a great deal of Bravery, (...) she behaved so well in several Engagements, that she got the Esteem of all her Officers; but her Comrade who was a Fleming, happening to be a handsome young Fellow, she falls in Love with him.

(...) The Story of two Troopers marrying each other, made a great Noise, so that several Officers were drawn by Curiosity to assist at the Ceremony (...) But this Happiness lasted not long, for the Husband soon died, (...) so that the Widow having little or no Trade, was forced to give up House-keeping, and her Substance being by Degrees quite spent, she again assumes her Man's Apparel, and (...) ships herself on Board of a Vessel bound for the West-Indies.

35 It happen'd this Ship was taken by English Pyrates, and Mary Read was the only English
Person on Board, they kept her amongst them, and having plundered the Ship, let it go again;
after following this Trade for some Time, the King's Proclamation came out, and was publish'd
in all Parts of the West-Indies, for pardoning such Pyrates, who should voluntarily surrender
40 themselves by a certain Day therein mentioned. The Crew of Mary Read took the Benefit of
this Proclamation, and having surrender'd, liv'd quietly on Shore; but Money beginning to grow
short, and hearing that Captain Woods Rogers, Governor of the Island of Providence, was
fitting out some Privateers to cruise against the Spaniards, she with several others embark'd for
that Island, in order to go upon the privateering Account, being resolved to make her Fortune
one way or other.

45 These Privateers were no sooner sail'd out, but the Crews of some of them, who had been
pardoned, rose against their Commanders, and turned themselves to their old Trade: In this
Number was Mary Read. It is true, she often declared, that the Life of a Pirate was what she
always abhor'd, and went into it only upon Compulsion, both this Time, and before, intending
to quit it, whenever a fair Opportunity should offer it self; yet some of the Evidence against her,
50 upon her Tryal, who were forced Men, and had sailed with her, deposed upon Oath, that in
Times of Action, no Person amongst them were more resolute, or ready to Board or undertake
any Thing that was hazardous, as she.

(...) It is no doubt, but many had Compassion for her, yet the Court could not avoid finding
her Guilty; (...) Being found quick with Child, as has been observed, her Execution was
55 respited, and it is possible she would have found Favour, but she was seiz'd with a violent
Fever, soon after her Tryal, of which she died in Prison.

Charles Johnson, *A General History of the Robberies and Murders of the Most Notorious
Pirates*, Ch. Rivington (1724), pp.157-165

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2016

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 littérature étrangère en langue étrangère, 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

Lear. Meantime we shall express our darker purpose.

Give me the map there. Know we have divided
In three our kingdom; and 'tis our fast intent
To shake all cares and business from our age,
5 Conferring them on younger strengths while we
Unburden'd crawl toward death. Our son of Cornwall,
And you, our no less loving son of Albany,
We have this hour a constant will to publish
Our daughters' several dowers, that future strife
10 May be prevented now. The princes, France and Burgundy,
Great rivals in our youngest daughter's love,
Long in our court have made their amorous sojourn,
And here are to be answer'd. Tell me, my daughters
(Since now we will divest us both of rule,
15 Interest of territory, cares of state),
Which of you shall we say doth love us most?
That we our largest bounty may extend
Where nature doth with merit challenge. Goneril,
Our eldest-born, speak first.

20 **Goneril.** Sir, I love you more than words can wield the matter;
Dearer than eyesight, space, and liberty;
Beyond what can be valued, rich or rare;
No less than life, with grace, health, beauty, honour;
As much as child e'er lov'd, or father found;
25 A love that makes breath poor, and speech unable.
Beyond all manner of so much I love you.

Cordelia. [aside] What shall Cordelia speak? Love, and be silent.

Lear. Of all these bounds, even from this line to this,
With shadowy forests and with champains rich'd,
30 With plenteous rivers and wide-skirted meads,
We make thee lady. To thine and Albany's issue
Be this perpetual.- What says our second daughter,
Our dearest Regan, wife to Cornwall? Speak.

Regan. Sir, I am made
35 Of the selfsame metal that my sister is,
And prize me at her worth. In my true heart
I find she names my very deed of love;
Only she comes too short, that I profess
Myself an enemy to all other joys
40 Which the most precious square of sense possesses,
And find I am alone felicitate
In your dear Highness' love.

Cordelia. [aside] Then poor Cordelia!
And yet not so; since I am sure my love's
45 More richer than my tongue.

Lear. To thee and thine hereditary ever
Remain this ample third of our fair kingdom,
No less in space, validity, and pleasure
Than that conferr'd on Goneril.- Now, our joy,

50 Although the last, not least; to whose young love
The vines of France and milk of Burgundy
Strive to be interest; what can you say to draw
A third more opulent than your sisters? Speak.
Cordelia. Nothing, my lord.
55 **Lear.** Nothing?
Cordelia. Nothing.
Lear. Nothing can come of nothing. Speak again.
Cordelia. Unhappy that I am, I cannot heave
My heart into my mouth. I love your Majesty
60 According to my bond; no more nor less.
Lear. How, how, Cordelia? Mend your speech a little,
Lest it may mar your fortunes.
Cordelia. Good my lord,
You have begot me, bred me, lov'd me; I
65 Return those duties back as are right fit,
Obey you, love you, and most honour you.
Why have my sisters husbands, if they say
They love you all? Haply, when I shall wed,
That lord whose hand must take my plight shall carry
70 Half my love with him, half my care and duty.
Sure I shall never marry like my sisters,
To love my father all.
Lear. But goes thy heart with this?
Cordelia. Ay, good my lord.
75 **Lear.** So young, and so untender?
Cordelia. So young, my lord, and true.
Lear. Let it be so! thy truth then be thy dower!
For, by the sacred radiance of the sun,
The mysteries of Hecate and the night;
80 By all the operation of the orbs
From whom we do exist and cease to be;
Here I disclaim all my paternal care,
Propinquity and property of blood,
And as a stranger to my heart and me
85 Hold thee from this for ever. The barbarous Scythian,
Or he that makes his generation messes
To gorge his appetite, shall to my bosom
Be as well neighbour'd, pitied, and reliev'd,
As thou my sometime daughter.

William Shakespeare, *King Lear* (1606), Act I sc. 1
Source: <http://www.gutenberg.org/cache/epub/1128/pg1128.html>

Document B

My father said, "That's the plan."
I said, "What's the plan, Daddy?"
He glanced at me, then at Caroline, and, looking at her all the while, he said, "We're going to form this corporation, Ginny, and you girls are all going to have shares, then we're going to build

5 this new Slurrystore, and maybe a Harvestore, too, and enlarge the hog operation." He looked at me. "You girls and Ty and Pete and Frank are going to run the show. You'll each have a third pan in the corporation. What do you think?" I licked my lips and climbed the two steps onto the porch. Now I could see Harold through the kitchen screen, standing in the dark doorway, grinning. I knew he was thinking that my father had had too much to drink—that's what I was
10 thinking, too. I looked down at the paper plates in my hands, bluing in the twilight. Ty was looking at me, and I could see in his gaze a veiled and tightly contained delight—he had been wanting to increase the hog operation for years. I remember what I thought. I thought, okay. Take it. He is holding it out to you, and all you have to do is take it. Daddy said, "Hell, I'm too old for this. You wouldn't catch me buying a new tractor at my age. If I want to listen to some
15 singer, I'll listen in my own house. Anyway, if I died tomorrow, you'd have to pay seven or eight hundred thousand dollars inheritance taxes. People always act like they're going to live forever when the price of land is up"—here he threw a glance at Harold—"but if you get a heart attack or a stroke or something, then you got to sell off to pay the government."

In spite of that inner clang, I tried to sound agreeable. "It's a good idea."

20 Rose said, "It's a great idea."

Caroline said, "I don't know."

When I went to first grade and the other children said that their fathers were farmers, I simply didn't believe them. I agreed in order to be polite, but in my heart I knew that those men were impostors, as farmers and as fathers, too. In my youthful estimation, Laurence Cook defined both
25 categories. To really believe that others even existed in either category was to break the First Commandment.

My earliest memories of him are of being afraid to look him in the eye, to look at him at all. He was too big and his voice was too deep. If I had to speak to him, I addressed his overalls, his shirt, his boots. If he lifted me near his face, I shrank away from him. If he kissed me, I endured
30 it, offered a little hug in return. At the same time, his very fearsomeness was reassuring when I thought about things like robbers or monsters, and we lived on what was clearly the best, most capably cultivated farm. The biggest farm farmed by the biggest farmer. That fit, or maybe formed, my own sense of the right order of things.

