



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : externe du CAPES et CAFEP-CAPES

Section : Langues vivantes étrangères

Option : Anglais

Session 2021

Rapport de jury présenté par : Madame **Marena TURIN-BARTIER** - Présidente du jury

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

SOMMAIRE

Le mot de la Présidente	3
Statistiques et remerciements	3
Epreuves écrites d'admissibilité	8
Composition en langue étrangère	8
Traduction et Exercice de réflexion linguistique	21
Thème	21
Version	33
Exercice de réflexion linguistique	42
Maîtrise de la langue (anglais-français-communication)	53
Epreuves orales d'admission	56
EED - Epreuve d'entretien à partir d'un dossier	56
Cadre réglementaire et remarques générales à propos de l'épreuve	56
Présentation et proposition de corrigé de deux dossiers EED	63
EMSP - Epreuve de Mise en Situation Professionnelle	71
Cadre réglementaire et générales à propos de l'épreuve	71
Présentation et proposition de corrigé de deux dossiers EMSP	79
Annexes	
Sujet 1- EED 9	
Sujet 2- EED 26	
Sujet 3- EMSP 6	
Sujet 4- EMSP 39	
Fiche de présentation et de conseils pour l'épreuve d'écrit 2	
Fiche de présentation et de conseils pour l'épreuve d'oral 1	

1. LE MOT DE LA PRESIDENTE

J'adresse en premier lieu toutes les félicitations du jury aux lauréats.

Si la session 2020 du capes externe d'anglais avait été fortement perturbée par la crise sanitaire qui touche notre territoire et l'organisation des concours, la session 2021 a fort heureusement pu se dérouler sans encombre majeur, l'épreuve d'admissibilité et celle d'admission ayant pu avoir lieu selon le calendrier originellement prévu pour les concours externes.

Le ministère de l'Education nationale a ouvert cette année 797 postes pour le concours de recrutement de l'enseignement public, le CAPES, soit 27 postes de moins qu'en 2020. Le CAFEP, concours de recrutement de l'enseignement privé qui en partage les épreuves, offrait pour sa part 161 postes, soit 14 de moins qu'en 2020.

Pour rappel le tableau ci-dessous fait état de l'évolution à la baisse du nombre de postes offerts sur les 5 dernières années :

Nombre de postes/contrats :

	PUBLIC	PRIVE
2017	1190	190
2018	949	150
2019	832	151
2020	823	175
2021	797	161

On peut cependant trouver un vrai motif de satisfaction dans le fait que l'attractivité du concours connaît une stabilité certaine, voire une petite augmentation, si l'on en juge par le nombre d'inscrits, à savoir 4838 inscrits pour les deux concours confondus (3880 pour le Capes et 958 pour le Cafep), contre 4818 en 2020. Cette hausse est donc perceptible cette année, malgré la baisse du nombre de postes offerts ainsi que la persistance de contraintes sanitaires auxquelles le pays a été confronté, apportant diverses incertitudes durant la période comprise entre la date de l'inscription au concours et celle de la tenue des épreuves.

Epreuves d'admissibilité

Nombre de copies corrigées :

	2020	2021
CLE	2934	3227 (+ 10%)
Trad/ERL	2871	3205 (+ 11,6%)

Il est par ailleurs utile de noter le taux de candidates et de candidats présents et non éliminés, à savoir 67,04 % pour le Capes et 62 % pour le Cafep.

Le jury a eu le plaisir de découvrir d'excellentes copies, qui attestaient visiblement de préparations soutenues, et d'une bonne maîtrise de la langue cible. A ce titre, des notes élevées ont pu être attribuées. Bon nombre de candidates et de candidats ont donc pris conscience du fait que le concours requiert un niveau de préparation solide ainsi qu'une maîtrise progressive de connaissances larges et diversifiées. Ces connaissances, qui relèvent des domaines de la civilisation, de la littérature et de la linguistique, sans oublier les outils méthodologiques afférents, s'acquièrent tout naturellement dans le cadre de la préparation universitaire suivie par les candidates et les candidats, mais s'appuient également sur un travail personnel rigoureux et régulier. Tous ces éléments constituent un socle incontournable pour tout

angliciste qui se destine à l'enseignement de la langue anglaise et de la culture anglophone auprès d'élèves et d'étudiants, à divers stades de leur scolarité, soit du cycle 3 à l'enseignement en post-bac (STS).

Même si elle demeure très modeste, une évolution positive est à signaler pour l'épreuve de CLE qui proposait cette année un sujet en lien avec des axes inscrits dans le domaine de la civilisation britannique. Il convient de rappeler la spécificité de cette épreuve de composition qui est la seule à faire l'objet d'un programme chaque année. Il est attendu des candidates et des candidats qu'ils établissent une corrélation explicite entre le thème du dossier et une notion ou thématique du programme de l'épreuve. Le choix de la notion ou thématique est laissé à leur choix, mais il s'agit cependant d'opérer un choix pertinent et cohérent, et ensuite bien veiller à le justifier dans son développement.

Les scores des épreuves de traduction/ERL se situent en revanche en deçà des scores qui caractérisent la session 2020, pour laquelle le jury se réjouissait de la progression des moyennes. Il s'avère ici que c'est la sous-épreuve d'ERL qui semble encore présenter les plus grandes difficultés pour les candidates et les candidats, alors même que la maîtrise d'une réflexion linguistique de bonne facture (identification des segments, analyse, comparaison et manipulation, traduction) constitue une condition *sine qua non* pour être en mesure de dispenser un enseignement solide, précis et étayé de la langue cible.

La sous-épreuve de thème/version a permis aux meilleurs candidates et candidats de faire montre de leur maîtrise de ce type d'exercices, qui demandent un entraînement régulier à la pratique de la traduction et nécessitent une compréhension fine de chacune des deux langues, une bonne maîtrise du lexique, de la grammaire et de la syntaxe, ainsi qu'une perception fine des divers registres de langue. Il va sans dire qu'une lecture régulière d'œuvres littéraires, tant classiques que contemporaines, est par ailleurs fortement recommandée.

Au total 1482 candidates et candidats ont été déclarés admissibles pour le Capes, la barre d'admissibilité étant fixée à 6,71 (7,12 pour l'épreuve de CLE et 6,3 pour celle de Traduction/ERL), soit un ratio poste/candidats se situant à 1,86. Quant au Cafep, le jury a déclaré admissibles 293 candidates et candidats, la barre d'admissibilité ayant été fixée à 7,15 (7,88 pour l'épreuve de CLE et 6,42 pour celle de Traduction/ERL), soit un ratio poste/candidats se situant à 1,82.

Epreuves d'admission

Les épreuves d'admission ont pu se dérouler normalement au lycée Pothier d'Orléans, dans le respect des consignes sanitaires en vigueur pour tous les concours de recrutement.

Tout comme pour les épreuves écrites, une préparation régulière et sérieuse constitue un passage obligé pour se placer en situation favorable, les attentes en termes de maîtrise de la langue déjà évoquées pour les épreuves écrites venant se conjuguer à d'autres critères en matière de réflexion didactique et pédagogique ainsi qu'au niveau de la posture légitimement attendue d'un futur enseignant.

Le jury se félicite d'avoir reçu des candidates et des candidats dont la prestation a été d'excellente tenue, attestant visiblement d'une bonne préparation, ainsi que d'une vision déjà claire des enjeux de l'exercice du métier d'enseignant. Il est aussi réjouissant de constater que l'éventail des notes a pu être déployé, allant de 0,5 à 20 pour chacune des deux épreuves orales, ce qui a permis de départager finement les candidates et les candidats.

Le jury ne s'est effectivement pas privé de récompenser les candidates et les candidats de valeur, et ceux-ci ont été nombreux, ce qui est manifestement de bon augure pour leur entrée dans le métier d'enseignant. A l'inverse, une mauvaise compréhension de l'écrit et/ou de l'oral, un anglais écrit ou oral de qualité médiocre, une maîtrise insuffisante des référents littéraires et civilisationnels du monde anglophone, ou une appréhension erronée des attentes du jury, de même qu'une posture inadéquate ont pu lourdement obérer les résultats.

Ainsi, les 797 postes offerts en liste principale au Capes ont été attribués, la barre étant fixée à 8,57. En ce qui concerne la liste complémentaire, composée de 3 inscrits, la barre a été fixée à 8,54.

Pour ce qui concerne le Cafep, tous les postes offerts au concours ont également été attribués, soit 161 postes en liste principale, la barre étant fixée à 8,32. En ce qui concerne la liste complémentaire, composée de 2 inscrits, la barre a été fixée à 8,2

	CAPES EXTERNE PUBLIC	CAFEP EXTERNE PRIVE
NOMBRE DE POSTES	797	161
NOMBRE DE CANDIDATS INSCRITS	3880	958
NOMBRE DE CANDIDATS NON ELIMINES	2601	594
MOYENNE DES NOTES EN COMPOSITION	7,12	7,88
MOYENNE DES NOTES EN TRADUCTION/ERL	6,30	6,42
NOMBRE DE CANDIDATS ADMISSIBLES	1485	293
NOMBRE DE CANDIDATS NON ELIMINES	1400	268
BARRE D'ADMISSION	8,57 (soit une moyenne coefficientée de 102,80) ———— Liste complémentaire : 8,54 (soit une moyenne coefficientée de 102,44)	8,32 (soit une moyenne coefficientée de 99,82) ———— Liste complémentaire : 8,21 (soit une moyenne coefficientée de 98,46)

Nous formons le vœu que les conseils figurant dans le présent rapport permettront à un grand nombre de candidates et de 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 parcours professionnel et intellectuel qui ne s'interrompt pas et qui doit s'inscrire dans le cadre d'une formation continuée tout au long de la vie.

Quoi qu'il en soit, le jury félicite les lauréats et leur souhaite de nombreuses satisfactions dans leur travail avec les apprentis anglicistes qui leur seront confiés. Il encourage vivement les candidates et les candidats malheureux à se présenter de nouveau l'an prochain en tirant le meilleur du présent rapport. Le jury leur souhaite pleine réussite l'an prochain et il tient à leur rappeler que les modalités du Capes externe vont, comme pour les autres concours externes, être massivement modifiées.

Cependant, même si les épreuves, tant orales qu'écrites, seront différentes, les qualités globalement attendues des candidates et des candidats demeureront inchangées dans le cadre de la session 2022 et des suivantes. Cependant, il n'en demeure pas moins que le futur concours, qui évolue dans le sens d'une pré-professionnalisation plus marquée et qui introduit une épreuve orale portant sur la maîtrise des valeurs de la république et sur une réflexion en lien avec des mises en situation concrètes, aura encore et toujours pour mission d'évaluer les connaissances et compétences spécifiques attendues d'un professeur d'anglais, et ce dans les différentes facettes de ce métier.

Le jury invite donc les candidates et candidats futurs et les préparateurs à consulter, d'une part, les textes officiels qui définissent les nouvelles épreuves et, d'autre part, à prendre connaissance des trois sujets zéro illustrant le format des deux nouvelles épreuves écrites, pour ainsi anticiper ces changements et s'y préparer au mieux.

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157404/epreuves-capes-externe-cafep-capes-section-langues-vivantes-etranangeres.html>

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157873/sujets-zero-2022.html>

https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/lve_anglais/23/5/sujet0_capes_externe_lve_anglais_ED_13_99235.pdf

https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/lve_anglais/23/7/sujet0_capes_externe_lve_anglais_EDA_college_1399237.pdf

https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/lve_anglais/23/9/sujet0_capes_externe_lve_anglais_EDA_lycee_1399239.pdf

Le programme concernant les deux épreuves d'admissibilité à compter de la session 2022 est également consultable sur le même site :

https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/Capes_externe/08/5/p2022_capes_ext_lve_anglais_140408_5.pdf

Par ailleurs, le directoire propose en annexes deux fiches de présentation et de conseils concernant, d'une part, l'épreuve écrite 2 et, d'autre part, l'épreuve 1 d'oral (leçon), afin de permettre aux candidates et aux candidats de bien se préparer aux épreuves, et aux préparateurs de les y accompagner au mieux.

Le jury et le directoire tiennent par ailleurs à remercier très sincèrement madame Gautherot-Lamoureux, Proviseure du lycée Pothier à Orléans, de l'accueil particulièrement chaleureux réservé au jury et aux candidates et candidats, ainsi que du professionnalisme et de la disponibilité de son équipe, qui ont ainsi, en dépit du contexte particulier, pleinement contribué à la réussite de cette session d'admission.

Par ailleurs, le directoire tient à remercier les différents responsables et gestionnaires de la DGRH D3 pour leur expertise et leur soutien.

Un mot de reconnaissance est adressé ici à tous les membres du jury qui ont assuré la double correction des copies dans un délai relativement court, et qui ont assuré des interrogations orales de qualité malgré les contraintes inhérentes aux mesures sanitaires en vigueur. La palette des notations possibles a été bien utilisée, permettant ainsi de départager les candidates et les candidats, et de valoriser tout particulièrement ceux qui ont effectué de très bonnes prestations. La même reconnaissance s'adresse par ailleurs aux membres du jury qui ont participé à l'élaboration de ce rapport.

Enfin, je souhaite également exprimer ma profonde gratitude à l'égard des membres du directoire. A ce titre, le dévouement, la loyauté et le professionnalisme de mesdames Gardelle et Villemus, respectivement vice-présidente et secrétaire générale adjointe, sont à saluer de même que la collaboration active, la disponibilité et le savoir-faire de messieurs Greaney et Degoute, respectivement secrétaire général et secrétaire général adjoint. Cet accompagnement sans faille mérite d'être signalé, tout spécialement dans le cadre particulier des épreuves d'admission de la session 2021.

2. ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ

2.1 Composition en Langue Étrangère (CLE)

Le sujet est disponible sur le site : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr>.

En guise d'introduction, notons que c'est la dernière fois que l'épreuve de Composition en Langue Étrangère a lieu sous ce format, le concours du CAPES externe faisant peau neuve à partir de la session 2022.

L'un des objectifs de l'épreuve de CLE consiste à vérifier l'acquisition des connaissances disciplinaires, élément qui doit être explicitement soulevé ici. De très bonnes connaissances d'angliciste sont exigibles dans le cadre de ce concours qui va mener très prochainement les candidates et candidats devant des élèves en autonomie. En effet, les candidates et candidats qui ne feraient pas montre de connaissances culturelles « civilisationnelles » et littéraires approfondies sur les mondes anglophones se trouveront dans l'incapacité d'offrir une analyse convaincante du dossier. Le dossier proposé lors de cette session 2021 constitue un bon exemple des connaissances auxquelles le jury est en droit de s'attendre.

Bien que ce soit essentiellement la capacité des candidates et candidats à lire et déconstruire les textes, à présenter de manière logique et organisée les différents arguments et idées, en somme à faire un travail similaire à ce qu'ils exigeront de leurs futurs élèves, qui a été évaluée, les candidates et candidats qui ignoraient par exemple l'existence de Salman Rushdie ou encore d'Enoch Powell, ont été sanctionnés¹. Le jury est conscient que l'on ne peut pas tout connaître ; il faut toutefois être capable de mobiliser un bagage culturel solide.

Des connaissances sur les contextes politiques, historiques, et sociaux des trois décennies qui apparaissent dans le dossier devaient mener à une meilleure compréhension et interprétation des trois documents. Bien qu'il ne s'agisse pas de produire un travail de spécialiste de « civilisation » (britannique, dans ce cas), il va sans dire que les connaissances acquises depuis la première année à l'Université sont indispensables pour rendre le travail d'interprétation et d'analyse plus riche. Par ailleurs, et c'est un élément central ici, nombreux sont les candidates et les candidats à avoir considéré que les documents n'étant pas des extraits d'œuvres littéraires, il n'y avait par conséquent pas besoin d'analyser leurs qualités pourtant éminemment « littéraires » (une analyse stylistique était donc attendue). Deux des documents (B et C) étant des extraits de discours politiques, le jury s'attendait à des analyses des rhétoriques de Robin Cook et d'Enoch Powell, mais également de celle de Salman Rushdie, dont la première phrase de l'extrait (« So what's it like, this country to which the immigrants came and in which their children are growing up? », 1) instaure une forme d'oralité que l'on pourrait retrouver dans une prise de parole.

En outre, la simple présence de deux hommes de Lettres dans le dossier, Salman Rushdie qui, un an avant son essai de 1982, publiait *Midnight's Children* (et recevait le prestigieux *Booker Prize*), et Enoch Powell, brillant intellectuel helléniste et latiniste diplômé du Trinity College de Cambridge, puis homme politique conservateur, suffisait à indiquer qu'il serait nécessaire d'offrir une analyse poussée des rhétoriques qui sous-tendent les différents documents (nous donnons des exemples d'analyse de la rhétorique dans la proposition de corrigé ci-après). Par ailleurs, les candidates et les candidats pouvaient tout à fait remarquer l'intérêt de Powell pour un grand texte de la littérature latine, à savoir l'épopée de Virgile, l'*Énéide*, lorsqu'il déclare : « like the Roman, I seem to see 'the River Tiber foaming with much blood' » (C, 35). On voit l'importance, une fois n'est pas coutume, que revêt la culture classique pour cet homme politique. Or, aussi surprenant que cela puisse paraître, le jury n'a pu lire qu'un nombre très

¹ Ajoutons qu'il est impossible d'utiliser seulement les prénoms des écrivaines et écrivains ou des femmes et hommes politiques (quelques candidates et candidats ont ainsi fait référence à *« Robin », *« Salman » et *« Enoch »).

restreint de copies qui faisaient référence à cette phrase empruntée à l'*Enéide* par Powell, alors même que l'image utilisée, puissante, apocalyptique, qui se retrouve dans le titre-même du discours, est centrale à une bonne compréhension du document et ajoute une strate supplémentaire pour l'analyse de la rhétorique et, par conséquent, pour le traitement du dossier. Dans ce contexte précis, on l'aura compris à ce stade, il s'agissait de décloisonner les compétences d'analyse acquises en « civilisation » et en littérature. Les meilleures copies se sont démarquées grâce à l'identification explicite de la nature rhétorique des trois documents, et ce dès l'introduction. Dans ce cas, l'analyse a pu donner lieu à une étude moins du contenu des textes en tant que tels que de leur visée. Finalement, tout comme pour une composition littéraire, ce que le texte dit ne doit jamais être considéré indépendamment de la manière dont il le dit, et du résultat escompté par celle ou celui qui s'exprime. Cette prise de distance critique vis-à-vis des documents est absolument indispensable à un traitement éclairé et éclairant du sujet, sans quoi la composition demeure tributaire de (car aveugle à) l'argumentation des autrices et des auteurs.

Dans le contexte qui nous occupe ici, les candidates et candidats doivent impérativement connaître Salman Rushdie, savoir qu'il est Britannique d'origine indienne, et que sa présence dans le dossier implique une perspective postcoloniale sur la question soulevée dans le dossier, à savoir l'immigration provenant d'Asie du Sud. Or, quelques indices apparaissent dans les trois documents, et les meilleurs candidates et candidats ont procédé à une lecture assez fine pour identifier cet élément. La dimension postcoloniale semble de surcroît évidente, non seulement de par la présence de Salman Rushdie au sein du dossier, mais également au vu des dates des documents, clairement ancrés dans une perspective post-impériale (le titre de l'essai de Rushdie comporte le terme « empire »), et/ou postcoloniale. Ne pas connaître Enoch Powell constitue également un problème d'envergure, d'autant que cet homme politique est à l'origine d'un discours, nommé par les commentateurs « The Rivers of Blood Speech » (1968)², qui incarne peut-être l'un des discours les plus importants de l'histoire britannique contemporaine. La figure de Powell était en outre omniprésente parmi les personnes en faveur de la campagne du « Leave » lors des débats sur le Brexit avant le référendum de 2016 et, au vu des arguments avancés par de nombreuses personnes en faveur du « Leave » eu égard à l'immigration. Robin Cook est lui aussi une figure politique majeure, mais il semble qu'il soit moins connu des candidats. Une copie qui ignorait qu'il était n'a pas nécessairement été sanctionnée (hormis lorsque Robin Cook a été identifié comme membre du parti conservateur). Un repérage de sa fonction et de la date du discours qu'il a prononcé aurait dû permettre à toutes les candidates et tous les candidats de se rendre compte qu'il était le ministre des Affaires étrangères du gouvernement travailliste (New Labour) de Tony Blair en 2001.

De manière générale, le jury a pu noter que de trop nombreuses copies ne contenaient aucune connaissance historique ou « civilisationnelle ». À l'inverse, toutefois, plusieurs rares copies ont par exemple fait mention, à bon escient, dans le développement ou en conclusion, du scandale *Windrush*.

² Notons par ailleurs l'utilisation du pluriel sur ce titre, là où Enoch Powell utilise le singulier. Que cela peut-il vouloir dire de la mémoire des discours, de l'impact que cela peut avoir sur la mémoire collective ? Une candidate ou un candidat aurait pu s'interroger sur ce choix qui, de fait, renforce l'aspect apocalyptique du discours, en accentuant, s'il en était besoin, le style hyperbolique de Powell.

2.1.1 Thématique et axes

Les candidates et candidats ont été très nombreuses et nombreux à appliquer les consignes données dans les différents rapports du jury précédents, ce qui a été apprécié par les membres du jury. Rares ont été les candidates et candidats à ne pas avoir ancré leur analyse dans la thématique ou dans l'un des axes au programme pour cette session 2021, à savoir :

Thématique : « Voyages et migrations »

Axes : « Art et contestation » / « Diversité et inclusion » / « Le passé dans le présent » / « Utopies, dystopies ».

- La thématique « *Diversité et inclusion* » était sans aucun doute la plus adaptée pour l'analyse de ce dossier. Les candidates et candidats bien préparés au concours auront lu le texte de cadrage issu du *Bulletin officiel* spécial n°1 du 22 janvier 2019, qui met en lumière quelques-unes des problématiques qui sous-tendent la combinaison « Diversité » et « inclusion ». On nous parle de « l'évolution des sociétés de plus en plus diverses et ouvertes », d'« insertion et de cohésion sociales dans des sociétés de plus en plus cosmopolites », de « rapport à l'Autre », autant de lignes directrices qui peuvent permettre aux candidates et candidats de problématiser autour du dossier proposé en cette session 2021. Il semblait difficile de passer à côté de cet axe pour l'analyse de ce dossier.

- L'axe « *Le passé dans le présent* » constituait une entrée possible quoique plus limitée. Les candidates et candidats ayant problématisé autour de cet axe ont écrit de longs développements civilisationnels sur l'Empire britannique, sur le Commonwealth, etc., au détriment de l'analyse des documents du dossier en tant que tels. Toutefois, il est intéressant de remarquer que les meilleurs candidates et candidats ont articulé « *Diversité et inclusion* » et « *le passé dans le présent* », ce qui est tout à fait autorisé, voire bienvenu, dans le cadre de cette épreuve.

- Le thème « *Voyages et migrations* » a été choisi dans quelques copies. Bien que le dossier traite de l'immigration notamment de personnes provenant d'Asie du Sud, la dimension « voyages » était absente de ce dossier. Les copies ayant choisi ce thème ont rencontré des difficultés à problématiser de manière convaincante.

- Quelques rares copies ont problématisé autour des axes « *Art et contestation* » et « *Utopies, dystopies* », ce qui était inadapté pour l'étude de ce dossier. D'autres ont proposé des thématiques / axes / notions qui ne faisaient pas partie du programme pour la session 2021 (*« *mythes et héros* », *« *idée de progrès* »), ou ont inventé des notions (*« *minorités et inclusivités* »), là où d'autres encore ont analysé le dossier sans faire appel au programme en vigueur.

Bien souvent, les candidates et candidats se sont contentés de mentionner la thématique / l'axe choisi(e) dans l'introduction et l'ont perdu(e) de vue dans le corps du texte (et ce, parfois, dès la problématisation). Il va sans dire que les candidates et candidats doivent réaliser un travail de longue haleine en amont de l'épreuve pour définir les termes clés, afin d'en appréhender toutes les strates de sens, les implications théoriques, etc. Si l'on prend l'axe le plus adapté pour le sujet proposé cette année, « *Diversité et inclusion* », il est clair que chacun des deux termes doit être pris en compte. La conjonction de coordination « et » doit elle aussi être interrogée et travaillée. L'analyse du dossier doit mener à un mouvement réciproque : la thématique / l'axe permet de poser un regard analytique sur le dossier proposé, et le dossier permet à son tour de comprendre la thématique / l'axe d'une façon bien spécifique.

2.1.2 La problématique

Les candidates et candidats doivent savoir que le jury n'attend pas une problématique-type. Toutefois, le jury a à nouveau pu constater la difficulté rencontrée par les candidates et candidats à formuler une problématique convaincante. Cette phase centrale de l'épreuve constitue l'une des parties les plus difficiles de l'exercice. Ci-dessous, nous avons répertorié deux exemples de problématisations (et de plans) appréciés des membres du jury. Nous espérons que ces exemples aideront les candidats à réaliser que le jury reste ouvert sur cette question si la problématisation est cohérente et si l'analyse y répond.

Rappelons que pour qu'il y ait une problématique, il faut qu'il y ait débat. Elle doit être formulée à partir de la confrontation entre les trois documents présents dans le dossier. Une problématique formulée lors de la préparation au concours, sur un autre dossier, même si celui-ci est similaire, a peu de chance de convenir, puisqu'elle sera plaquée.

Exemples de problématisations et de plans de réponse appréciés :

- « *How can immigration be used as an argument either in favour or against the concept of Britishness? Can we still talk of Britishness today? Are Britishness and inclusion compatible, or mutually exclusive?* »
Le plan proposé dans cette copie a également été apprécié : *I. Plurality is the essence of Britishness ; II. Diversity portrayed as a threat to Britishness ; III. Britishness as a paradox, inclusion as a myth.*
- « *How did immigration and multiculturalism shape British identity in post-colonial Britain?* »
Le plan proposé dans cette copie a également été apprécié : *I. Britain: a nation under multiple external influences ; II. Integration and exclusion as a challenge to British identity ; III. Multiculturalism, or the impossibility to define Britishness?*

Exemple de problématisation et plan inadaptés :

- « *Why are cultural differences making people grow further apart?* »
Le plan proposé dans cette copie était également inadapté : *I. Cultural changes through Britain's history ; II. The white man's fear of being dominated ; III. Why we must learn to live with each other as humankind.*

2.1.3 L'introduction

En introduction, il est utile de proposer des pistes sur les raisons qui ont motivé le choix des documents du dossier (pourquoi ces documents ? comment s'articulent-ils entre eux ? qu'est-ce que leur confrontation apporte sur la thématique ou l'axe choisi ? etc.) Il faut vite passer à l'annonce de la thématique ou de l'axe retenu (inutile de traduire en anglais), à la problématisation et à l'annonce du plan. L'introduction est une étape cardinale pour poser les enjeux et les thèmes du dossier, il ne faut donc pas la négliger.