Perhaps there is a distance that is the optimum distance for seeing one's father, farther than
35 across the supper table or across the room, somewhere in the middle distance: he is dwarfed by trees or the sweep of a hill, but his features are still visible, his body language still distinct. Well, that is a distance I never found. [...] My mother died before she could present him to us as only a man, with habits and quirks and preferences, before she could diminish him in our eyes enough for us to understand him. I wish we had understood him. That, I see now, was our only hope.
40 When my father turned his head to look at Caroline, his movement was slow and startled, a big movement of the whole body, reminding me how bulky he was—well over six feet and two hundred thirty pounds. Caroline would have said, if she'd dared, that she didn't want to live on the farm, that she was trained as a lawyer and was marrying another lawyer, but that was a sore subject. She shifted in her chair and swept the darkening horizon with her gaze. Harold turned on
45 the porch light. Caroline would have seen my father's plan as a trapdoor plunging her into a chute that would deposit her right back on the farm. My father glared at her. In the sudden light of the porch, there was no way to signal her to shut up, just shut up, he'd had too much to drink. He said, "You don't want it, my girl, you're out. It's as simple as that."

Jane Smiley, *A Thousand Acres*, Harper Perennial (1991), pp. 18-21

Document C



Richard Earlom (engraver), after Henry Fuseli (painter), *King Lear, Act I sc. 1* (1803)
source : <http://dcc.newberry.org/items/king-lear-act-one-scene-one>

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2016

EPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Première partie :

Vous procéderez à la présentation, à l'étude et à la mise en relation des trois documents proposés (A, B, C non hiérarchisés).

Deuxième partie :

Cette partie de l'épreuve porte sur les documents A et C.

A partir de ces supports, vous définirez des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques pouvant être retenus dans une séquence pédagogique en classe de Première, 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

“My grandmother was a storyteller; she knew her way around words. She never learned to read and write, but somehow she knew the good of reading and writing; she had learned how to listen and delight. She had learned that in words and in language, and there only, she could have whole and consummate being. She told me stories, and she taught me how to listen. I was a child and I listened. She could neither read nor write, you see, but she taught me how to live among her words, how to listen and delight. ‘Storytelling; to utter and to hear...’ And the simple act of listening is crucial to the concept of language, more crucial even than reading and writing, and language in turn is crucial to human society. There is proof of that, I think, in all the histories and prehistories of human experience. When that old Kiowa woman told me stories, I listened with only one ear. I was a child, and I took the words for granted. I did not know what all of them meant, but somehow I held on to them; I remembered them, and I remember them now. The stories were old and dear; they meant a great deal to my grandmother. It was not until she died that I knew how much they meant to her. I began to think about it, and then I knew. When she told me those old stories, something strange and good and powerful was going on. I was a child, and that old woman was asking me to come directly into the presence of her mind and spirit; she was taking hold of my imagination, giving me to share in the great fortune of her wonder and delight. She was asking me to go with her to the confrontation of something that was sacred and eternal. It was a timeless, *timeless* thing; nothing of her old age or of my childhood came between us.

“Children have a greater sense of the power and beauty of words than have the rest of us in general. And if that is so, it is because there occurs – or reoccurs – in the mind of every child something like a reflection of all human experience. I have heard that the human fetus corresponds in its development, stage by stage, to the scale of evolution. Surely it is no less reasonable to suppose that the waking mind of a child corresponds in the same way to the whole evolution of human thought and perception.

“In the white man’s world, language too – and the way in which the white man thinks of it – has undergone a process of change. The white man takes such things as words and literatures for granted, as indeed he must, for nothing in his world is so commonplace. On every side of him there are words by the millions, an unending succession of pamphlets and papers, letters and books, bills and bulletins, commentaries and conversations. He has diluted and multiplied the Word, and words have begun to close in upon him. He is sated and insensitive; his regard for language – for the Word itself – as an instrument of creation has diminished nearly to the point of no return. It may be that he will perish by the Word.

“But it was not always so with him, and it is not so with you. Consider for a moment that old Kiowa woman, my grandmother, whose use of language was confined to speech. And be assured that her regard for words was always keen in proportion as she depended upon them. You see, for her words were medicine; they were magic and invisible. They came from nothing into sound and meaning. They were beyond price; they could neither be bought nor sold. And she never threw words away.

“My grandmother used to tell me the story of Tai-me, of how Tai-me came to the Kiowas. The Kiowas were a sun dance culture, and Tai-me was their sun dance doll, their most sacred fetish; no medicine was ever more powerful. There is a story about the coming of Tai-me. This is what my grandmother told me:

Long ago there were bad times. The Kiowas were hungry and there was no food. There was a man who heard his children cry from hunger, and he began to search for food. He walked four days and became very weak. On the fourth day he came to a great canyon. Suddenly there was thunder and lightning. A Voice spoke to him and said, “Why are you following me? What do you want?” The man was afraid. The thing standing before him had the feet of a deer, and its body was covered with feathers. The man answered that the Kiowas were

50 hungry. "Take me with you," the Voice said, "and I will give you whatever you want." From that day Tai-me has belonged to the Kiowas.

"Do you see? There, far off in the darkness, something happened. Do you see? Far, far away in the nothingness something happened. There was a voice, a sound, a word – and everything began.

N. Scott Momaday, *House Made of Dawn* (1968)

Document B

The Ireland which we would desire would be the home of a people who valued material wealth only as the basis of a right living, of a people who were satisfied with frugal comfort and devoted their leisure to the things of the soul; a land whose countryside would be bright with cosy homesteads, whose fields and valleys would be joyous with the sounds of industry, with the romping of sturdy children, the contests of athletic youth, the laughter of happy maidens; whose firesides would be forums for the wisdom of old age. It would, in a word, be the home of a people living the life that God desires that men should live.

5 For many the pursuit of the material life is a necessity. Man, to express himself fully and to make the best use of the talents God has given him, needs a certain minimum of comfort and wealth. A section of our people have not yet this minimum. They rightly strive to secure it and it must be our aim and the aim of all who are just and wise to assist in that effort. But many have more than is required and are free, if they choose, to devote themselves more completely to cultivating the things of the mind and, in particular, those that make us out as a distinct nation.

15 The first of these latter is the national language. It is for us what no other language can be. It is our very own. It is more than a symbol, it is an essential part of our nationhood. It has been moulded by the thought of a hundred generations of our forebears. In it is stored the accumulated experience of a people – our people who, even before Christianity was brought to them, were already cultured and living in a well ordered society.

20 The Irish language spoken in Ireland today is the direct descendant without break of the language our ancestors spoke in those far off days. A vessel for three thousand years of our history, the language is for us precious beyond measure. As the bearer to us of a philosophy, of an outlook on life deeply Christian and rich in practical wisdom, the language today is worth far too much to dream of letting it go.

25 To part with it would be to abandon a great part of ourselves, to lose the key to our past, to cut away the roots from the tree. With the language gone we could never again aspire to being more than half a nation.

The restoration of the unity of the national territory and the restoration of the national language are the greatest of our uncompleted national tasks. Let us devote this year especially to the restoration of the language; let the year be one in which the need for this restoration will be constantly in our thoughts and the language itself as much as possible on our lips.

30 The physical dangers that threaten, and the need for unceasing vigilance in the matters of defence as well as unremitting attention to the serious day to day problems that the war has brought upon us should not cause us to neglect our duty to the language. We cannot afford to postpone our effort. For my part, I believe that this outstanding mark of our nationalism can be preserved and made forever safe by this generation. I am indeed certain of it, but I know that it cannot be saved without understanding and co-operation and effort and sacrifice.

35 It would be wrong to minimalise the difficulties. They are not light. The task of restoring the language as the everyday speech of the people is a task as great as any nation ever undertook. But it is a noble task. Other nations have succeeded in it, though in their case when the effort

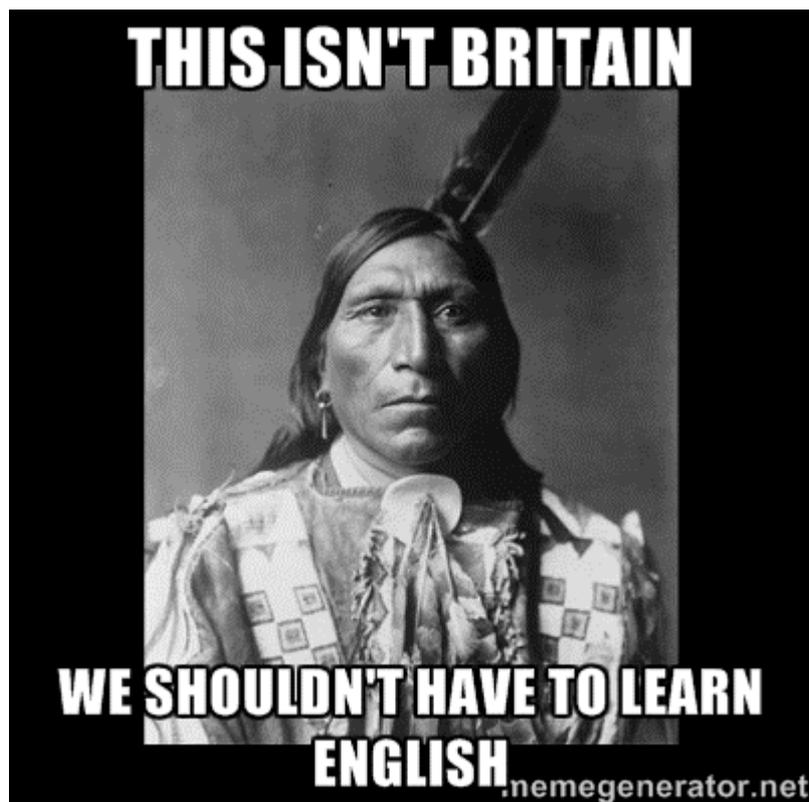
was begun, their national language was probably more widely spoken among their people than is ours with us.