L'introduction est un élément central dans la copie, on l'a dit, puisque c'est le moment-même où le jury « rencontre » les candidates et les candidats. Le jury a pu à nouveau constater que de nombreuses copies ont proposé des introductions laborieuses. Certes, le jury s'attend, dès l'introduction, à une contextualisation des documents proposés, mais le fait de recopier *in extenso* tous les éléments paratextuels n'est pas cohérent. Il en va de même pour les résumés trop longs des textes, qui nuisent à la bonne marche de la démonstration. À titre d'exemple, la copie suivante expose le cœur du discours de Powell de manière convaincante : « *Enoch Powell's 'Rivers of Blood Speech', delivered in 1968 to a probably like-minded audience, aims at warning against the 'dangers' of immigration and criticises the authorities' lack of interest (or courage) on the question. Delivered at a time of social and political upheaval across Europe, this speech displays a fear of change and blatant discrimination, which caused outrage and crystallised even more polarisation around Enoch Powell* ».

Le jury a été sensible à la démarche qui consiste à commencer son introduction avec une phrase d'amorce ou une citation, par exemple, issue du dossier ou d'ailleurs (il faut néanmoins que la citation soit bien choisie et, surtout, en faire quelque chose). Encore trop de candidates et de candidats commencent leur devoir avec une phrase du type *« *This set of documents deals with...* », qui est à bannir des copies car syntaxiquement lourd. À titre d'exemple, l'extrait suivant propose une accroche, certes perfectible mais assez convaincante : « *'Coming to terms with multiculturalism as a positive force for our economy and society will have significant implications for our understanding of Britishness.'* The last sentence of Robin Cook's speech encapsulated what is at stake in the three documents, that is to say the way the three authors perceive and deal with multiculturalism ».

2.1.4 Le développement

Les candidats doivent réfléchir à la forme et au fond dans le développement de leur composition. La nature des documents doit par conséquent faire l'objet d'une réflexion approfondie, mais cette réflexion doit se faire tout au long du devoir et ne doit en aucun cas constituer une partie spécifique. Le fait que deux des documents du présent dossier soient des extraits de discours n'est pas innocent, il faut par conséquent en livrer une analyse poussée. Salman Rushdie, Robin Cook et Enoch Powell, chacun dans leur style, tentent de faire valoir *un point de vue politique* bien précis. Par conséquent, les candidates et les candidats devaient prendre le recul nécessaire par rapport aux arguments avancés. En tout état de cause, il est impensable de séparer la forme et le fond.

Certains candidats ont fait apparaître les titres de leurs parties et sous-parties dans leur copie. Ces éléments ne doivent pas être visibles dans la version finale de la composition.

2.1.5 La conclusion

La conclusion est tout aussi importante que les autres parties, mais elle est souvent négligée, probablement par manque de temps. Il ne s'agit pas de reprendre tout le cheminement intellectuel du commentaire, mais tenter d'offrir une synthèse efficace de ce qui a été démontré, tout en ouvrant la discussion vers d'autres éléments. Dans certaines copies, le jury a pu ressentir une forme de regret de la part de candidates et de candidats qui ont semblé vouloir revenir sur leur choix initial de thématique ou d'axe en mentionnant le fait que le dossier peut également être lu par le prisme de tel ou tel axe. Ceci constitue une erreur stratégique, car le jury a interprété ce manque de clarté comme un problème de méthode.

À toutes fins utiles, voici une conclusion (certes perfectible) qui a été considérée comme efficace et intéressante par les membres du jury :

« We have seen how over the course of this recent immigration wave of Commonwealth nations, British people have moved from the ideal of integration to the realities of multiculturalism and communal violence, which threaten Britain's moral standing at the same time as it gives way to a new British identity. It remains to be seen how this will play out in the 21st century after David Cameron's claim that 'multiculturalism has failed' and Brexit driven largely by concerns over 'immigration' control (it should be noted this mostly stemmed from other European countries, particularly Eastern European countries like Poland). Boris Johnson has proposed a new immigration system based on 'points', similar to the one put in place in Australia. It remains to be seen whether Boris Johnson will provide an alternative British identity that can account for the many children of immigrants already living on British soil ».

2.1.6 Proposition de corrigé

La proposition de corrigé suivante est longue, et il ne s'agit pas de tout repérer et de rédiger autant pour obtenir une note satisfaisante. Elle s'inspire des remarques de candidates et candidats qui, pour certaines et certains, connaissaient beaucoup d'éléments de contexte. Cette proposition est incomplète, mais nous avons tenté de mettre en lumière une progression logique, une analyse de nombreux points de contexte et, surtout, de la rhétorique en jeu dans chaque document. Ce n'est qu'une proposition de corrigé, nous avons trouvé d'autres propositions de traitement chez les candidates et candidats, lesquelles propositions étaient tout à fait convaincantes. Nous laissons apparents les titres des différentes sections pour gagner en clarté. Il ne faut en revanche pas les reproduire dans la version finale de la composition.

[Introduction]

On April 20 1968, in a famous or, rather, infamous, speech, delivered in front of a Conservative audience, the then Shadow Secretary of State for Defence, Enoch Powell, declares: "As I look ahead, I am filled with foreboding; like the Roman, I seem to see 'the river Tiber foaming with much blood'" (C, 35). The apocalyptic dimension of this statement about the so-called great dangers of immigration during the years Labour Prime Minister Harold Wilson was Prime Minister led, overnight, to Powell's dismissal by the Tory and opposition leader Edward Heath. In this speech (Document C), known as the "Rivers of Blood Speech", or "Birmingham speech", Enoch Powell clearly aims at triggering "resolute and urgent action" (C, 40) against immigration, particularly from the Indian subcontinent. He claims that these immigrants refuse to "integrat[e]" (C, 15). Powell's speech constitutes one of the cardinal and most canonical speeches in 20th century British history. In a very different way, on April 19 2001, in his "Chicken Tikka Masala" speech (Document B), Robin Cook, the then Foreign Secretary under New Labour Tony Blair's administration, explains that "cultural diversity" (B, 33) "contribute[s] to the cultural and economic vitality of [the British] nation" (C, 24). This is in sharp contrast with Powell's stance. Cook perceives

multiculturalism as a boon, both economic and cultural, and sings the praises of hybridity—although this will have to be qualified somewhat—as exemplified by the fact that “Chicken Tikka Masala is now a true British national dish” (B, 42). Finally, in an essay titled “The New Empire Within Britain” (Document A), written in 1982 while Conservative Prime Minister Margaret Thatcher was at the head of the country, British Indian writer Salman Rushdie describes the terrible living conditions of “black people” (A, 11) “[i]n the streets of *the new empire*” (A, 4, emphasis added), and explains that in Britain, “the rift [between white and black people] is getting wider” (A, 15), as if cohabitation had become impossible.

All three documents under scrutiny point to questions related to the increasing diversity of British society and are linked to the issue of integration/inclusion in British society of immigrants (more specifically here, South Asians) from former colonies. The dossier, which can mainly be studied under the lens of “Diversité et Inclusion” but also, to some extent, of “Le passé dans le présent”—has a clear diachronic dimension and the three documents are posterior to decolonisation (as early as 1947 for India, and the 1960s for most African and Caribbean countries): they all take place within a more or less immediate postcolonial context. Britain’s history as a colonial power must be taken into consideration as, according to Salman Rushdie, in the 1980s, a “new empire” seems to have emerged. The colonial past of Britain as well as the various processes of decolonisation have contributed to altering the demographic/ethnic profile of British society.

The three documents all refer to the articulation between multiculturalism and Britishness. How is multiculturalism perceived in a postcolonial context where “population movements” (B, 19) have been taking place? What changes in British society is immigration expected to trigger? What different approaches to multiculturalism are revealed here? To answer these various questions, we will focus on the (postcolonial) characteristics of “the new empire” (A, 4) that Britons have no choice but to take into account as a (new) reality [I], before laying the emphasis on hostility toward and resistance to immigration due to a conception of Britishness as a “pure” (B, 16) (white) identity that is exclusive, with a form of nationalism that is based on ethnicity [II], to finally ponder over the possibility of decolonising the concept of Britishness in order to make it more inclusive, and more reflective of the demographic diversity at stake in 20th century Britain, and hear the silenced voices of those who have long been considered subalterns.

[I. “The New Empire Within Britain”: Britain as Postcolonial and Global Space]

[A. Britain’s Colonial Past and the Issue of Racial Visibility]

The three documents all point to the period of post-war Britain and the waves of immigration that ensued. Indeed, in his speech, Enoch Powell clearly targets “[t]he Commonwealth immigrants who have come to live here in the last fifteen years or so” (C, 5-6), while Salman Rushdie focuses on another issue, that of knowing “what’s it like, this country to which the immigrants came and in which their children are growing up?” (A, 1-2). Indeed, whether it be Powell, Rushdie, or Cook, all three mention the various generations of immigrants, whose presence has led to the changing demography of Britain. Rushdie reflects upon the state of the British nation at the beginning of the 1980s, and shows the need to take this changing reality into account. However, when Powell says that “[t]he other dangerous delusion from which those who are wilfully or otherwise blind to realities suffer” (C, 2), it can be argued that he himself is blind, wilfully blind even, to the new demographic, social, cultural, realities of Britain. In 2001, Robin Cook also mentions the fact that “the first element in the debate about the future of Britishness is the changing ethnic composition of the British people themselves. The British are not a race, but a gathering of countless different races and communities, the vast majority of which were not indigenous to these islands” (B, 1-4). Here a clear emphasis is laid on a demographic change at stake in Britain and it can be argued that what Cook aims at proving is that Britishness cannot be monochrome. Of course, one cannot but notice the striking opposition between his stance and Powell’s some thirty years before.

Britain is depicted as a country of immigration, which can remind us of what Sri Lankan-British novelist Ambalavaner Sivanandan summed up in one sentence: "We are here because you were there". Therefore, one can notice that the three documents insist on the impact of colonialism into the present. Cook mentions the "arrival of communities from the Caribbean, Asia and Africa" (B, 17), with a reference, among other things, to the Windrush generation. As to Powell (document C), he mentions the arrival in Britain of immigrants from other parts of the former empire. Here, Powell probably thinks of two crises: that in East Africa where 200,000 Kenyans of Indian origins attempted to escape and tried to join the UK, and that in Uganda with Amin Dada, who expelled all citizens who originated from India. At the end of the 1960s, this led the Labour Government to reinforce the 1962 *Commonwealth Immigrants Act*. Moreover, Powell mentions the "marked physical differences, especially of colour" (C, 4). He clearly shows that he is aware of a demographic change at stake in Britain. Already at the end of the 1960s then, Britain is no longer monochrome (has it ever been so?). That is the reality Powell has to face, especially when he refers to Wolverhampton, for which he was an MP at the time. Indeed, there is an important South Asian community there, an aspect that can be seen through his allusion to Wolverhampton's "Sikh community", some of whose members work in the public sector. The question of the visibility of Sikh people is at stake in Cook's speech ("turban"...) but so is, to some extent, their invisibility, as most of them have jobs that are not considered in a favourable way in society. Powell's wish is finally to make these people invisible when he uses the arguments of and directly quotes from a member of the Labour Party: "The Sikh communities' campaign to maintain customs inappropriate in Britain is much to be regretted" (C, 24-5). Indeed, in June 1967, in Wolverhampton, a Sikh bus driver named Tarsem Sandhu returned to his job after a three-week break, wearing a turban and a newly-grown beard. This was immediately considered as a violation of the company's dress code. Sandhu was sent home with no pay. In 1968, 8,000 Sikhs demonstrated to defend this bus driver, thereby, in a way, expressing their defiance towards what had long been perceived as the "conventional" British national identity.

[B. A Britain—or England?—of the Mind?]

In his essay, Salman Rushdie highlights the expectations of immigrants when they come to Britain: "the England of fair play, tolerance, decency and equality" to better debunk this idea: "maybe that place never existed anyway, except in fairy-tales" (A, 2-4). Here, he clearly expresses his doubts as regards a place that is believed to be welcoming towards immigrants. One could argue that this perception corresponds to a Britain (or, as Rushdie calls it, England) "of the mind", to play with Rushdie's quotation in another one of his essays in *Imaginary Homelands*, where he talks about an "India of the mind". One could also reflect upon the very title of this collection of essays, as this "imaginary homeland" could be a projection of England. The use of "England" rather than "Britain" is interesting in so far as the definition of Britishness that is offered by Rushdie is centred upon England. One could therefore argue that Britishness is a conception that is imperialistic internally as well vis-à-vis Wales, Scotland, or Northern Ireland. This imaginary homeland that Rushdie refers to can also be echoed in Windrush Lord Kitchener's song in 1948, when he sang "London is the place for me".

Britain's capital city, London, is depicted as the embodiment of this multicultural aspect, as Robin Cook explains that it is the "hub of the globe" (B, 20), in other words, the centre of the former empire. London can therefore be perceived as the postcolonial city *par excellence*: "30 ethnic communities of at least 10,000 residents each" (B, 18). In Cook's speech, numbers are not used to scare the listener, contrary to what populist Enoch Powell does in his 1968 speech. On the contrary, in Cook's speech, numbers are used in order to emphasize London's great dynamism: immigration is considered as a great asset for Cook. Moreover, he insists on diversity as an element that has always characterised Britain: the logical movement/structure of his speech, from the past to the future, helps underline this aspect. Cook also argues that Britain has been impacted by globalisation, hence the "population movements" (B, 18) that he mentions, for example. He talks about the "global era" that has contributed to "population movements of a breath and richness without parallels in history" (B, 19), further underlining the importance of such diversity for a country like Britain.

[Transition:]

Immigration has had an impact on the British national identity. However, this cultural heterogeneity has often been perceived as a threat, something that has been described as a form of colonization in reverse.