45 As long as the language lives, however, on the lips of the people as their natural speech in any substantial part of this land we are assured of success – if we are in earnest. It is a task in which the attitude of the people is what counts most. It is upon the individual citizen, upon you who are listening to me, that the restoration of the language finally depends. The state and public institutions can do much to assist, but if the individual has not the inclination or the will power to make the serious efforts initially required, or to persevere till reasonable fluency is attained, outside aids will be of little use.

Extract from Eamon de Valera's* "Speech to the Nation", broadcast on Raidio Eireann (March 17th, 1943)

*The then *Taoiseach* [Head of Government] of the Irish Free State

Document C



Untitled, undated Internet image

Source: www.memegenerator.net

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2015

EPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Première partie :

Vous procéderez à la présentation, à l'étude et à la mise en relation des trois documents proposés (A, B, C non hiérarchisés).

Deuxième partie :

Cette partie de l'épreuve porte sur les documents A et B.

A partir de ces supports, vous définirez des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques pouvant être retenus dans une séquence pédagogique en 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



From Martyn Ford and Peter Legon, *The How to be British Collection* (2003)

Document B

Wednesday July 29th 1981

ROYAL WEDDING DAY!!!!!!

How proud I am to be English!

Foreigners must be as sick as pigs!

5 We truly lead the world when it comes to pageantry! I must admit to having tears in my eyes when I saw all the cockneys who had stood since dawn, cheering heartily all the rich, well-dressed, famous people going by in carriages and Rolls-Royces. . . .

10 Prince Charles looked quite handsome in spite of his ears. His brother is dead good-looking; it's a shame they couldn't have swapped heads just for the day. Lady Diana melted my heartstrings in her dirty white dress

We watched television until the happy couple left Victoria Station on a very strange-looking train. Bert said it was only strange-looking because it was clean.

15 Mrs O'Leary came in and asked if she could borrow our old chairs for the street party. In my father's absence I agreed and helped to carry them out on to the pavement. Our street looked dead weird without cars and with flags and bunting flapping about.

Mrs O'Leary and Mrs Singh swept the street clean. Then we all helped to put the tables and chairs out into the middle of the road. The women did all the work, the men stood around on the pavement drinking too much and making jokes about Royal Nuptials.

20 Mr Singh put his stereo speakers out of his lounge windows and we listened to a Des
O'Connor LP whilst we set the tables with sandwiches, jam tarts, sausage rolls and sausages
on sticks. Then everyone in our street was given a funny hat by Mrs O'Leary and we sat down
to eat. At the end of the tea Mr Singh made a speech about how great it was to be British.
Everyone cheered and sang 'Land of Hope and Glory.' But only Mr Singh knew all the words.
25 Then my father came back with four party packs of light ale and two dozen paper cups, and
soon everyone was acting in an undignified manner.

Mr O'Leary tried to teach Mrs Singh an Irish jig but he kept getting tangled up in her sari.
I put my Abba LP on and turned the volume up high and soon even the old people of forty
and over were dancing! When the street lamps came on Sean O'Leary climbed up and put red,
white and blue crepe paper over the bulbs to help the atmosphere and I fetched our remaining
30 candles and put them on the tables. Our street looked quite Bohemian.

Bert told some lies about the war, my father told jokes. The party went on until one
o'clock in the morning! Normally they get a petition up if you clear your throat after eleven
o'clock at night!

Sue Townsend, *The Secret Diary of Adrian Mole, Aged 13 ¾* (1982)

Document C

No English person can look at the swearing of allegiance that takes place in American
schools every day without feeling bewilderment: that sort of public declaration of patriotism
seems so, well, naïve. When an Irishman wears a bunch of shamrock on St Patrick's Day, the
English look on with patronising indulgence: scarcely anyone sports a rose on St George's
5 Day. This worldly wisdom soon elides into a general view that any public display of national
pride is not merely unsophisticated but somehow morally reprehensible. George Orwell
noticed it as long ago as 1948 when he wrote that

10 *'In left wing circles it is always felt that there is something slightly disgraceful in being
an Englishman, and that it is a duty to snigger at every English institution, from horse-
racing to suet puddings. It is a strange fact, but it is unquestionably true, that almost any
English intellectual would feel more ashamed of standing to attention during 'God Save the
King' than of stealing from a poor box.'*

15 No one stands for 'God Save the Queen' any more, and any cinema manager who tried to
revive the custom of playing the national anthem would find the place empty before he'd
reached the end of the first verse. At the time of Orwell's irritation, left-wing intellectual
disdain was cheap because the English didn't need to concern themselves with the symbols of
their own identity: when you're a top dog in the world's leading empire, you don't need to.
20 And since 'Britain' was essentially a political invention, it was necessary to submerge the
identities of the constituent parts of the United Kingdom within it. The beleaguered trip of
Protestant settlers transplanted to the north of Ireland clung to the British identity fiercely
because they had nothing else, but in other places on the Celtic fringe, traditional identities
could easily co-exist with being British, a fact the English were happy to acknowledge, since
25 it rather proved the Union was what it said it was, a Union of distinct places. Hence, the
nicknames: Scots are Jocks, Welshman Taffies and Irishmen Paddies or Micks, but – another
sign of their dominance – it is noticeable there is no similar designation for the English. . . .

The popular novelist E M Delafield gave it as her belief that the English Creed included
four elements: firstly, that 'God is an Englishman, probably educated at Eton, secondly that all
30 good women are naturally frigid, thirdly that it is better to be dowdy than smart,' and lastly

35 that 'England is going to rack and ruin.' When Nirad Chaudhuri visited England in 1955, he told a politician how welcoming and civilised he found the country. 'You are seeing it at a very favourable time,' came the Eeyoreish reply. When Richard Ingrams, the former editor of *Private Eye*, tried to compile an anthology of writing about England he was so struck by the prevailing pessimism that he decided it would have been as easy to pull together a collection called *Going to the Dogs*.

Jeremy Paxman, *The English* (1998)

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2016

ÉPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notion retenue : L'idée de progrès

Première partie :

En lien avec la notion retenue, vous procéderez à la présentation et à l'analyse du document 1. Ce document est à écouter sur le lecteur 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. Les documents 3a, 3b et 3c sont des documents relatifs à la situation d'enseignement.

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

Craig Ferguson eulogises his father (adapted)

<https://www.youtube.com/watch?v=E8DHP6GoN7c>

Craig Ferguson is a stand-up comedian, writer, actor, director, producer and voice artist. He is a TV host, an Emmy Award-nominated, Peabody Award-winning late-night talk show that aired on CBS from 2005 to 2014. This excerpt was aired on 30 January 2006.

Document 2a : production écrite de l'élève A

What a terrible day. David just left us today and I feel really sad, like millions of other people. I am sharing their pain.

But I feel like David isn't dead. No, his not dead because he is in our heart. Some people will tell me that I'm a junkie. But I remember a little girl aged of 5 listening to Bowie's music. She was always listening to him and admired, the eyes full of stars, Bowie's genius.

Today, this little girl, 25 years later, still listens to David Bowie and his personas.

And even if this singer is now missing, she knows that he is still alive when somebody listen to his music.

We will miss you!

xoxoxo

A fan

Document 2b : production écrite de l'élève B

Like a gazillion people, I feel stunned by the news that David Bowie died. An iconic and important person is fallen down. A giant disappeared. A thousand words can't be enough to describe his entire life. David played with gender, push the limits of sexuality and music. He was a real genius: I like call this giant the "rules-breaker". Indeed, this multifaceted man was qualified as an oddball, an excentric artist. But he still a real artist like we never seen.

To a certain extent, he contribute to make the world a better place in his own rights. Through his music and his behavior, he show me that is right to be a bit different and to try things out.

I owe him a lot. Actually he inspired me and contribute to make me someone original. But for now it remaining his realm an incredible legacy.

Thanks you David, I hope someone better will take your legacy and continue to hep the world to evolve.

Thanks for your last masterpiece call 'Blackstar'.

Document 3a : situation d'enseignement

Les documents 2a et 2b sont les productions originales de deux élèves d'une même classe de Terminale, série économique et sociale. Il s'agit d'extraits d'évaluations formatives qui s'inscrivaient dans une séquence consécutive à l'annonce du décès de David Bowie. Cette séquence a été l'occasion de lire et de réagir à quelques éloges funèbres spontanés, publiés sur les réseaux sociaux par des artistes contemporains, auxquels font suite ces productions d'élèves. La tâche finale consistait à rédiger de courtes biographies de personnalités marquantes du monde anglophone du 21^{ème} siècle.

Document 3b : La culture en classe de langue : “ Enseigner quoi ? ” Les Langues Modernes, n° 4-1998. Paris : APLV. Christian Puren

Les langues vivantes sont [...] des objets complexes quand on observe leur fonctionnement réel dans les situations concrètes de communication telles qu'elles sont gérées par les locuteurs natifs, mais ce fonctionnement présente malgré tout une cohérence et une stabilité globales assez fortes pour qu'on ait pu en proposer des «grammaires», quelque insuffisantes, approximatives et discutables qu'elles puissent être. La comparaison avec la culture est sur ce point immédiatement très éclairante : il n'existe à ma connaissance aucune «grammaire culturelle» pour aucune des langues que nous enseignons. L'essentiel de la problématique culturelle apparaît ainsi déterminé par cette complexité fondamentale de son objet, qui le rend bien plus difficile à didactiser que l'objet langue étrangère, c'est-à-dire plus résistant aux opérations didactiques de base, celles que doit forcément réaliser tout enseignant et que nous allons passer brièvement en revue en énumérant quelques-unes des questions que pose leur réalisation.

1) La description

Quel(s) modèle(s) théorique(s) utiliser pour analyser et interpréter soi-même les faits culturels et les mettre en cohérence ?

2) La sélection

Quels faits culturels retenir, quels faits culturels écarter et selon quels critères ?

3) La gradation

Sur quels critères répartir les faits culturels tout au long du cursus, alors que les anglicistes font justement remarquer que même la partition entre «les aspects de la vie quotidienne» (pour le collège) et «les thèmes plus sociologiques» (pour le 2e cycle) est artificielle ?

4) La progression

Sur quels critères décider que certains faits culturels doivent être abordés nécessairement avant d'autres parce que leur connaissance serait un prérequis ? [...]

5) La présentation

Au moyen de quels supports, accompagnés de quel appareillage didactique, introduire ces faits culturels en classe ? Comment faciliter leur hiérarchisation, leur mise en perspective et leur mise en cohérence par les élèves ?

6) L'explication

Comment faire découvrir les faits culturels, les faire analyser, interpréter et remettre en perspective en évitant, comme le craignent les anglicistes, le cours magistral ?

7) L' "exercice" (ou mise en exercices)

Les exercices en apprentissage culturel dans les manuels actuels sont variés : repérage (les élèves sont invités à découvrir et verbaliser un fait culturel présent dans un support), sensibilisation (présentation initiale des faits culturels aux élèves sans autre objectif que ce premier contact lui-même et les réactions immédiates qu'il provoque), conceptualisation (les élèves sont amenés à relier logiquement différents faits entre eux, voire à induire des règles culturelles de faits présentés) ou encore reconnaissance (repérage par les élèves de faits culturels déjà connus). [...]

8) L'évaluation

Sur quels critères et selon quelles modalités évalue-t-on l'apprentissage culturel ? Les germanistes nous disent que «la question de l'évaluation de cet enseignement s'est posée et... n'a pas été tranchée !» ; les anglicistes doutent de la possibilité d'évaluer les connaissances «sans risque de tomber dans l'anecdote ou de rester superficiel» [...].

Document 3c : L'enseignement des langues-cultures : dimensions et perspectives | Samira Boubakour, Synergies / Algérie, n°9, 2010

L'identité est un processus évolutif, adaptatif, régulateur, pluriel, qui n'est jamais stable et acquis une bonne fois pour toutes [...].

D'un point de vue anthropologique, l'identité culturelle désigne une période historique durant laquelle une communauté, un peuple s'identifie par le biais de valeurs spécifiques portant sur ses pratiques, ses représentations, ses opinions, ses croyances, son art, etc. Elle se dessine à travers le temps et l'espace car ses valeurs sont dynamiques et évolutives temporellement. Et dans une vision culturaliste, l'approche de l'identité culturelle se centre essentiellement sur des descriptions énumératives de traits, de fonctions et de comportements (individuels ou collectifs) considérés comme étant liés [...]. Elle est la garante de la continuité et du maintien de la culture et de sa transmission aux générations futures.

<http://gerflint.fr/Base/Algerie9/boubakour.pdf>

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2016

ÉPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notion retenue : L'ici et l'ailleurs, 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

According to plan

Adapted from an original commercial, found on <http://www.tvdays.com/>

Document 2a :



Oh ! I'm lucky ! There is light in her room !
And she is on her balcony !
I would have the chance to tell her how much I love her.....
I was sad and alone when love left my heart....
But now the love I feel for her is stronger than never. She is even more beautiful than on her Instagram's photos.....



But he was the boyfriend of my best friend and they come to separate....I can't be with him, she would hate me....
If people learn it, they would insult me on Facebook !
But I don't care.... I have to follow my heart...
I love him of all my mind.....

Document 2b :

- Ah Romeo
- Ho god it's me! She loves me????!!!!
- Ho Romeo! Why is your name Romeo? Let's change our names. Then we can love. Forget that you are a Montague. Or, if you love me, I will not be a Capulet. Montague and Capulet are only names. <Searching Google: Love poem>* A rose can have any name. It always smells sweet.
- WHO'S THERE????????????!!!!!!!

5

- It's Romeo.
- Ho! Hi cute guy! You're scared me you know? - I'm sorry...
- 10 - How do you get over the garden wall?
- I jumped... <Searching Google: Love poem>* Love gave me wings!
- Ho you're romantic!
- Can you give me your 06?
- Yeah sure take it baby! But if my family knows that you're here they will call the cops...
- 15 - They will never find me. Would you like to be my girlfriend... On FaceBook?
- Will you be true?
- Yeah sure!
- But do you really love me?
- <Searching Google: Love poem>* I told the night that I love you and you heard me. Is it not
- 20 an evidence?
- Ho you're so romantic! But will you change your mind one day?
- <Searching Google: Love poem>* No, My love is as deep as the sea. But I must go, I heard scary sounds...
- Good Night Romeo!

**Cette expression apparaissait telle quelle dans la production de l'élève.*

Document 3a : situation d'enseignement

Les documents 2a et 2b sont les productions originales de deux élèves d'une classe de 3^{ème} en section européenne. Le projet pédagogique avait pour but la lecture et la mise en scène de la pièce de William Shakespeare *Romeo and Juliet* (adaptée), à l'occasion de l'anniversaire de la mort du dramaturge.

Grâce au conseil général, une comédienne est venue au collège animer 6 ateliers de 2h. À l'issue de ces ateliers, une représentation d'une version adaptée de *Romeo et Juliet* avait été montée et jouée devant les parents et personnels de l'établissement.

Les documents 2a et 2b sont une tâche intermédiaire et constituent l'évaluation formative du projet. Il s'agissait pour les élèves de réécrire la scène du balcon en quelques lignes, à travers les pensées des personnages. La version pouvait être modernisée et le support était libre.

Document 3b : «Les actions éducatives au collège» Site Eduscol

Le collège est un lieu de vie et de culture. Cette dimension de la formation est intégrée dans le projet d'établissement construit chaque année avec les différents acteurs et partenaires. Les activités qui relèvent de l'action éducative et culturelle sont nombreuses : découverte des arts et de la culture, développement du sport, éducation sanitaire et sociale, éducation au développement durable, etc. Elles bénéficient de dispositifs variés : sections sportives scolaires, classes à projet artistique et culturel, ateliers de pratique, "olympiades", "journées", concours, ateliers scientifiques et techniques, "e.twinning", éducation à la sécurité routière, éducation à la santé, etc. Quel que soit le secteur, elles ont pour caractéristiques communes de privilégier les démarches actives et d'engager souvent aux côtés des enseignants des partenaires extérieurs.