[II. Resistance to and Hostility Toward Immigration: The Perceived Threat of Multiculturalism]

[A. The Mistreatment of Immigrants]

When Salman Rushdie refers to “the new empire within Britain”, one can interpret this as a postcolonial take on the issues that are raised in his speech (the existence of various origins in Britain, the question of multiculturalism, living together, belonging...). The allusion to a “new empire” might also indicate the existence of coloniality within Britain decades after decolonisation: people do not seem to be treated in the same manner, according to their skin colour. What Rushdie emphasises is the fact that the relation between British people and immigrants is based on a coloniser vs. colonised dichotomy, which leads to “black people [and this includes South Asians] grow[ing] increasingly suspicious and angry” (A, 13). This echoes the Windrush scandal, although this episode in British history is not central in the dossier under scrutiny. One could also wonder about the use of “you” in Rushdie’s essay (A, 2): who is this “you”? It is difficult to answer, but this, in a way, contributes to the orality present in his essay, through the use of anaphoras and repetitions, for example. This oral aspect is essential and therefore needs to be considered in order to show how impactful the reading of such an essay can be. Moreover, in the three documents, one cannot but notice the use of such pronouns as “we”, “our” and “them”, “their”, etc., which puts to the fore a binary rhetoric (a colonial rhetoric?) that opposes us vs. them, people born and raised in Britain, and the Others.

This postcolonial mentality is anchored in the institutions themselves, according to Rushdie, who argues that Britain suffers from systemic violence against racialised people: “the police offer threats instead of protection, and the courts offer small hope of redress” (A, 7-8). These institutions are prejudiced: “The fact remains that every major institution in this country is permeated by racial prejudice to some degree” (A, 21). Rushdie particularly mentions the domain of Justice, with a reference to one of the most important judges in Britain at the time, Lord Tom Denning, who, in 1982, published his book titled *What Next in Law*, with some controversial passages that essentialise “black people”. Rushdie summarises Denning’s intervention simply by explaining that in Denning’s mind, “black people” belong to “cultures with less stringent moral codes” (A, 24-25). This echoes, to some extent, Powell’s Orientalist perception/representation of South Asians. Still in document A, the context of this speech must be taken into account. In 1975, Margaret Thatcher became the leader of the Tory Party. She then became Prime Minister in 1979. Thatcher recycled many Powellite ideas but made them sound more acceptable. She was deeply convinced that Powell’s dismissal by Edward Heath in the wake of the “Rivers of Blood Speech” had been a mistake. One could argue that there were similarities between Powell and Thatcher’s rhetorics as Thatcher is known to have declared, in 1978, that she understood people who feared they might be “swamped by people of a different culture”. Also worthy of note is the fact that when she became Prime Minister, the influence of the far-right National Front decreased, which could prove that her ideas were appealing to far-right voters. When Rushdie insists on his friend’s family’s not (ab)using the welfare state, one could argue that in this sense, his friend is a “good” immigrant/citizen as defined by Thatcher herself. Yet, in spite of this, he is still deported. This depiction of one of his friends’ situation contributes to the emotional appeal to the reader of his essay, but it can also be seen as a problematic indirect allusion to other immigrants that might be considered as not deserving to live in Britain.

Rushdie continues by using yet another specific example of police provocation towards “black people”: a police officer in Brixton insulted black children and teenagers before arresting them when they dared to answer back (A, 25-26). This anecdote helps highlight, once again, the presence of racism within the police forces, and it is not surprising to see this happening in Brixton as it is known to be a multicultural place. This racism is further exemplified on lines 29 to 31. Here, Rushdie refers to the deadly policing episode of 23 April 1979 in Southall. 2,800 police officers were sent to protect the Southall Town Hall during a political meeting organised by a National Front candidate. Anti-fascist demonstrators were targeted by the police. The inscription “NF” (A, 29), standing for “National Front”, is sheer provocation clearly expressing support for a far-right party. This leads Rushdie to explain that “[w]e’ve got a police force that harasses blacks every day of their lives” (A, 25). These problems in the 1980s and 1990s will lead to the 1999 Macpherson Report which investigated the way the Metropolitan police handled the murder of a black teenager, Stephen Lawrence, but also to the 2000 *Race Relations (Amendment) Act*, to strengthen the fight against discrimination in order to promote racial equality. Going back to document A, Rushdie mentions Lord Scarman’s report (25 November 1981) following the Brixton riots of 10-12 April 1981 (referred to as “Bloody Saturday” by *Time* magazine). The Metropolitan Police confronted protesters. The report, rejected by the police, as Rushdie explains, pointed out the indiscriminate (over)use of “stop and search” measures against “black people” by the police. More generally, legislation is very important in the three documents whose authors all mention acts, reports, or laws. The government itself is also accused of racial discrimination: “When the Race Relations Act was passed, the government of Britain specifically exempted itself and all its actions from the jurisdiction of the Act” (A, 35-6). The *Race Relations Act* was passed in order to prevent discrimination on grounds of race in employment, access to services, education. Still in document A, the Home Office is particularly targeted through Rushdie’s anecdote about an Indian family, whose father is accused of “overstaying” (A, 37). Rushdie insists on the innocence of this family but also on the lack of empathy on part of the Home Office (something that could prefigure the Windrush scandal). At stake here is a criticism of the dearth of humanity of the government.

[B. Two Sides at Odds]

When Rushdie explains that “Britain is now two entirely different worlds, and the one you inhabit is determined by the colour of your skin” (A, 8-9), he aims at showing that living together, sharing things, bonding, have become impossible. The second paragraph of Rushdie’s essay is interesting as far as this aspect is concerned. He uses four words that point to a geographical divide between black and white people: “gulf” (A, 14), “rift” (A, 15), “abyss” (A, 16), “chasm” (A, 18). From a postcolonial perspective, this geographical aspect is interesting in that these words also point to a profound disagreement between communities. He furthers this aspect through the use of “incompatible perceptions of everyday life” (A, 14) and “opposite sides” (A, 16). Rushdie considers that this “rift” is due to the “will to ignorance” of white people who refuse to see the reality of the treatment undergone by black people in the 1980s (A, 19). Britishness has long been defined against an “Other”: there is no “us” without “them”, one could argue. South Asians in particular have long been perceived as the ultimate/radical “Others” who are believed, as shown in Powell’s speech, to practice “communalism”: Powell directly quotes from a Labour MP. In order to define an exclusive Britishness as wanted by Powell, it has been important to identify an “Other” to be able to reinforce a traditional definition of Britishness. Britishness is defined through what it is not for Powell, rather than through what it is, not through what it includes but through what it excludes. Indeed, one cannot but notice the use of a rhetoric of “fragmentation” (C, 26) and “divis[ion]” (C, 30) in Powell’s speech. The latter insists a great deal on the “integration” of immigrants, as the word “integrated” is repeated seven times, as though it were a mantra. Powell also gives a definition of what it means to be “integrated”: “indistinguishable from its other members” (C, 2). This assimilationist approach that emphasises Powell’s hostility to differences is linked to an exclusionary definition of Britishness. A “good” immigrant is an “integrated” immigrant, a person whose sole wish is to shed themselves from their idiosyncrasies to become part of the majority. There is no openness to difference for Powell (C, 6-8). In a populist manner, he insists on the fact that this is a turning point for Britain before it is too late: “We are on the verge here of a change” (C, 11), he explains. This is yet another rhetorical device that echoes the “urgent action” needed (C, 40): this is classic populist rhetoric that is based on a culture of fear, as conveyed by the use of such terms as “dangerous”, “divisive”, “dominate”. Powell explains that “communalism” is a “canker” (C, 25-27) and he congratulates the Labour MP, alluded to earlier, for speaking out, saying that he is courageous: this also means that Powell considers himself as a courageous person, as “to see, and not to speak, would be the great betrayal” (C, 41-42). The use of the definite article “the” clearly shows that in his opinion there is no bigger betrayal than saying nothing about the situation of Britain at the end of the 1960s.

One of Powell’s deepest fears is expressed through his reference (C, 36-39) to the immediate background to the “Rivers of Blood Speech”. On April 4, 1968, Martin Luther King was assassinated, which sparked a wave of riots in more than 100 US cities. Powell was also motivated by the second reading of the “*Race Relations Bill*” in Parliament: for some, this legislation made “autochthonous” British whites “second-class citizens” in their own country (C, 30-31). “Black people” and immigrants more generally would be protected, unlike the white people: the scope of the bill was wildly exaggerated, again, in a populist way, to scare white Conservative voters. Powell can therefore be considered as a radical right-wing politician and populist *par excellence*: “Now we are seeing the growth of positive forces acting against integration, of vested interests in the preservation and sharpening of racial and religious differences, with a view to the exercise of actual domination, first over fellow-immigrants and then over the rest of the population” (C, 16-19). Here, he mentions a threat of the enemy within and he opposes different “types” of immigrants. He thinks that South Asians are willing to take control and, rhetorically speaking, this is interesting as he shows that this domination will not take place overnight but will be gradual. One could also read Powell’s speech in light of its end, where he wants “resolute and urgent action” (C, 40) against immigration. The rhetoric that he deploys (through repetitions, hyperboles...) is used in order to achieve this objective. He repeats the adjective “dangerous” several times (C, 1, 10, 30) and uses a metaphor linked to a change in the weather: “The cloud no bigger than a man’s hand, that can so rapidly overcast the sky [...] has shown signs of spreading quickly” (C, 19-20). Clearly here, an ominous invasion is alluded to: it prefigures the great hyperbolic and climactic reference to the River Tiber

“foaming with blood” (C, 35) later in the text. This can be considered as a strong populist exaggeration of the difficulties of integration of the New Commonwealth immigrants and a reinforcement of a race-based “us” vs. “them”: this exaggeration, taken from Virgil’s poem, was efficient to the extreme, and it contributed to hostility and racist discourses. This hatemongering rhetoric led to a climate of fear felt by “black people”.

As far as document B is concerned, it is addressed to “The Social Market Foundation”, which is pro-market and pro-social justice at the same time. It is known to advise the government on social and economic policies. Robin Cook does not express an unconditional openness to immigration when he talks about a “legitimate immigration” (B, 25). He keeps reminding his listeners (interested in market-oriented policies) of the fact that “this pluralism [...] is an immense asset that contributes to the cultural and economic vitality of our nation” (B, 24). Terms such as “perfect hub” (B, 20), “multinational companies” (B, 34), “economic vitality” (B, 24) are used in order to sound appealing to his listeners whose priorities are market-oriented, as we have just explained. He further insists on this aspect by saying that “[o]ur measures to attract specialists in information technology is a good example” (B, 31-2), probably referring here to a form of brain drain. In paragraph 7, he adds: “Every country needs firm but fair immigration laws. There is no more evil business than trafficking in human beings and nothing corrodes social cohesion worse than a furtive underground of illegal migrants beyond legal protection against exploitation” (B, 26-29). Therefore, one cannot but qualify his openness to immigration.

[Transition:]

In Document B, Robin Cook alludes to the so-called idea of “purity” of the “British race” in order to debunk it, even though many people still defend this “purity” because they feel they are innately superior. British identity as defended by these people is exclusionary, static and insular, and could also point to what Paul Gilroy calls “postcolonial melancholia”. However, it seems that Britishness needs a redefinition that takes into account the coexistence of cultures on British soil.

[III. Decolonising Britishness: Toward an Inclusive Britishness?]

[A. Hybridity/Mongrelisation]

The model of national identity as defended by Powell is based on blood and has no historical foundation, if one takes into account what Robin Cook explains in his “Chicken Tikka Masala” speech. In it, Britain is described as a “mongrel nation”, which echoes Daniel Defoe’s “The True-Born Englishman” (1701), where the writer defends Dutch-born King of England, William, who was criticised because he was not a “true born Englishman”: Defoe shows that this English racial “purity” is ridiculous, and explains, instead, that Britain is a “Mongrel Half-Bred Race”. Powell’s speech was not unanimously perceived within his own party, as shown by a declaration by Edward Heath himself, for whom Powell’s ideas were “an example of man’s inhumanity to man which is absolutely intolerable in a Christian civilized society” (1970). There was a cleavage around the figure of Powell, his politics, and his legacy. The hybridity defended by Defoe and, later, by Cook, is exemplified by the latter through the image of the “Chicken tikka masala” dish. It is considered as an adaptation of a South Asian dish for British palates, and it dates back to the 1960s. It is a hybrid/mongrelised dish, but also, one could argue, a symbol of the “contact zone” that postcolonial Britain has become (M.L. Pratt), a “contact zone” between Britons born in Britain and the “Others”. However, this dish is also an illustration of how “Britain absorbs and adapts external influences” (B, 43-4). This South Asian dish has been assimilated and possessed, so to speak, by Britain. This form of multiculturalism is perceived as enjoyable and enriching, yet, does it go further than this? Do these multicultural practices extend to an openness to the “Other”? It does not seem to be the case. If “Indian” food is considered as British, this does not extend to a conception of Britishness, that allegedly hinges on

whiteness for many people, as more open ethnically-speaking. This form of multiculturalism does not permit to confront racial prejudice, as it is only a limited form of tolerance. One could also argue that, in spite of himself, Cook uses a cannibalistic rhetoric through the image of digestion (“absorbs”, B, 43) of the “Other”. A colonial rhetoric can therefore be perceived to be at stake, also through the use of workforce/bodies for the (post)colonial power to become even wealthier.

Moreover, still in document B, in the second paragraph, Cook deals with “transport and communications [...] by sea” which made “Britain [...] open to external influence” (B, 6-7). Here a reference is made both to the different conquests of the British Isles (see Benjamin Zephaniah’s poem “The British”, for example) but also to the conquering past of Britain through “commerce and cultural expansion” (B, 7). This insists on the greatness of the nation that is intrinsically linked to exchanges of all kinds that have also led to human exchanges. This is what makes Britishness, according to Robin Cook, a Britishness that is defined by “the sheer pluralism of their ancestry” (B, 8), hence the importance of listening to the voices coming from elsewhere. He explains that “London was first established as the capital of a Celtic Britain by Romans from Italy. They were in turn driven out by Saxons and Angles from Germany” (B, 9-10): the whole third paragraph attests to the variety of what makes Britons Britons: pluralism/hybridity. He further adds: “The idea that Britain was a ‘pure’ Anglo-Saxon society [...] is fantasy. But if this view of British identity is false to our past, it is false of our future too” (B, 17-8) and explains that “[t]his pluralism is not a burden we must reluctantly accept. It is an immense asset that contributes to the cultural and economic vitality of our nation” (B, 23-24). According to Cook, there is an urgent need to embrace this diversity, even if, as we saw earlier, it is for basic economic reasons.