Document 3c : «Faire lire en langue étrangère : quelle lecture ? Quelle approche ? Quel objectif ?» Annie Lhérété, Séminaire IGEN, mai 2010.

Là où les livres de divertissement, les best-sellers réconfortent, la lecture littéraire «déconforte» parce qu'elle est de nature subversive, elle conteste les valeurs, une culture. La littérature de jeunesse, elle, joue sur les deux tableaux. [...]

«Qu'est-ce qu'un classique pour adulte : c'est un ouvrage si beau si célèbre qu'on finit par l'expliquer dans les classes. Un classique pour enfant est un livre si beau si célèbre, si adapté au goût et besoin de l'enfant, que jamais on ne l'explique en classe. Il échappe au dispositif de torture qu'on appelle l'explication de texte.»⁷

http://www4.ac-nancymetz.fr/interlangue/Ressources_pedagogiques

Document 3d : «Les écrits 'intermédiaires'» de Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton

Nous nous sommes plus particulièrement attachés à ce que nous avons appelé, faute de mieux, les «écrits intermédiaires» : écrits qui se situent entre le brouillon, promis à une destruction immédiate, et les formes dignes de conservation et d'évaluation (cahier du jour, cahier de sciences, copie...), cahiers d'essai, listes, cahiers d'écrivain, carnets de notes, cahiers d'expériences, journaux de bord ...

Les écrits du premier type sont des écrits conçus comme définitifs, aboutissement des processus d'apprentissage, preuve que ceux-ci ont réussi ou au moins ont eu lieu (!). Ce sont des formes finies, mise en forme de la pensée, mais aussi mise au pas et normalisation. La preuve en est que c'est surtout leur forme extérieure qui est l'objet privilégié des évaluations, plus que leur contenu cognitif, et a fortiori leur enjeu pour le sujet, et le processus qui les a menés au jour. Or leur prééminence occulte le processus de leur production qui est passé nécessairement par des formes intermédiaires, surtout quand elles ont été vraiment le fruit d'un travail, d'un combat avec les notions et les formes langagières, d'un effort de formulation, de planification, qui est en même temps un effort de conceptualisation. Plus l'écrit final est «poli», plus on oublie qu'il a fallu passer par le temps des griffonnages, des esquisses, des ébauches, et parfois des échecs. Car ces productions intermédiaires ne sont pas des étapes dont on aurait pu se passer. Elles en sont les conditions mêmes. On ne pense qu'en se mettant au travail, et ce travail est langagier.

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00921924/document>

⁷ Marc Soriano, *Guide de littérature pour la jeunesse*, Flammarion, 1975

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2016

ÉPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notion retenue : modernité et tradition

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:

“Princes William and Harry open up on family” Source: ABC news 20 May 2012

Document 2a: production écrite de l'élève A

- A) When was she born?
- B) She was born the 21st of April in 1926.
- A) How old was she when her grandfather abdicated?
- B) She had ten years old.
- A) What was the name of her father?
- B) The name of her father was George VI.
- A) When did she marry?
- B) She married in 1947.
- A) What was his name?
- B) His name was Philip Mountbatten.
- A) How many children did she have?
- B) She had 4 children.
- A) When did her father die?
- B) He died the 7 of June in 1952.
- A) When was she crowned ?
- B) She was crowned the 2 of ...in 1953.
- A) Where did the royal family spend holiday?
- B) They spent holiday in Balmoral.

Document 2b : production écrite de l'élève B, souffrant de dyslexie sévère.

- A) When was you born?
- B) I was born on April of 21 1926.
- A) When was your uncle's abdication?
- B) My uncle's abdicated when my 10 years.
- A) What is father name?
- B) My father named George VI.
- A) When you married with your marry?
- B) In 1947.
- A) What is first name a husband?
- B) Philip Mountbatten.
- A) How many children?
- B) I have four children.
- A) When was your father dead?
- B) My father died on February 6 in 1952.
- A) When was he crowned?
- B) My coronation ceremony on June of two in 1953.
- A) Where did you spend holiday with your family?

B) I'm going in Balmoral.

Document 3a : situation d'enseignement

Les documents 2a et 2b sont les productions originales de deux élèves d'une même classe de cinquième. Ces écrits correspondent à une évaluation à processus différencié.

Evaluation à processus différencié :

L'évaluation est composée de deux parties : une compréhension orale portant sur la vie de la Reine Elizabeth II d'Angleterre et, sur cette base, une production écrite sous forme d'interview, soit du biographe de la Reine (élève A), soit de la reine elle-même (élève B), par un journaliste.

L'élève B est un élève à Besoins Educatifs Particuliers, souffrant de dyslexie sévère mais mettant en place des techniques de compensation. Certains éléments clé à glaner dans le document de compréhension orale lui ont donc été fournis et la consigne a aussi été aménagée.

Document 3b : «La différenciation pédagogique.» Source : www.differenciation.org



www.differenciation.org



Service des ressources éducatives

Document 3c : Intégration, inclusion et pédagogie

L'accueil de jeunes présentant un handicap à l'école ordinaire ne rencontre plus guère de contestation. L'intégration scolaire est marquée par l'apparition de nouveaux concepts et terminologies (besoins éducatifs particuliers, inclusion, situation de handicap...)

De façon générale, on évoque la nécessité d'introduire de la souplesse dans les procédures d'évaluation, ainsi que dans les modalités d'enseignement, notamment en différenciant les stratégies pédagogiques (principalement, deux axes de recherche : la différenciation pédagogique et l'ajustement des approches pédagogiques aux processus d'apprentissage.)

Différencier l'enseignement consiste alors à diversifier les approches pédagogiques pour que «chaque élève soit constamment, ou du moins très souvent, confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui» (Perrenoud, 1996).

Les travaux qui s'inscrivent sur cet axe de recherche s'intéressent à ce qu'il y a de commun entre les individus, dans les processus d'apprentissage : la construction des savoirs par les apprenants....

En Angleterre, Mel Ainscow (1996) insiste sur la nécessité de laisser un rôle actif à l'apprenant et de susciter sa motivation dans les situations éducatives, notamment en donnant du sens aux apprentissages, en incitant à faire des liens avec les savoirs précédents. Il mentionne également le rôle des relations entre élèves, en termes de stimulation, coopération, tutorat.

<http://eduscol.education.fr/cid45895/integration-inclusion-et-pedagogie.html>

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2016

ÉPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notion retenue : Mémoire, héritages et ruptures

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

How America is a bad boyfriend

Source: CollegeHumor

Document 2a : production orale de l'élève A

Lien : <https://youtu.be/BMpnmoobrQg>

Document 2b : production orale de l'élève B

Lien : <https://youtu.be/TSiWnLkng8>

Document 3a : situation d'enseignement

Les documents 2a et 2b sont les productions originales de deux élèves d'une même classe de seconde d'un lycée classé APV.

La problématique de la séquence était: «American art in all its forms : how different is it from European art ?» et la tâche finale était : «Record yourself describing a work of art that you have chosen from the artworks in the Smithsonian American Art Museum's collections online. You have a chance that your podcast gets chosen by the class and posted on the website of the Smithsonian American Art Museum.»

Les documents 2a et 2b sont deux tâches finales dont une est publiée sur le site du musée. Les élèves devaient décrire une œuvre d'art accessible sur le site du Smithsonian American Art Museum.

La tâche intermédiaire était une expression écrite sur une œuvre du musée : les élèves devaient décrire et interpréter l'œuvre choisie.

Document 3b : *Bulletin officiel* spécial n°4 du 29 avril 2010

L'enrichissement culturel

La réflexion sur la société ou les sociétés dont on étudie la langue constitue un objectif puissamment mobilisateur et éducatif. L'art et la littérature offrent un accès privilégié à la compréhension de ces sociétés.

Les supports sont des documents authentiques de toute nature (textuels, iconographiques, audio, vidéo, etc.) qui peuvent s'inscrire dans des champs disciplinaires variés (littérature, arts, histoire, géographie, politique, sociologie, économie, sciences, etc.).

On s'appuiera sur le développement du cinéma au lycée pour mettre l'élève en contact avec des œuvres en version originale.

Ces supports sont intégrés dans une démarche de projet pouvant prendre la forme d'un scénario pédagogique qui fédère les entraînements, les contextualise, et aboutit à une production écrite ou orale (comptes rendus, exposés, débats, simulations et jeux de rôle...). L'approche des réalités culturelles procède d'un enseignement actif lié au plaisir de la découverte, qui doit susciter l'interrogation.

Cette démarche fait nécessairement appel à des activités principalement discursives telles que raconter, reformuler, résumer, décrire, expliquer, analyser, commenter, argumenter et débattre.

La langue est imprégnée de culture et les savoirs linguistiques ne s'acquièrent pas hors contexte. Ils prennent leur sens dans un va-et-vient entre nécessité de communiquer et désir de comprendre l'autre dans toutes ses dimensions personnelles, sociales et culturelles. Ces savoir-faire de la rencontre, qui contribuent à la construction d'une compétence interculturelle, s'appuient nécessairement sur un ensemble de connaissances et de repères (littéraires, artistiques, historiques, géographiques, scientifiques...) représentatifs de la variété humaine et linguistique du ou des pays dont on apprend la langue. La spécificité culturelle réside d'abord dans la langue elle-même, d'où l'importance à accorder à la prise en compte de la charge culturelle du lexique.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_4/72/7/langues_vivantes_143727.pdf

Document 3c : extrait de l'allocution d'introduction à la réunion nationale des interlocuteurs Langues vivantes – TICE au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres (17 & 18 décembre 2007)

«Il y a [...] un travail d'appropriation, une interaction entre l'espace scolaire et l'espace privé qui suppose une interaction entre travail individuel et travail collectif. Il y a là une mise en valeur de l'individu.

Il faut cependant veiller à ne pas imaginer que les élèves vont trouver un temps infini pour travailler en dehors de la classe. L'institution scolaire ne doit pas reporter sur l'extérieur l'ensemble des apprentissages. Un autre danger est que le professeur veuille tout contrôler. Si l'on veut que l'élève s'investisse, il faut que cela s'accompagne d'une certaine liberté. Ainsi, la multiplication des sources audio et vidéo accessibles par internet doit permettre aux élèves de trouver des documents qui les intéressent.

Si l'usage du lecteur MP3 fait effectivement progresser les compétences en langues, il contribue aussi à une forme d'éducation de l'individu.»

http://eduscol.education.fr/langues-vivantes/ticedu/im_langues_pdf/monnanteuil

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2016

ÉPREUVE D'ENTRETIEN À 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 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:

Easter Rising commemorative programme revealed
A 'once in a lifetime invitation' to public to participate

The Irish Times - Tue, Mar 31, 2015
<http://www.irishtimes.com/culture/heritage/easter-rising>

Note: UCD = University College Dublin / NUIG = National University of Ireland, Galway

Document 2a : production orale de l'élève A

Le document est à écouter sur le lecteur qui vous a été remis.

Lien : <https://youtu.be/Io1y9G6GSEU>

Document 2b : production orale de l'élève B

Le document est à écouter sur le lecteur qui vous a été remis.

Lien : https://youtu.be/ioOalLkrO_c

Document 3a : situation d'enseignement

Les documents 2a et 2b sont les productions originales de deux élèves du cycle terminal d'un même établissement. L'élève A a enregistré sa production au laboratoire de langues pendant une heure de cours dédiée. Il s'agit d'un entraînement à l'épreuve d'expression orale en cours d'année tandis qu'il s'agit d'une tâche finale pour l'élève B qui a déposé son enregistrement sur la plateforme numérique du lycée réalisée par ses propres moyens à son domicile.

Document 3b : «Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action»

Ce n'est pas la définition d'un objectif qui évitera le cloisonnement entre les activités de communication langagières, ce cloisonnement empêchant les élèves de comprendre réellement à quoi sert la langue, étape incontournable pour qu'ils aient envie de l'apprendre. Communiquer pour communiquer a-t-il d'ailleurs réellement un sens ?

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi de *type actionnel* en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (CECRL, p.15).

Extrait d'une conférence donnée par Claire Bourguignon le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble.

Document 3c : fiche d'évaluation et de notation pour l'expression orale en LV1 (BO n°43 du 24 novembre 2011)

A. S'exprimer en continu		B. Prendre part à une conversation		C. Intelligibilité/recevabilité linguistique	
Degré 1		Degré 1		Degré 1	
Produits des énoncés très courts, stéréotypés, ponctués de pauses et de faux démarrages.	1 pt.	Peut intervenir simplement, mais la communication repose sur la répétition et la reformulation.	2 pts	S'exprime dans une langue qui est partiellement compréhensible.	1 ou 2 pts
Degré 2		Degré 2		Degré 2	
Produit un discours simple et bref à propos de la notion présentée.	3 pts	Répond et réagit de façon simple.	3 pts	S'exprime dans une langue compréhensible malgré un vocabulaire limité et des erreurs.	3 ou 4 pts
Degré 3		Degré 3		Degré 3	
Produit un discours articulé et nuancé, pertinent par rapport à la notion présentée.	4 pts	Prend sa part dans l'échange, sait - au besoin - se reprendre et reformuler.	4 pts	S'exprime dans une langue globalement correcte (pour la morphosyntaxe comme pour la prononciation) et utilise un vocabulaire approprié.	5 ou 6 pts
Degré 4		Degré 4		Degré 4	
Produit un discours argumenté, informé et exprime un point de vue pertinent par rapport à la notion présentée.	6 pts	Argumente, cherche à convaincre, réagit avec vivacité et pertinence.	6 pts	S'exprime dans une langue correcte, fluide, qui s'approche de l'authenticité.	7 ou 8 pts
Note A, sur 6 S'exprimer en continu	/6	Note B, sur 6 Prendre part à une conversation	/6	Note C, sur 8 Intelligibilité et recevabilité linguistique	/8
Appréciation :					
Note de l'élève (total A + B + C) = / 20					

Document 3d : L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution

Donner du sens en faisant produire de véritables énoncés

Ce qui manque à la «communication» que le professeur cherche à instaurer dans la classe, c'est le contexte approprié sans lequel les phrases que produisent les élèves ne sont que des entités grammaticales et non pas des énoncés investis d'une fonction pragmatique. La dimension contextuelle du langage est essentielle pour donner du sens aux phrases qui deviennent alors des énoncés. Il importe que le professeur de langue n'oublie jamais que toute communication s'inscrit dans une situation particulière, en un lieu et un moment donnés ; elle suppose l'existence d'un émetteur et d'un récepteur identifiés d'une part, et d'une intention d'autre part.

Les fonctions du langage et les formes du discours

En fonction du contexte d'utilisation de la langue et du but à atteindre, le locuteur va adapter son discours, lequel prendra alors des formes particulières : la narration, la description, l'explication ou l'argumentation. Les situations ou les circonstances d'utilisation déterminent l'emploi dominant de telle ou telle forme, mais il n'est pas rare de trouver une association de plusieurs formes (un récit pouvant comporter des parties descriptives, ou une argumentation

des parties explicatives). Les langues vivantes auraient beaucoup à gagner si elles intégraient, plus qu'elles ne le font à l'heure actuelle, les fonctions du langage et les formes de discours correspondantes tant dans l'apprentissage que dans l'évaluation, en production comme en réception. L'enquête sur laquelle s'appuie ce rapport montre que cette dimension est quasiment absente des apprentissages et des évaluations, alors qu'il serait profitable de s'appuyer sur les compétences développées dans ce domaine en français. On a là les ressorts de la parole et de l'écriture.

Ainsi, raconter une histoire, qu'elle soit vécue ou imaginaire, suppose que l'on sait adopter un point de vue, organiser la chronologie des événements, introduire des variations dans le rythme, en mobilisant les outils adéquats de la langue. S'il s'agit de convaincre son interlocuteur, les stratégies discursives seront d'un autre ordre avec, notamment, des liens logiques, des explications argumentatives et des points de vue. C'est toute une formation intellectuelle, discursive et linguistique qui sous-tend l'apprentissage de la parole et de l'écriture. Et cela n'est possible que si l'apprentissage de la langue est «contextualisé» et place l'élève en position de faire des choix en fonction d'une situation et d'un but à atteindre.

Rapport d'inspection générale - n° 2007- 009, janvier 2007.
<http://media.education.gouv.fr/file/45/2/4452.pdf>

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2016

ÉPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notion retenue : L'ici et l'ailleurs, école et société

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

Adapted from *Black Power Salute*,
A documentary by Geoff Small, aired on BBC4 on 9 July 2008
<https://www.youtube.com/watch?v=jnvCiKUILAw>

Document 2a : production écrite de l'élève A

Dear Madam,

I am writing to apply for the job of baby-sitter, which you advertised on the website findajob.com.

I am 14 years old and I'm for the last year in Middle School, but because it's currently the summer holidays, I'll be available everyday. I'm intersted in this job because I like very much taking care of children.

In the past, I've already looked after children. I took care of my little sister when she was a baby, even when she was no longer a baby but a young child. I also helped teaching in a primary school.

I'm a native French speaker, and I'm currently learning English, so it won't be a problem to speak French with your baby.