Still in document B, Cook refers to the ordinary lives of immigrants: “In this city tonight, over 300 languages will be spoken by families over their evening meal at home” (B, 22). This is rhetorically clever in order to placate those hostile to immigration and to make the lives of immigrants look ordinary. This allusion to ordinary people is also present in Rushdie’s essay. This contributes to the great rhetorical power of anecdotes, something that seems to be in sharp contrast with Powell’s speech itself. In document A, Rushdie makes the subaltern visible and makes them speak through him. A sort of resistance from below seems to be at stake, as elements of resistance on part of non-white people appeared at the end of the 1960s and during the 1970s, as a direct response to Powellite politics. The 1970s were also the heyday of anti-racist movements. However, at the same time, the National Front started to rise again.

[B. Toward an Ethics of Alterity/Interculturality?]

In Document B, Cook uses the word “resident” and not “immigrant” (B, 21), and “population movement” (B, 21) and not “immigration”. His speech uses more logos than pathos, contrary to the other two, and one could argue that unlike Powell, Cook puts to the fore another type of nationalism: civic nationalism. In Document A, Rushdie explains: “Now in my experience, very few white people, except for those active in fighting racism, are willing to believe the descriptions of contemporary reality offered by blacks” (A, 10-11). In that precise context, Rushdie quotes British philosopher Michael Dummet, known for his fight for racial tolerance and against racial injustice: Dummet wrote a review of John Downing’s *Now You Do Know* (1980) where Britain’s racism is exposed. In his review, entitled “Power and Prejudice”, Dummet summarises Downing’s account of racism in the UK, and explains how anti-Semitism in Nazi Germany led to the horrors of the Holocaust. This parallel between Nazi Germany and Britain in the 1970s/1980s is interesting (although, inadequate?), according to Dummet, in so far as it puts to the fore the fact that in both cases “there was sufficient opportunity to know”, yet, there was also “the will not to know—a chosen ignorance, not the ignorance of innocence” (A, 12-13). Rushdie therefore insists on the need for white people to want—“will”, “unwillingness” (A, 21)—to listen to what “black people” have to say about their daily treatments by the police and institutions more generally.

The future is alluded to at the end of Document B: “This point is perhaps more readily understood by young Britons who are more open to new influences and more likely to have been educated in a multi-ethnic environment” (B, 39-40). Cook expresses hope for the future, hope to “create an open and inclusive society that welcomes newcomers for their contribution to our growth and prosperity” (B, 30-1), hope to see the “broadening of cultural horizons and lifestyles” (B, 38). He therefore insists on the need for collective solidarity in Britain, and for Britishness to be defined by what it includes and not by what it excludes. One could therefore say that, despite the reservations expressed about document B earlier, according to Cook, there is nonetheless an ethics and a politics of relation that can be put in place in Britain, a politics of relation as defined, among other thinkers, by Edouard Glissant. An ethics of alterity and interculturality also seems to be central for Rushdie and Cook. The latter rejects essentialist models of racial difference and favours “social cohesion” (B, 28), in order for a cosmopolitan Britain to be able to emerge.

[Conclusion]

The three documents under study all hinge on the issue of Britishness and the need to redefine it in a postcolonial period characterised by immigration. We have been able to see how exclusionary Britishness was in the eyes of Powell, whose ideas were also used by Margaret Thatcher as early as 1978 (Rushdie writes his essay in 1982). However, Rushdie and, later, Cook, consider that multiculturalism is a wealth for Britain as a nation. Britishness is, in this case, perceived as inclusionary, and Britain as a cosmopolitan nation.

Debates about multiculturalism and Britishness are still ongoing. In 2011, Prime Minister David Cameron declared that “state multiculturalism has failed”. More recently, Brexit was, among other things, motivated by a willingness to keep immigration under control (although, this time, (Eastern) European immigration was targeted). During the Brexit talks before the 2016 referendum, Powell’s figure was once again at the centre, this time through “Enoch was Right” T-shirts worn by people belonging to the “Leave” campaign. This “resurgence” of a nationalist discourse was motivated by fears of a dissolution of Britain (and Britishness) as a nation-state in the European Union.

Rapport rédigé par Cédric Courtois pour la commission de CLE

2.2. Épreuve de traduction et Exercice de réflexion linguistique

2.2.1 Le thème

Le texte à traduire

Ils sont arrivés une semaine après nous. Le camion a ronronné sous la fenêtre de notre chambre. On a coupé le moteur. Des pas ont raclé le gravier. Une clé a fouillé notre serrure. J'ai enfilé mes pantoufles pour sortir sur le balcon. Le froid piquait comme chaque novembre. Penchée sur la rambarde, je leur ai crié qu'ils se trompaient de porte et je suis retournée me mettre au chaud.

Toute la matinée, ils ont transbordé des montagnes de cartons. La maison mitoyenne s'emplit d'une infinité de choses à côté de quoi la nôtre semblait renfermer une vie bien minuscule. C'était l'impression que j'avais eue en déballant nos affaires. Trente ans de vie commune résumés en quelques milliers de livres, les meubles indispensables et très peu d'objets. Nous n'étions pas attachés aux objets. Nous pensions qu'ils obstruaient l'air, limitaient la circulation de la pensée. Mais ce jour-là, alors que je finissais de ranger la vaisselle dans les placards de la cuisine, leur absence m'a soudain vrillé le cœur. Entre les chutes de plastique à bulles et les morceaux de scotch, je me suis mise à pleurer. C'était plus fort que moi, je n'y pouvais rien. Je me suis efforcée de faire le moins de bruit possible, reniflant en silence. Mais tu m'as entendue malgré toutes ces précautions, et tu as déboulé dans la cuisine pour me mettre les points sur les i. Voilà deux ans que nous avons fait un choix mûrement pesé, parfaitement rationnel. Mon attitude était inconséquente.

Julia Deck, *Propriété privée*, Paris, Les éditions de minuit, 2019, p.14-15

Remarques préliminaires

Propriété Privée est le quatrième roman de l'écrivaine française Julia Deck, dans lequel elle met en scène un couple de quinquagénaires s'installant dans un tout nouvel écoquartier en banlieue parisienne. Ils sont à la recherche d'espace, de nature et surtout de calme, mais les nouveaux arrivants de l'impasse vont assez rapidement transformer leur rêve en cauchemar. Dans ce huis clos à l'échelle d'une rue, où les moindres gestes des uns et des autres sont épiés, où les différences de personnalité sont perçues comme des agressions insupportables, ou un simple chat domestique peut représenter un ennemi à abattre, se lit un certain *zeitgeist* contemporain : la volonté « d'agir pour l'environnement » en se construisant une muraille confortable qui nous épargnera la vue des autres, les bruits des autres, la fréquentation des autres – une sorte de confinement volontaire. A la suite d'une disparition, l'intrigue va utiliser certains codes du roman policier et se muer en *whodunnit*.

Dans cet extrait, qui se situe au tout début du roman, le mal-être de la narratrice, Eva Caradec, est mis en évidence et relié à ce qu'elle perçoit comme sa « vie minuscule », qui n'est pas à la hauteur ni de celle de ses voisins, dont la réussite est symbolisée par l'abondance de biens matériels, ni de ses propres ambitions passées, que sa crise de larmes nous laisse deviner, lors d'un emménagement qui fait davantage penser à un deuil qu'à un nouveau départ. Dans ces circonstances, le nouveau voisin qui se trompe de porte, l'intrus, va être le catalyseur de toutes les frustrations de la narratrice, et va la mener vers sa nouvelle vie.

Le point de vue narratif est particulier : Eva s'adresse à son conjoint (« tu m'as entendue »), comme si elle lui racontait après coup sa version des faits. Les phrases sont courtes, le style est sec, sans fioritures (Julia Deck a été influencée par Jean Echenoz, dont le style a été qualifié de « minimaliste »). D'un point de vue lexical, à la première lecture, le texte semble plutôt aisé à traiter ; à quelques exceptions près, le vocabulaire est celui, banal, du quotidien, assez concret, très axé sur les

perceptions, sonores en particulier. Et c'est justement la banalité des choses du quotidien, les expressions de la vie courante, qui peuvent poser problème à des candidates et des candidats qui n'ont pas toujours les ressources lexicales pour traduire ces mots de tous les jours. Par ailleurs, face aux résistances à la traduction qu'offre le texte, une des difficultés, comme toujours, va résider dans le fait de prendre suffisamment de recul pour percevoir ce qu'il faut moduler, étoffer, ou simplement garder tel quel, au plus proche du texte d'origine.

D'un point de vue grammatical et syntaxique, le texte présente un éventail de difficultés classiques: les temps en font bien sûr partie, et il faut bien saisir ce qui est de l'ordre du récit, du commentaire, ou de la réminiscence pour employer le temps ou l'aspect qui convient. D'autres difficultés plus ponctuelles (prépositions, groupe nominal, quantifieurs) permettent aux candidates et aux candidats de mettre en valeur leurs acquis et d'éviter les pièges.

Présentation détaillée

Comme les années précédentes, et afin d'aider au mieux les candidates et les candidats, nous proposons plusieurs solutions recevables ainsi que les erreurs les plus fréquentes relevées dans les copies et que nous avons commentées de manière, nous l'espérons, la plus claire et utile possible.

Afin de faciliter le travail des correcteurs, le texte a été découpé en 22 segments, qui sont plus ou moins longs et plus ou moins difficiles.

Segment 1	<i>Ils sont arrivés une semaine après nous.</i>
Solutions recevables	They arrived/moved in a/one week after we did/after us.

Lexique/Grammaire/Syntaxe : Il n'y aucune difficulté apparente dans ce segment, et c'est peut-être cette simplicité qui a décontenancé certaines candidates et certains candidats et les a incités à utiliser le *past perfect* au lieu du prétérit attendu pour la traduction d'un passé composé, point de départ du récit qui va suivre. Cette décision initiale s'est souvent révélée catastrophique, car ils ont ensuite, dans un souci louable de cohérence, continué à utiliser le *past perfect* dans tout le premier paragraphe, pénalisant ainsi chaque segment. D'autres, heureusement plus rares, ont même utilisé le *present perfect* dans tout le paragraphe, ce qui montre une méconnaissance grave du système des temps et des aspects de l'anglais.

Segment 2	<i>Le camion a ronronné sous la fenêtre de notre chambre.</i>
Solutions recevables	The (removal) lorry/truck/ The (removal/moving) van hummed/purred under/below/beneath our bedroom window/the window of our (bed)room.

Lexique : La traduction du verbe **ronronner** a posé problème à de nombreux candidats, qui ont rivalisé d'imagination pour proposer des traductions parfois fantaisistes (**vroomed*, **meowed like a cat*). D'autres ont éludé la difficulté, en vain: **made (a) noise*. Enfin, certains se sont trompés de son : ainsi, **roared*, fréquemment rencontré dans les copies, est à la limite du contresens.

Grammaire/Syntaxe : En dehors de l'utilisation malheureuse du *past perfect* déjà mentionnée dans le segment précédent, des candidats ont voulu utiliser l'aspect **was purring*, ce qui faisait perdre sa cohérence au texte : il s'agit ici d'une succession de sons tels que les perçoit la narratrice, allongée dans sa chambre; c'est donc bien un récit et pas du tout la description de plusieurs éléments simultanés.

La traduction du groupe nominal **la fenêtre de notre chambre** a également donné lieu à de nombreuses erreurs. L'utilisation du génitif saxon **our bedroom's window* était ici impossible: la relation entre les deux

noms étant préexistante, c'est *bedroom window* qui s'impose, avec la possibilité d'utiliser *the window of our bedroom* (la fenêtre étant un élément constitutif de la chambre, une partie d'un tout).

Segment 3	<i>On a coupé le moteur.</i>
Solutions recevables	Someone/They turned/switched off/stopped the engine. The engine was turned/switched off.

Lexique/Grammaire/Syntaxe : Lexicalement, le segment ne présentait pas de problèmes majeurs : *engine* était connu de la plupart des candidats, de même que *turned off* ou *switched off*. Les erreurs sont principalement venues de la traduction de **on** par *we* (erreur de repérage: ce n'est pas la narratrice qui coupe le moteur!) et du temps employé, certains persistant à utiliser le *past perfect*.

A noter que l'omission de l'agent (**the engine stopped*) n'était pas recevable car on y perd la cohérence du récit: à travers les perceptions de la narratrice, le lecteur suit ici une sorte "d'homme invisible", identifié uniquement par ses interactions (surtout sonores) avec son environnement; il doit donc apparaître dans la phrase, même s'il n'est pas identifié. Une structure passive figure parmi les solutions recevables répertoriées ci-dessus. Alors que le complément d'agent n'est pas explicitement identifié dans la phrase, la présence de celui-ci est sous-entendue.

Segment 4	<i>Des pas ont raclé le gravier.</i>
Solutions recevables	(Foot)steps scraped the gravel There was the scraping sound of (foot)steps on the gravel.

Lexique : Deux difficultés dans ce cours segment: **gravier** n'était pas connu d'un bon nombre de candidates et de candidats et a donné lieu à de nombreuses traductions maladroites et/ou erronées: **(little) stones/rocks*, **the path* (et même, de façon amusante, **the gravy*). **raclé** a posé encore plus de problèmes: la traduction correcte *scraped* a très rarement été trouvée, et certains ont voulu placer d'autres verbes qui transformaient le sens, comme **footsteps dragged on the gravel*, ou se sont contentés de **walked on*, ce qui faisait perdre le son et était donc irrecevable. Le jury insiste donc fortement sur la nécessité de comprendre la logique du texte (et, ici, du récit): par exemple, si l'on ne connaissait pas *scrape*, sachant que l'information importante était le son que produisaient les pas, on aurait pu utiliser la voix passive *Footsteps were heard*, ce qui est une simple sous-traduction, moins pénalisée.

Grammaire/Syntaxe : Pas de problème particulier, mis à part l'emploi du *past perfect* / *present perfect* ou de l'aspect **were scraping* déjà mentionnés.

Segment 5	<i>Une clé a fouillé notre serrure.</i>
Solutions recevables	A key was heard/could be heard trying to open our lock/the lock of our door. The sound of somebody trying to open our lock could be heard.

Lexique/Grammaire/Syntaxe : Voilà un segment en apparence simple mais qui se révèle résistant à la traduction. L'expression **a fouillé notre serrure** est inhabituelle mais fonctionne en français, alors que la

traduction littérale **searched our lock* se révèle peu satisfaisante. D'autres tournures, comme **rummaged through* / **played with* n'ont pas pleinement convaincu le jury, qui leur a préféré une traduction mettant en valeur l'information principale du segment: le son que produit la clé dans la serrure. Comme toujours, c'est le sens qui doit prévaloir, et dans ce cas, le sens vient de la suite de sons qui indique l'arrivée d'un "intrus" dans l'environnement de la narratrice.

A noter que beaucoup de candidates et de candidats ont fait de réels efforts pour traduire ce segment, efforts qui ont été valorisés quand la logique du récit était respectée, même si la traduction choisie était maladroite.

Segment 6	<i>J'ai enfilé mes pantoufles pour sortir sur le balcon.</i>
Solutions recevables	I put (on) my slippers (on) and went/to go out on/to/onto the balcony.

Lexique : *slippers* a été fréquemment orthographié **sleepers*; quand il n'était pas connu, les candidats ont opté pour **night shoes*, **comfortable shoes* ou tout simplement **shoes*. Le jury se permet de rappeler que les candidates et les candidats au CAPES se doivent de connaître le vocabulaire courant : vêtements, parties du corps, pièces et objets de la maison, types de bâtiments, faune et flore (liste non exhaustive) et pas seulement un vocabulaire théorique ou abstrait.

La traduction courante de **j'ai enfilé** est normalement *I slipped on*, mais le jury a estimé que la redondance phonologique et sémantique de *I slipped on my slippers* constituait une maladresse qui a été légèrement pénalisée.

Grammaire/Syntaxe : Peu d'erreurs syntaxiques notables sur ce segment.

Segment 7	<i>Le froid piquait comme chaque novembre.</i>
Solutions recevables	It/The weather was biting cold/bitterly/freezing cold, as it always was/is in November/like every November.

Lexique : Beaucoup de maladresses, mais aussi des tentatives intéressantes pour la traduction de **piquait**. Garder *the cold* comme sujet menait à des traductions peu acceptables (**the cold was biting/stinging/striking*) ou farfelues (**the cold was freezing*). D'autres candidats ont choisi la sous-traduction: **it was extremely cold* et ont ainsi perdu une partie du sens. La modulation était la meilleure option. Par ailleurs, la majuscule de *November* a trop souvent été oubliée.

Grammaire/Syntaxe : **comme chaque novembre** a souvent été traduit, de façon doublement imprécise, par **as each November*; on rappelle que *as* est typiquement suivi d'une proposition verbale, et *like* d'un groupe nominal (même si cela a tendance à se perdre à l'oral). **each* est également incorrect, et ce sont bien les similarités qui caractérisent le mois de novembre, tous les mois de novembre, qui sont mises en avant ici : *every* était donc plus précis.

Segment 8	<i>Penchée sur la rambarde, je leur ai crié qu'ils se trompaient de porte</i>
Solutions recevables	Leaning (out)/Bending/Bent over the railing/rail / As I leaned/bent (out) over the railing/rail, I shouted (to them)/called out to them/yelled (out) to them that they were at/had (got) the wrong door

Lexique/Grammaire/Syntaxe : **Bended* a été relativement fréquent – il est indispensable de maîtriser toutes les formes verbales irrégulières pour devenir professeur d'anglais. Mais c'est la préposition qui a été la plus grande source d'erreurs: **leaning on / *leaning against* ne décrivent pas la même chose, et d'autres prépositions aberrantes ont aussi été utilisées: **bending at/under...* Quant à **rambarde**, très peu de candidats l'ont correctement traduit, et beaucoup ont eu recours à une périphrase du type **the security bar* ou à des faux amis: **the ramp*. Il fallait aussi être précis sur la traduction de **crier**: *shout to* est correct, alors que **shout at* implique des remontrances ou de l'agressivité, et que **scream*, régulièrement trouvé dans les copies, est un faux-sens ("hurler"). Enfin, **ils se trompaient** a parfois été traduit par **they were mistaking*, trahissant une confusion avec les expressions *to make a mistake* et *to mistake something for something else*, à la place de l'utilisation de l'adjectif *wrong* qui s'imposait (*you are wrong* = tu te trompes).

Segment 9	<i>et je suis retournée me mettre au chaud.</i>
Solutions recevables	<p>and (I) went back inside to keep warm.</p> <p>and (I) went back into the warmth.</p> <p>and (I) came back in from the cold.</p> <p>and (I) went/got back (inside) to the warmth indoors/of the/our bedroom.</p>

Lexique/Grammaire/Syntaxe : **je suis retournée** a été assez souvent traduit de façon imprécise, mais c'est l'expression **me mettre au chaud** qui a donné lieu au plus grand nombre d'erreurs : confusion entre *warmth* et **heat*, et utilisation de **to warm* dans le sens de "se réchauffer", alors qu'il est transitif (*to warm something*). Encore une fois, la logique et la nuance sont importantes: **to get warm* impliquerait qu'elle a froid et qu'elle veut se réchauffer, alors que *to keep warm* signifie qu'elle ne veut pas se refroidir.

Segment 10	<i>Toute la matinée, ils ont transbordé des montagnes de cartons.</i>
Solutions recevables	<p>They moved mountains/piles/heaps of (cardboard) boxes all morning/the whole morning.</p> <p>All (through the) morning/All morning long/During the whole/entire morning, they moved mountains of/piles of/heaps of (cardboard) boxes.</p>

Lexique : **transbordé** implique un déplacement d'un endroit à un autre – *moved* convenait donc parfaitement, inutile d'aller chercher un verbe compliqué ou d'en créer un (**transboarded, *transloaded*). On rappelle que les barbarismes sont particulièrement pénalisés dans cette épreuve, et qu'il vaut toujours mieux utiliser un mot dont on est certain qu'il existe, quitte à ce qu'il soit un peu imprécis. Les verbes **carried* et **unloaded* n'impliquaient pas un mouvement du camion vers la maison, et ont donc été légèrement pénalisés. Par ailleurs, il convient de prêter grande attention au registre. **tons of* et **loads of* ont beau être très courants à l'oral, ce sont des expressions familières qui ne conviennent pas pour traduire **des montagnes de**, qui est une image classique de registre courant. Enfin, **cardboard* désigne la matière et non pas l'objet. (*cardboard* : le carton, a *box*: un carton).

Grammaire/Syntaxe : L'erreur la plus fréquente a été l'utilisation de l'aspect: **they were moving*. Encore une fois, il s'agit d'un récit, d'une succession d'évènements: le prétérit simple s'imposait.

Segment 11	<i>La maison mitoyenne s'emplissait d'une infinité de choses,</i>
Solutions recevables	The adjoining house/house next door was being filled/filling (up) with an infinite number of things/countless things/an infinity of things/a myriad of things/a never-ending flow of things,

Lexique : **mitoyenne** a donné lieu à de multiples confusions, montrant que certains candidats maîtrisent mal le vocabulaire lié à la ville et l'urbanisme. *The house next door* a heureusement été retrouvé dans nombre de copies (même s'il n'implique pas forcément une mitoyenneté) et a été accepté. Mais dans un nombre significatif de copies, nous avons trouvé des variations sur le mot *neighbour* (très souvent orthographié dans sa forme américaine *neighbor*) : **the neighbouring house* n'a pas le même sens que *the adjoining house*. Des candidats ont également semblé vouloir placer des mots qu'ils connaissaient mais qui n'avaient rien à voir : **the semi-detached house, the terraced house*. Pour **s'emplissait**, **was full of* ou *was filled with* ne pouvaient convenir car ce sont des expressions statiques et non pas dynamiques.

Grammaire/Syntaxe : Cette phrase est une première rupture dans la narration: elle est le point de départ d'un commentaire subjectif de la narratrice qui va filer jusqu'au segment 15. L'imparfait, qui est utilisé en français pour décrire ou commenter, devait donc être très naturellement traduit par l'aspect *be+V-ing*, à la forme active ou passive.

Segment 12	<i>à côté de quoi la nôtre semblait renfermer une vie bien minuscule.</i>
Solutions recevables	while ours seemed to contain/hold a truly tiny/minuscule life/existence/the tiniest of lives/existences/ so tiny a life/existence/such a tiny life/existence. and, compared to it, our house seemed...

Lexique/Grammaire/Syntaxe : Ce segment a été plutôt bien traduit dans un grand nombre de copies, même si **à côté de quoi** a trop souvent été traduit mot à mot par **next to what*, ce qui constitue une erreur élémentaire. Les phrases complexes, et en particulier les propositions relatives, doivent faire l'objet d'une attention particulière de la part des candidates et des candidats, car elles sont souvent sources d'erreurs.

Segment 13	<i>C'était l'impression que j'avais eue en déballant nos affaires.</i>
Solutions recevables	This/That was the impression/the feeling I got/I had/I had got/I'd had/I had had when/while/as I was/we were unpacking/I/we unpacked (our things). This/That was what I (had) felt...

Lexique/Grammaire/Syntaxe : **unboxing* a souvent été trouvé dans les copies pour traduire **déballant**; si *to unpack* est le verbe le plus courant, *to unbox* est plutôt associé aux réseaux sociaux et à la pratique de filmer le déballage d'un objet que l'on vient d'acheter, et semblait peu approprié ici. Attention au registre de langue: **our stuff* est trop familier pour **nos affaires**.

Segment 14	<i>Trente ans de vie commune résumés en quelques milliers de livres, les meubles indispensables et très peu d'objets.</i>
Solutions recevables	Thirty years (of life/of living) together summed up in/amounting to just/only/all boiled down to a few thousand books, the essential/necessary/basic furniture and very few/hardly/barely any objects.

Lexique : Il fallait moduler pour traduire **vie commune**, sous peine de contresens (**common* peut être utilisé pour dénigrer quelque chose ou quelqu'un, en anglais britannique). Curieusement, des candidats ont traduit **objets** par **items*, qui signifie "des articles" (d'un magasin). **to sum up* et *to summarize* n'ont pas les mêmes usages. En effet, alors que ces deux termes peuvent être de parfaits synonymes, le sémantisme du second est plus restreint et se limite à l'idée de « faire un résumé » d'un message, d'un événement, etc. alors que le premier peut, en plus, signifier « résumer » au sens de « (se) réduire à ».

Grammaire/Syntaxe : Le segment présentait plusieurs éléments quantifiés, dont la traduction a posé de nombreux problèmes: **quelques milliers de livres** traduit par *(*some/few*) *thousands books*, parfois même **millions(!) of books*, **très peu d'objets** par **very little objects*, sans oublier **les meubles** traduit par **furnitures*, ce segment a permis au jury de repérer les candidates et les candidats qui avaient acquis ces bases et ceux qui ne les possédaient pas. Nous leur rappelons ici que l'expression de la quantité fait partie des "difficultés" tout à fait classiques et qu'il serait fort opportun qu'ils s'assurent d'être parfaitement au clair avec ces différentes règles.

Segment 15	<i>Nous n'étions pas attachés aux objets. Nous pensions qu'ils obstruaient l'air, limitaient la circulation de la pensée.</i>
Solutions recevables	We were not attached to/didn't care for objects. We thought/believed they blocked/obstructed the air, restricted/limited the flow/the circulation/ movement of thought/thoughts.

Lexique : Encore une fois, le mot **objets** a déconcerté certains candidats, qui ont utilisé **things*, **items*, ou qui ont altéré radicalement la première phrase (et son sens), en traduisant par **we were not materialistic*. Peut-être peut-on penser que les phrases de ce type paraissent trop simples à certains, qui veulent à tout prix y trouver un piège? Attention à ne pas s'égarer ! L'un des enjeux de cette épreuve est justement d'identifier les difficultés.

Grammaire/Syntaxe : En dépit de l'usage de l'imparfait dans ce segment, il n'était pas pertinent d'utiliser l'aspect be+V-ing, puisque la narratrice évoque non pas la description d'une scène définie, mais une croyance, un principe ancré dans la personnalité des deux protagonistes, qui fait partie de leur système de valeurs. Par ailleurs, la traduction du groupe nominal **la circulation de la pensée** a été source de problème pour certains, qui ont utilisé la structure N1N2 (**the thought flow*) ou le génitif saxon. D'autres ont choisi de faire référence à la littérature et ont traduit par **stream of consciousness*, ce qui n'était pas du tout approprié.