Thank you for your time and attention.

Sincerly.

(signature)

Document 2b : production orale de l'élève A (questions) et de l'élève B

Lien : <https://youtu.be/v5ypFxASQwY>

Document 3a : situation d'enseignement

Les documents 2a et 2b sont les productions originales d'élèves d'une même classe de 3^{ème}. Ces deux productions font partie d'une séquence intitulée *Teenagers at work*. Dans un premier temps, les élèves ont été amenés à découvrir les lois régissant le travail des adolescents aux Etats-Unis et au Royaume-Uni et les emplois les plus classiques.

La deuxième partie de la séquence se focalisait sur les petites annonces et la lettre de motivation, et la production 2a est une tâche intermédiaire ayant eu lieu à la fin de cette étape. Les élèves devaient choisir une annonce parmi 8 et y répondre.

La dernière partie de la séquence était dévolue à l'entretien d'embauche. La production 2b correspond à la tâche finale de la séquence. L'élève qui pose les questions est celui qui a écrit la production 2a. En début d'heure, les élèves, par binômes librement choisis, ont tiré au sort deux annonces et ont eu 15 minutes pour se préparer individuellement à leurs deux rôles. Ils se sont ensuite enregistrés grâce aux lecteurs MP3 de la mallette de baladodiffusion du collège. Pour finir, il leur était demandé de justifier en quelques lignes l'embauche ou le rejet du candidat qu'ils avaient interrogé.

Document 3b : «L'interaction orale, qu'est-ce que c'est ?»

Définition et spécificité :

- 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 socio-linguistiques 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 : Le Jeu de Rôle : Pour des apprentissages durables en anglais, langue seconde, Don Johnston et Sonia Michaud, *Pédagogies collégiales*, 2010.

L'enseignant ne porte pas seul la responsabilité du succès de l'activité : le jeu de rôle reposant sur l'engagement et la participation des étudiants, ces derniers ont un rôle aussi déterminant que celui de l'enseignant.

Chamberland, Lavoie et Marquis (2006) décrivent certains avantages de cette formule pédagogique, soit de faire ressentir plutôt que d'intellectualiser la situation à l'étude (ce qui rendra plus significatif l'apprentissage pour l'étudiant), de constituer une invitation à développer la créativité, de créer une complicité entre les acteurs et de favoriser un climat harmonieux d'apprentissage, en plus d'obliger l'étudiant à s'engager, à réagir aux situations imprévues et à anticiper des situations futures dans un contexte non menaçant.

Document 3d : Le couple oral/écrit et la tension entre communicatif et cognitif | Jean-Louis Chiss | colloques «Didactiques de l'oral», les 14 et 15 juin 2002

[...] Notre colloque [...] cherchera à conjoindre la réflexion sur l'enseignement des genres discursifs formels oraux avec l'oral cognitif, constructeur de savoir, avec l'expression de la subjectivité à l'oral et avec l'étude [*de l'*] oral de scolarisation. Remarquons que ce listing des «oraux» pose de nouveau la question du flou conceptuel longtemps maintenu autour du terme «oral» qui pourrait embrasser une matière multiforme depuis la maîtrise des oppositions phonologiques [...] jusqu'à celle du discours argumentatif chez l'adolescent en fin de collège. C'est la question de l'enseignable qui se trouve ici posée : va-t-on, par exemple [...] enseigner la pragmatique du «langage ordinaire» (demander, promettre, etc.) ou plus précisément, les normes linguistico-culturelles des interactions [...]? On remarquera que, dans la quasi totalité des contributions en didactique de l'oral, revient la litanie des difficultés à travailler le domaine : [...] gestion des différences d'unité entre langue écrite et langue parlée, représentations de la norme à l'écrit face à celle de l'oral où la prégnance des variations apparaît plus forte. D'où, dans l'univers scolaire traditionnel, une analyse grammaticale qui, depuis le XIXe siècle, s'est toujours faite sur l'écrit [...] et aussi une réduction des genres oraux au seul exposé fait par l'élève en classe.

<http://eduscol.education.fr/cid46393/>

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2016

ÉPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notion retenue : espaces et échanges

Première partie :

En lien avec la notion retenue, vous procéderez à la présentation et à l'analyse du document 1. Ce document est à écouter sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

Seconde partie :

En lien avec la notion retenue, vous procéderez à l'analyse du document 2. 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

Jim Harrison, 'Legends Of The Fall' Author, Dies At 78, March 27 2016

<http://www.npr.org/sections/thetwo-way/2016/03/27/469817873/legends-of-the-fall-author-who-found-freedom-outdoors-dies-at-78>

Document 2 : production orale des élèves A, B, C et D

Lien : <https://youtu.be/T5pVFXUqL48>

Document 3a : situation d'enseignement

Le document 2 est une production authentique de quatre élèves d'une même classe de terminale scientifique. Cette production est issue d'une séquence pédagogique sur le thème de l'immigration aux Etats-Unis, et en constitue la tâche finale, réalisée sous la forme d'un débat à la fin du premier trimestre. Le groupe a lui-même décidé du thème de ce débat : «Immigration in the US», thème suffisamment vaste pour pouvoir élargir la réflexion à la question des élections présidentielles américaines.

Une évaluation sommative à l'écrit a eu lieu après la tâche finale.

Document 3b : Pour encourager l'engagement citoyen chez nos élèves.

Pour encourager l'engagement citoyen chez les élèves, les enseignants doivent concevoir des expériences éducatives qui permettent aux élèves de se représenter comme capables de changer le monde.

Si ces mots peuvent paraître pompeux, considérons que ce monde en question commence dans notre établissement scolaire. Malgré la distinction courante entre «école» et «monde réel», l'école est le monde que les enfants côtoient le plus en grandissant.

S'ils se rendent compte que leurs opinions et leurs actions peuvent avoir une certaine influence à l'école, ils croiront d'autant plus facilement qu'ils peuvent avoir une influence sur leur plus vaste entourage quand ils seront adultes. [...]

Favorisez plutôt les discussions dans lesquelles les élèves apprennent à s'entraider grâce à de vraies questions d'intérêt commun. Oui, il s'agit bien là d'une exigence de haut vol : favoriser la mise en œuvre d'une conversation lourde de sens est une des choses les plus valorisantes pour un enseignant, mais c'est aussi l'une des plus difficiles à maîtriser.

Peter Horn, Ed. D. Peter Horn est chercheur en sciences de l'éducation et auteur d'une thèse de doctorat intitulée : «*Missing voices on teacher quality: How students describe outstanding teaching*».

Blog: <http://hornedpeak.tumblr.com/post/134282594071/engage-citizens>

Document 3c : Les limites de la communication

L'amélioration des performances n'est pas réductible à un type de discours ; elle est conditionnée par l'existence d'un contenu chargé d'un minimum de sens. [...] La communication s'installe en classe lorsque disparaît l'impression d'artificialité, lorsque les rituels font place à la sincérité de l'engagement, c'est-à-dire à l'implication de ceux qui s'expriment. Il n'est pas inutile de signaler que cette implication de l'élève ne passe pas nécessairement, comme on le croit parfois naïvement en pensant avoir trouvé là le remède au problème de la motivation, par un appel à ce qui lui est le plus personnel. Tous les élèves n'aiment pas forcément parler de leurs goûts, de leurs opinions ou de leur vie privée. De même que tous n'aiment pas jouer, ce qui marque les limites du recours au ludique, autre ressort prétendu infaillible de la communication. C'est le rôle du professeur qui est en cause ici, plus que les propriétés a priori communicatives de tel ou tel support. C'est à lui qu'il revient, par son savoir-faire, sa maîtrise des démarches et des procédures, de provoquer l'apparition d'échanges authentiques, spontanés, dans lesquels se dissoudra l'artificialité du mode scolaire. C'est dire que l'oral n'existe pas par sa seule vertu, il doit faire l'objet d'une pédagogie raisonnée, il est domaine d'enseignement.

<http://media.education.gouv.fr/file/73/2/5732.pdf>

Document 3d : Des débats «citoyens» : Intérêt de cette forme de joutes verbales pour l'apprentissage des langues vivantes.

Il s'agit pour les élèves d'apprendre à mobiliser des arguments dans un contexte qui n'a (presque) plus rien de scolaire. La langue devient ici essentiellement un outil de communication dont la correction formelle passe au second plan le temps de la joute même si la qualité linguistique reste un critère important d'évaluation de la prestation des jouteurs.

De l'avis général, la situation de débat a une vertu désinhibitrice sur la plupart des élèves, en raison essentiellement de la motivation qu'elle suscite en eux de faire aboutir leur point de vue.