Segment 16	<i>Mais ce jour-là, alors que je finissais de ranger la vaisselle dans les placards de la cuisine,</i>
-------------------	--

Solutions recevables	But/(And) Yet(,) (on) that day, as/while I was finishing/finished/when I was almost done (with)/when I was finishing putting away the dishes/putting the dishes/crockery away in/into the kitchen cupboards/cupboards of/in the kitchen/kitchen cabinets,
-----------------------------	---

Lexique : Encore une fois, c'est le vocabulaire du quotidien qui pose problème : **ranger** a été très souvent traduit par **sorting* ou **tidying* au lieu de *putting away*: l'anglais semble beaucoup plus précis que le français en ce qui concerne l'ordre syntaxique, **vaisselle** a donné **plates*, **glasses*, et même **vesselry*, tandis que **placards** a été régulièrement traduit par **shelves*, **drawers*, **closet* ou **cupboard* au singulier. On ne peut que recommander aux candidates et aux candidats de s'intéresser à leur environnement quotidien et de s'assurer qu'ils savent le décrire en anglais.

Grammaire/Syntaxe : Trop de candidats utilisent encore *this* et *that* indifféremment. La narratrice fait ici le récit d'un jour particulier, dans le passé, où elle a pris conscience qu'elle était déçue de sa vie : cela ne peut-être que *On that day*. **This day* correspondrait au présent du narrateur. Par ailleurs, énormément de candidats ont écrit **as I was finishing to put away*, oubliant que *to finish* est suivi de V-ing quand il s'agit de finir une tâche. Enfin, le génitif saxon a trop souvent été utilisé pour **les placards de la cuisine**, alors que le nom composé s'imposait (cf. segment 2).

Segment 17	<i>leur absence m'a soudain vrillé le cœur.</i>
Solutions recevables	their absence/the absence of them suddenly pierced/wrung my heart/made my heart sink.

Lexique/Grammaire/Syntaxe : La seule vraie difficulté de ce court segment était la traduction de **vrillé le cœur**, et de nombreux candidats ont proposé des solutions tout à fait satisfaisantes. Malgré tout, nous avons aussi trouvé des traductions moins pertinentes (**broke my heart* étant la plus fréquente) ou absurdes (**made my heart spin* / **stroke my heart*). **lack* a également été trouvé de temps en temps pour traduire **absence**.

Segment 18	<i>Entre les chutes de plastique à bulles et les morceaux de scotch, je me suis mise à pleurer.</i>
Solutions recevables	Between/Amid the scraps of bubble wrap and the pieces/bits of (Scotch/Sello/sticky) tape, I started crying/to cry/I began to cry/crying/I broke down in tears/I burst into tears.

Lexique/Grammaire/Syntaxe : Les seules difficultés ici étaient lexicales, mais elles étaient suffisamment importantes pour que la majorité des candidates et des candidats échouent à traduire correctement ce segment. *The falls/the leftovers* pour **les chutes**, **scotch** traduit par **scotch*, et surtout **plastique à bulle** par une multitude de tentatives allant du peu satisfaisant à des barbarismes (**bubble(s) plastic* / *plastic bubble paper*). Certains d'entre eux ont voulu contourner la difficulté en regroupant les deux groupes nominaux (**the remaining pieces of bubble wrap and scotch tape*), ce qui n'était pas une bonne idée, l'évitement des mots lexicaux étant pénalisé dans le barème.

Segment 19	<i>C'était plus fort que moi, je n'y pouvais rien.</i>
Solutions recevables	I felt overwhelmed/it was overwhelming/It was more than I could take/bear/stand/cope with, I couldn't help/control it/myself/there was nothing I could do about it/it was beyond my control.

Lexique/Grammaire/Syntaxe : Étrangement, de nombreux candidats semblent avoir pensé que les deux parties de ce segment avaient exactement le même sens, au point que certains n'en ont traduit qu'une sur les deux (**I could not do anything about it*). D'autres ont traduit deux fois la deuxième partie: **I couldn't help it, I couldn't control myself*. Très peu ont su utiliser *overwhelming* ou *overwhelmed* comme c'était attendu. Peut-être est-ce dû à une lecture superficielle?

Segment 20	<i>Je me suis efforcée de faire le moins de bruit possible, reniflant en silence.</i>
Solutions recevables	I made an effort to be as quiet as possible / I tried (my best) to make as little noise as possible/the least possible noise/noise possible, sniffing/sniffing/snuffling in silence/silently.

Lexique : Le mot *noise* n'a pas été toujours utilisé, alors qu'il traduit parfaitement **bruit**. *sniffing* ou *sniffing* ont généralement été trouvés, et quand ce n'était pas le cas, cela a donné lieu à des expressions cocasses (**breathing with a full nose, *snoring silently, *snoozing silently*).

Grammaire/Syntaxe : La distinction entre *less* et *the least* n'est quelquefois pas maîtrisée : **le moins de bruit possible** a parfois été traduit par **the less noise possible*.

Segment 21	<i>Mais tu m'as entendue malgré toutes ces précautions, et tu as déboulé dans la cuisine pour me mettre les points sur les i.</i>
Solutions recevables	But you heard me in spite of/despite all these/my precautions, and you came hurtling/rushing/running into/stormed/burst into the kitchen to set things straight/to make things clear/spell things out.

Lexique : **précautions** a souvent été traduit par **efforts*, alors qu'il ne posait aucune difficulté. **déboulé** a donné lieu à de bonnes traductions, mais aussi à des sous-traductions (**ran into the kitchen*), des contresens (**you broke into the kitchen*) ou à des barbarismes (**you crambled into the kitchen*). De nombreux candidats ont négligé la préposition *into* au profit de **in*. Par ailleurs, *in spite of* a parfois été orthographié **inspite of*. Mais c'est la traduction de **me mettre les points sur les i** qui a donné lieu au plus plus grand nombre d'erreurs. Quelques rares candidats ont voulu bien faire et ont utilisé l'expression **to dot my i's and cross my t's*, qui n'a pas le même sens (elle signifie « agir de façon très méticuleuse », alors que l'expression française signifie « clarifier les choses »). D'autres se sont trompés de registre : **to talk some sense into me*. Encore une fois, il est crucial d'avoir un français suffisamment précis et riche pour pouvoir saisir ce genre de nuances.

Segment 22	<i>Voilà deux ans que nous avons fait un choix mûrement pesé, parfaitement rationnel. Mon attitude était inconséquente.</i>
-------------------	---

Solutions recevables	<p>Two years before, we had made a well-considered /well(-)thought(-)out, perfectly rational choice. I was being inconsistent/inconsiderate/selfish/thoughtless/incoherent/ unreasonable / My attitude was inconsistent/inconsiderate/selfish/ incoherent</p> <p>It was two years since we (had) made/It had been two years since we (had) made a...</p>
-----------------------------	--

Lexique : **mûrement pesé** a donné lieu à toute une série d'adjectifs composés (ou non) erronés (**deeply-weighed*, **maturely-thought...*), mais **inconséquent** a posé au moins autant de problèmes, souvent liés au fait que les candidates et les candidats semblaient ne pas vraiment en saisir le sens. En effet, inconséquent signifie 1. qui n'est pas cohérent, qui manque de suite dans les idées, ou 2. qui agit ou parle de façon légère, sans prendre en compte les conséquences de ses paroles. Le conjoint de la narratrice lui reproche donc une « rupture de contrat », de s'être engagée à quelque chose qu'elle n'arrive pas à assumer. Il y avait donc plusieurs adjectifs qui pouvaient traduire cela, mais certainement pas **inconsequential*, qui signifie « sans importance ». De trop nombreux candidats ont d'ailleurs compris « sans conséquence » et ont traduit par « **my attitude didn't matter/was unimportant* ». Ceci renvoie à la remarque du segment précédent sur l'importance d'avoir un vocabulaire précis. Dans le même ordre d'idée, même si c'est moins grave, **attitude** a souvent été traduit par **behaviour*. Encore une fois, on se demande si certains candidats ne craignent pas les mots transparents. Ils existent bel et bien pourtant, et ont autant le droit d'être employés que les autres.

Grammaire/Syntaxe : Nombreux sont celles et ceux qui ont eu du mal à traduire la temporalité : **two years ago* au lieu de *two years before* (on rappelle que *ago* se réfère au présent de l'énonciateur, ce qui n'est pas le cas ici), et **nous avions fait** a parfois été traduit par un prétérit, parfois par un *present perfect*, alors qu'il suffisait de traduire ce plus-que-parfait (« en amont du récit ») par un *pluperfect*. Cela montre que trop de candidates et de candidats maîtrisent mal non seulement le système des temps en anglais, mais aussi le simple décodage des informations temporelles.

Pour terminer sur une note plus positive, le jury a pu remarquer avec satisfaction qu'un nombre non négligeable de candidats ont correctement utilisé *I was being* pour évoquer le comportement de la narratrice (du point de vue de son conjoint, d'où l'aspect), ce qui traduit quand même une aisance certaine au niveau des mécanismes de la langue anglaise.

Proposition de corrigé

They arrived a week after us. The removal van purred under our bedroom window. Someone turned off the engine. Footsteps scraped the gravel. A key was heard trying to open our lock. I put on my slippers and went out onto the balcony. The weather was biting cold, as it always was in November. Bending over the railing, I shouted to them that they had the wrong door and went back to the warmth of our bedroom.

All morning long, they moved mountains of boxes. The house next door was filling up with countless things, while ours seemed to contain a truly tiny life. That was the impression I got when we were unpacking. Thirty years together amounting to just a few thousand books, the essential furniture and hardly any objects. We didn't care for objects. We believed that they obstructed the air, limited the flow of thoughts. And yet, on that day, as I was finishing putting away the dishes into the kitchen cupboards, their absence suddenly made my heart sink. Amid the scraps of bubble wrap and the bits of sticky tape, I started to cry. It was overwhelming, there was nothing I could do about it. I tried my best to make as little noise as possible, sniffing in silence, but you heard me in spite of my precautions, and you stormed into the kitchen to set things straight. It was two years since we had made a well-considered, perfectly rational choice. I was being unreasonable.

Conclusion

La fonction principale de ce rapport est bien sûr de donner aux candidates et aux candidats de la session 2021 du CAPES d'anglais un compte-rendu des attentes du jury et des difficultés rencontrées, pour leur permettre, quelle que soit pour eux l'issue du concours, de progresser dans leurs compétences de traduction. Nous espérons aussi vivement qu'il pourra servir de guide pour les candidates et les candidats des futures sessions, afin qu'ils puissent se préparer le plus efficacement possible aux exigences du concours. En effet, la traduction figurera bien à l'écrit dans les sessions à venir.

La tâche du traducteur, comme celle de l'enseignant d'ailleurs, exige des compétences acquises à force de pratique, de lecture et d'écoute attentive, mais aussi une capacité de remise en question, d'humilité et d'ouverture à la nouveauté qui en font tout le sel. A l'heure où nous pouvons légitimement nous interroger sur les évolutions futures de la traduction et de l'enseignement des langues, et des bouleversements apportés par l'intelligence artificielle et le traitement automatique des données, il est important de rappeler que les langues sont des créations humaines, des outils de communication et de récit qui sont constamment en évolution, et qui épousent - ou créent ? - l'histoire de chaque peuple, de chaque communauté linguistique. Les traducteurs, et plus généralement tous ceux qui s'attachent à enseigner ou à apprendre des langues étrangères, sont les passeurs de ces récits et de ces évolutions. A eux d'avoir toute la rigueur et l'imagination nécessaires pour construire et embellir ces passerelles, et pour raconter l'histoire du monde dans toute la richesse de ses multiples points de vue.

Rapport rédigé par Jean-Baptiste Thommen pour la commission Thème

2.2.2. Version

Le texte à traduire

The air was cold outside and he walked quickly through the courtyard towards the street. As he did so, he fancied that he heard footsteps somewhere behind him, but when he looked about there was no one to be seen. He turned and quickened his pace. In the usual run of things he would have dismissed it with little hesitation. But the last few days had not conformed to Peppard's idea of the usual run of things.

Twenty-odd years had elapsed since the scandal which had reduced Peppard to his present station. In that time, he had often fancied himself under the scrutiny of the very men who had so successfully ruined him. He had good reason. Faces in crowds had grown inexplicably familiar. He had grown conscious of men who lounged at the corner of his street to little obvious purpose. They would station themselves at this and other vantage points for a few days then disappear, never to be seen again. Three times his room had betrayed traces of subtle examination; a book left open, a basin of water emptied and refilled to a different level. How many details such as these had he missed? When first he had grown aware of their attention, the occasions had seemed quite random. Later he had realised that these intrusions had coincided with crises of one sort or another in his old adversary, the East India Company.

On impulse he turned about again. Nothing. The courtyard was dark. Anything might hide in the shadows.

Extrait de *Lemprière's Dictionary* (1992 [1991])

Remarques préliminaires

Ce roman de Lawrence Norfolk fut remarqué pour sa complexité narrative et une intrigue très dense sur fond de conspiration. L'intrigue recouvre en effet près de 200 ans : elle se situe entre 1600, année de la création de la compagnie britannique des Indes orientales, et la Révolution française, en passant par le siège de la Rochelle (1627-1628). Norfolk y inclut toute une variété de genres et de textes, de l'acte notarié à la partition musicale. L'extrait du roman est tiré du second chapitre intitulé *London*, où le personnage principal, John Lemprière, se rend chez un notaire (Ewen Skewer) pour récupérer des documents laissés par son père et qui, nous l'apprendrons plus tard dans le roman, feront de lui le propriétaire d'un neuvième de la Compagnie britannique des Indes orientales. George Peppard est le clerc qui travaille pour le notaire londonien. On apprend que ce personnage, avocat de formation, a été victime d'un coup monté par la compagnie.

Analyse des stratégies littéraires et repérages

La complexité narrative de cet extrait est due aux nombreux allers-retours temporels qu'il convient de traduire avec les temps et les aspects appropriés. Le personnage de George Peppard, clerc de notaire à Londres, se rappelle le scandale qui lui a valu, vingt années auparavant, d'être rétrogradé, et les différents événements qui ont eu lieu depuis.