Mais l'intérêt principal de l'exercice réside dans l'acquisition de compétences transversales et transférables à d'autres disciplines et à d'autres situations. Ce sont :

- des savoir-faire : structurer une pensée, ordonner un propos, utiliser les connecteurs logiques indispensables à la clarté des enchaînements, construire un raisonnement et l'étayer par des illustrations. Démarche qui est bien entendu pertinente en mathématiques, en philosophie, en histoire, dans le discours argumentatif en français etc.,
- des savoir-être nécessaires à la communication orale comme : adapter sa posture à la situation d'échange, le volume et le débit de sa parole ou sa gestuelle, son regard, sa capacité d'écoute, apprendre à respecter la parole d'autrui etc.,
- des savoirs : acquérir et rassembler des connaissances culturelles, faire appel à des savoirs puisés dans d'autres disciplines.

Tout au long de l'année scolaire la préparation au débat citoyen conduit les équipes et les classes à s'entraîner au renforcement de la double compétence d'expression orale en continu et en interaction.

Rapport IGEN, n° 2009-100 Novembre 2009, *Modalités et espaces nouveaux pour l'enseignement des langues*, pp. 48-49.

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2016

ÉPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notion retenue : sentiment d'appartenance, singularités et solidarités

Première partie :

En lien avec la notion retenue, vous procéderez à la présentation et à l'analyse du document 1. Ce document est à écouter sur le lecteur 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

“A Visit From Kendrick Lamar — Best Day Of School Ever?”

June 2015: U.S. English teacher Brian Mooney welcomes famous rapper Kendrick Lamar after the release of his album ‘Complexion’. Npr.org reports on the event.

<http://www.npr.org/sections/ed/2015/06/13/413966099/a-visit-from-kendrick-lamar-best-day-of-school-ever>

Document 2a : production écrite de l’élève A

“I can’t breathe”

Nobody knows the trouble they’ve seen
Let’s sing for them, oh fellows.
Nobody knows they’ve all had a dream
Of freedom and hope
Hear the song of thousands
Fighting a war that never ends
Nobody knows the pain they’ve suffered
Let’s pray for them, oh fellows
And someday will all share the same dream
Of freedom and hope
Hear the prayer of thousands
Marching to keep on living
Hear the prayer of thousands
Fighting to keep on breathing.

Document 2b : production écrite de l’élève B

“Way to freedom”

Our way is long to reach our biggest goal
Equality ... No reality!
School, bus, on the streets,
Those are our defeats
Have we come back to slavery?
I just want to be free
I just want to find the way
So follow the drinking gourd
Water, Mountains, Sky, Forest
I’ll raise up everything to reach you
My beautiful freedom
So follow the drinking gourd
I will break up my chains
To take my chance
Ferguson was an exemple,
Revolution has to happen.

We'll accept no more trahison
One man against six bullets,
Is it really a secret,
We have to fight with no regrets

Document 3a : situation d'enseignement

Les documents 2a et 2b sont les productions originales de deux élèves d'une même classe de seconde.

La séquence explore la notion de «sentiment d'appartenance, singularités et solidarités» du programme d'enseignement des langues vivantes de Seconde Générale et Technologique. Les élèves ont été amenés à réfléchir à l'impact des *Protest Songs* sur la situation de la communauté des Africains-Américains à travers l'histoire des Etats-Unis.

Les documents 2a et 2b sont les productions de l'évaluation sommative de deux groupes d'élèves différents qui devaient écrire une *Protest Song* dans le cadre de la campagne d'hommages à l'attention d'Eric Garner and Michael Brown, dont les décès liés à des interventions policières ont déclenché la colère de leur communauté. Ces productions font suite à l'étude de différentes chansons engagées en faveur de la cause des Africains-Américains à travers l'histoire, en lien avec des événements marquants de l'histoire des Etats-Unis.

Ces chansons étaient destinées à être mises en voix, en vue d'une performance sur scène lors de la semaine culturelle du lycée.

Document 3b : Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010

PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES EN CLASSE DE SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE

L'art de vivre ensemble

La classe de seconde se consacre à l'art de vivre ensemble, dans le présent, le passé, et l'avenir, fondé sur différentes formes de sociabilité ou de solidarité, qu'il s'agisse de l'évolution des sociétés traditionnelles ou de la redéfinition des rapports sociaux, partagés entre valeurs collectives et individualisme. [...] Chaque société est un organisme vivant, héritier d'un passé qui contribue à forger son présent et dont les références permettent de mieux comprendre les réalités actuelles, mais aussi se projette dans un avenir qui mobilise l'imagination, le besoin de créer et le désir d'aller de l'avant. La connaissance et l'analyse des sociétés dans leur diversité et leur complexité, leurs systèmes de normes et de valeurs, favorisent la prise de distance, et permettent en retour de renouveler le regard et d'approfondir la réflexion sur sa propre culture. Il s'agit de dépasser les préjugés, de surmonter les difficultés liées à la rencontre et de faire face aux malentendus.

L'enrichissement culturel

La réflexion sur la société ou les sociétés dont on étudie la langue constitue un objectif puissamment mobilisateur et éducatif. L'art et la littérature offrent un accès privilégié à la compréhension de ces sociétés. Les supports sont des documents authentiques de toute nature (textuels, iconographiques, audio, vidéo, etc.) qui peuvent s'inscrire dans des champs disciplinaires variés (littérature, arts, histoire, géographie, politique, sociologie, économie,

sciences, etc.). [...] Ces supports sont intégrés dans une démarche de projet pouvant prendre la forme d'un scénario pédagogique qui fédère les entraînements, les contextualise, et aboutit à une production écrite ou orale (comptes rendus, exposés, débats, simulations et jeux de rôle...). [...] La langue est imprégnée de culture et les savoirs linguistiques ne s'acquièrent pas hors contexte. Ils prennent leur sens dans un va-et-vient entre nécessité de communiquer et désir de comprendre l'autre dans toutes ses dimensions personnelles, sociales et culturelles. Ces savoir-faire de la rencontre, qui contribuent à la construction d'une compétence interculturelle, s'appuient nécessairement sur un ensemble de connaissances et de repères (littéraires, artistiques, historiques, géographiques, scientifiques...) représentatifs de la variété humaine et linguistique du ou des pays dont on apprend la langue. La spécificité culturelle réside d'abord dans la langue elle-même, d'où l'importance à accorder à la prise en compte de la charge culturelle du lexique.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_4/72/7/langues_vivantes_143727.pdf

Document 3c : LA MISE EN VOIX, UNE AIDE A LA CONSTRUCTION DU SENS | Laurent Baizet, CPC Villefranche, Formation Mise en voix – Projet Villa Gillet – 3 octobre 2012 / Danielle Dubois Marcoin, Mise en voix, en espace et appropriation du texte poétique, ENS de Lyon

Un mode d'appropriation du texte. La mise en voix d'un texte est le lien entre une activité de réception (compréhension du document) et une activité de production (interprétation du document). Elle permet de vérifier la compréhension fine d'un texte au travers d'une interprétation orale pertinente. «S'exercer à trouver, dans le cadre de la confrontation avec le texte, le ton qui paraît le plus juste revient à pratiquer, sans forcément passer par la verbalisation explicite préalable, à des formes de questionnements analytiques intuitifs qui s'opèrent à travers l'écoute de sa propre voix ou de la voix de l'autre quand c'est l'autre qui dit.» Activité à part entière, la mise en voix de textes permet de construire ou renforcer la compétence pragmatique de l'élève (par exemple convaincre un auditoire, susciter des émotions, etc). [...]

ACTIVITES AUTOUR DE LA MISE EN VOIX

Avant de pouvoir mettre en voix un texte en anglais de manière autonome et authentique, il faut avoir été confronté à des mises en voix produites par des locuteurs natifs. De la fréquence de l'exposition à ces mises en voix modélisantes va dépendre la faculté de l'apprenant à s'approprier cet exercice complexe. L'entraînement récurrent au repérage des spécificités de l'anglais en termes de prononciation, de rythme, et d'intonation, ainsi que la mise en œuvre d'activités orales de mimétisme dans un premier temps, permettront dans un second temps de gagner en confiance, en authenticité, et de favoriser le passage du stade de reproduction à celui de création partielle ou totale, par transfert des acquis. Les créations sont partielles lorsque les élèves peuvent s'appuyer sur des versions sonores étudiées préalablement. Leur part de liberté s'exprime alors le plus souvent dans le choix d'intonation qu'ils font, à la fois dans sa dimension attitudinale et accentuelle. Les créations sont totales lorsque les élèves n'ont eu à aucun moment le support sonore du texte à leur disposition.

http://www.anglais.ac-versailles.fr/IMG/pdf/PDF_final.pdf