Par conséquent, un travail de repérage attentif était requis des candidates et des candidats s'ils voulaient pouvoir situer de façon fine les événements les uns par rapport aux autres et recourir aux temps adéquats : passé simple, plus-que-parfait et conditionnel passé.

Dans cet extrait, le narrateur hétérodiégétique fait état des nombreuses raisons pour lesquelles le personnage de Peppard se sent observé et suivi par des espions travaillant pour la compagnie britannique des Indes orientales. L'emploi des modaux *would* et *might*, et la phrase interrogative du segment 16, traduisent le travail de déduction du personnage à partir d'indices suspects, comme le déplacement d'un livre ou le changement du niveau d'eau dans une bassine. Les interrogations et les modalités servant à décrire la peur croissante du personnage, ainsi que l'atmosphère lugubre de la ville de Londres pendant la nuit, soulignent l'angoisse du personnage.

Orthographe

De nombreuses copies montrent une connaissance encore insuffisante de l'orthographe (la *court, la *cours → *la cour* ; *échapé → *échappé* ; le *scandal → *le scandale* ; une *basine → *une bassine*).

Certains accents dits « grammaticaux », c'est-à-dire des accents susceptibles de modifier le sens du mot, n'ont pas été utilisés de manière satisfaisante. L'exemple le plus fréquent dans les copies est l'accent circonflexe qui fait la distinction entre le passé simple et le subjonctif imparfait (il crut → passé simple ; il crût → subjonctif imparfait).

Lexique

L'une des premières difficultés lexicales du texte concernait la polysémie de quelques termes anglais. Dans certaines copies, le terme *station* a été traduit par « stationner », le terme *scrutiny* par « scrutin » et le terme *lounge* par « longer », ce qui a conduit à des contresens, voire des non-sens. Par ailleurs, certains termes peuvent avoir un sens différent selon la place qu'ils occupent dans la phrase : c'est le cas de *odd* dans *twenty-odd years*, au segment 7, bien trop souvent traduit par « étrange ».

Il est crucial d'enrichir son vocabulaire, ainsi que ses connaissances du monde anglophone dans sa totalité et sa diversité. La traduction de *the East India Company* a été problématique pour une grande majorité de candidats qui ont décidé, par exemple, de ne traduire que l'article défini (→ *L'East India Company* / *La East India Company*), alors qu'il existe en français une traduction officielle de cette référence.

Enfin, il faut toujours porter une attention fine aux nuances véhiculées par les prépositions, pour ne pas multiplier les faux-sens ou contresens. Ainsi, la traduction de la préposition *in*, au segment 8, par son équivalent français, « à », était une erreur de repérage, dans la mesure où elle rendait l'idée d'un moment précis dans le passé au lieu de celle de durée (« durant »).

Conjugaison et syntaxe

Qu'il s'agisse du lexique ou de la grammaire, le jury rappelle qu'il est certes nécessaire de lire des textes littéraires en anglais, mais qu'il est tout aussi important de lire des textes en français. Les enseignants doivent en effet maîtriser les deux langues, s'ils veulent enseigner devant un public francophone, et parler anglais, même si l'on est locuteur natif, ne suffit pas. La lecture de romans en français permet de rebrasser des temps qu'on peut estimer un peu datés, comme le passé simple qui ne s'emploie plus à l'oral et de moins en moins dans les textes de type journalistique. Le manque de connaissances de la grammaire française et de lecture régulière dans les deux langues explique bon nombre d'erreurs de conjugaisons (il *cru → il crut ; il *pris → il prit ; il se *renda compte → il se rendit compte ; qui *semblaient → qui semblèrent).

Par conséquent, il est fortement recommandé de revoir les règles de la grammaire française, à commencer par l'accord entre le sujet et le verbe. Dans de nombreuses copies, certains participes passés construits avec le verbe *avoir* étaient accordés, alors qu'ils n'auraient pas dû l'être (ils avaient *coïncidées → ils avaient coïncidé ; les occasions lui avaient *semblées → les occasions lui avaient semblé). Le participe passé s'accorde avec le verbe *avoir* seulement lorsque le COD est placé avant l'auxiliaire (les occasions qu'il avait eues).

De nombreuses erreurs sur les temps et les modes du français ont également été constatées. La confusion entre imparfait et plus-que-parfait a conduit à des approximations et souvent à une désorganisation chronologique. Comme indiqué plus haut, les nombreux allers-retours temporels dans le texte exigeaient de la rigueur dans la traduction. Le jury conseille aux candidates et aux candidats de prendre le temps d'établir une ligne chronologique pendant la première ou la seconde phase de lecture du texte afin d'éviter les incohérences temporelles. Le *past perfect* de l'anglais, qui permet de renvoyer à un moment antérieur au passé de narration, exigeait l'emploi du plus-que-parfait en français pour rendre cette antériorité. Beaucoup semblent avoir omis cette règle en traduisant, par exemple, le segment *he had grown conscious* par un passé simple (« il prit progressivement conscience » au lieu de « il avait pris »).

Sur le plan syntaxique, de nombreuses candidates et de nombreux candidats se laissent influencer par les structures langagières du texte source. Pour pallier ces difficultés, il est conseillé de relire son brouillon avec une certaine distance et de se demander si telle ou telle tournure peut s'écrire de la sorte en français. Par exemple, la traduction de *in the usual run of things he would have dismissed it with little hesitation* a donné lieu à des tournures très maladroites qui trahissaient souvent des stratégies d'évitement et occasionnaient des contresens. Par ailleurs, il est préférable de ne modifier l'ordre des mots que si cela s'avère nécessaire et de ne pas ajouter des mots qui n'ont pas d'équivalent explicite dans le texte source.

Enfin, certains candidats ont fait montre d'un usage très libre de la ponctuation, qui obéit pourtant à des règles bien précises. Par exemple, la majuscule en début de phrase est trop souvent omise. Ou, au segment 14, le point-virgule dans le texte source (*Three times his room had betrayed traces of subtle examination; a book left open, a basin of water emptied and refilled to a different level*) annonçait une énumération, qu'il convenait de traduire avec les deux-points en français. Il serait très judicieux, pour se préparer au mieux à cette épreuve, de relire des chapitres de manuels de traduction qui traitent des différentes conventions typographiques qui distinguent le français de l'anglais.

Méthodologie de la traduction et stylistique

Il n'est jamais trop tard pour revoir ses procédés de traduction (emprunt, mot-à-mot, calque, transposition, modulation, chassé-croisé, etc.), qui sont d'ailleurs très utiles lorsque les candidates et les candidats hésitent entre plusieurs tournures syntaxiques. Les avoir en tête permet d'envisager plusieurs possibilités qui aboutiront, après réflexion, au bon choix. La toute première phrase du texte en est un parfait exemple. Au lieu d'envisager un chassé-croisé qui permet souvent de traduire le mouvement en anglais, certains candidats ont opté pour une traduction littérale (*he walked quickly through the courtyard* → « il marcha rapidement à travers la cour » au lieu de « il traversa la cour d'un pas rapide »). Ou encore, le segment 14 nécessitait une adaptation (*his room had betrayed traces of subtle examination* → *sa chambre avait trahi des traces de fouilles minutieuses).

Relecture

Pour conclure, le jury ne rappellera jamais assez qu'il faut lire le texte plusieurs fois avant de commencer à traduire. Ces lectures permettent un examen minutieux du texte source, et une étude narratologique de l'extrait, même rapide, permet de porter un éclairage sur sa complexité narrative et d'éviter les erreurs de point de vue et de registre de langue. Il convient aussi de relire sa propre traduction plusieurs fois lorsqu'elle est terminée, de manière à corriger les quelques coquilles restantes (parce qu'il y en a toujours), à vérifier les accords entre sujet et verbe (ces erreurs, sérieuses, font rapidement baisser la note générale), et à rendre une traduction qui soit la plus idiomatique possible. Tous les conseils figurant dans cette partie du rapport seront encore d'actualité pour la session prochaine, et les suivantes, l'exercice de version, tout comme celui de thème, figurant toujours au programme d'une des épreuves d'admissibilité.

Analyse par segments

1. **"The air was cold outside and he walked quickly through the courtyard towards the street."**

La première partie du segment pouvait se traduire à l'aide d'un pronom impersonnel (« il »), bien plus idiomatique en français. Alors que la première partie du segment servait à décrire la scène et nécessitait l'imparfait, l'action principale est bien repérée dans le passé et devait être traduite par un passé simple. Il est important de bien connaître les temps du passé en français et leurs fonctions dans le récit. Par ailleurs, lorsqu'un personnage ou objet est décrit en mouvement, il est généralement judicieux de faire appel aux procédés de traduction comme le chassé-croisé, qui devait ici conduire à traduire la préposition *through* par un verbe et le verbe *walked* par un complément circonstanciel.

Enfin, la plupart des candidats ont traduit le terme *courtyard* correctement, mais c'est l'orthographe du mot qui a posé le plus de problèmes.

[Il faisait froid dehors, et il traversa la cour d'un pas rapide vers la rue.]

2. **"As he did so, he fancied that he heard footsteps somewhere behind him,"**

Pour ce segment, un grand nombre de candidates et de candidats ont opté pour une traduction trop littérale qui a conduit à des calques syntaxiques comme « tandis qu'il fit cela », alors qu'il convenait de trouver une expression équivalente permettant de rendre la simultanéité des deux actions *did* et *heard*.

Certaines copies ont également révélé des lacunes lexicales : *fancy*, dans ce contexte et sous sa forme verbale, signifie « imaginer », « penser » ou « croire ». Il restait à le conjuguer correctement, sans confondre le passé simple et le participe passé (« il *cru »). Enfin, on constate également un trop grand nombre d'oublis de traduction de l'adverbe *somewhere*, ce qui est l'occasion de rappeler combien la phase de relecture, trop souvent négligée, est cruciale.

[Ce faisant, il crut entendre des bruits de pas quelque part derrière lui.]

3. **"but when he looked about there was no-one to be seen."**

La première difficulté posée par ce segment était la traduction de la préposition *about*, qui nécessitait un étoffement, comme bon nombre de prépositions ou particules adverbiales. La seconde difficulté concernait la traduction de la construction passive en fin de phrase. La solution la plus idiomatique consistait à recourir à la transposition du passif *be seen* afin de proposer par exemple « il n'y avait personne en vue » ou « il n'y avait pas âme qui vive ».

[mais lorsqu'il explora la cour du regard, il n'y avait personne en vue.]

4. **"He turned and quickened his pace."**

Ce segment, pourtant très court, a présenté quelques difficultés, dont la traduction du verbe *turn* qui devait être interprété en fonction du contexte pour éviter un calque lexical du type « il tourna ». Il convient

également de se rappeler que les déterminants ne sont pas employés de la même manière en anglais et en français. A la fin de cette phrase, certains candidats ont traduit le possessif *his* par son équivalent français « son », ce qui a occasionné une erreur de type syntaxique (« il accéléra *son pas »).

[Il repartit en accélérant le pas.]

5. “In the usual run of things he would have dismissed it with little hesitation.”

Dans la plupart des copies, la traduction du complément circonstanciel en début de segment n'a pas posé de problème particulier, si ce n'est qu'il devait être repris dans la phrase suivante afin de respecter le style de l'auteur. Par ailleurs, il convenait d'étoffer le pronom *it* afin de rendre le sens beaucoup plus clair en français, d'où l'importance, lors des premières phases de lecture, de bien repérer les référents auxquels renvoient les pronoms.

De nombreux contresens ont été constatés pour la traduction du quantifieur *little*, trop souvent confondu avec *a little*. Cette confusion, qui pouvait résulter d'une lecture trop superficielle du texte, a donné lieu à de multiples contresens et non-sens. Certains candidats ayant traduit *with little hesitation* par « pour des raisons évidentes » ont fini par signifier le contraire de ce que le texte source voulait dire.

[Dans l'ordre normal des choses, il aurait oublié l'incident sans hésiter.]

6. “But the last few days had not conformed to Peppard’s idea of the usual run of things.”

Sur le plan temporel, les derniers jours évoqués par le narrateur se situent dans un passé antérieur à l'action principale (*He turned and quickened his pace*), et cette antériorité est signalée par l'emploi du *past perfect* dans le texte source, dont l'équivalent à privilégier était le plus-que-parfait français.

Certains candidats sont restés trop proches du texte source en optant pour le verbe « se conformer » pour traduire *conform*, ce qui a résulté en une surtraduction. Comme indiqué dans le segment plus haut, il convenait de garder le parallélisme syntaxique. Plusieurs choix étaient possibles (« D'ordinaire », « En temps normal », etc.), mais l'important était de conserver ce parallélisme dans la phrase suivante.

[Néanmoins, ces derniers jours ne s'étaient pas déroulés selon l'idée que se faisait Peppard de l'ordre normal des choses.]

7. “Twenty-odd years had elapsed since the scandal which had reduced Peppard to his present station.”

Pour la traduction de ce segment, de nombreux candidats n'ont pas réussi à déduire le sens de l'adjectif *odd* et ont choisi de le traduire par son sens le plus courant, à savoir « étrange ». Le trait d'union indique que l'adjectif *odd* porte non pas sur les années qui se sont écoulées (*years*), mais bien sur le nombre *twenty*. Dans ce contexte, *odd* prend le sens de « environ » ou « plus de vingt ans ».

Le terme *station* a également présenté quelques difficultés, et les candidats qui ont su traduire ce terme correctement l'ont fait grâce à une lecture attentive et un repérage des indices présents dans le texte. Il est en effet question d'un scandale dans cette phrase, scandale qui, on l'apprend dans la phrase suivante, a causé la ruine de Peppard. Par conséquent, il était question de la condition sociale du personnage. De plus, certaines traductions ont pâti d'une connaissance insuffisante de l'orthographe. Par exemple, comme signalé plus haut, le « e » final de « scandale » a bien trop souvent été omis.

[Environ vingt ans s'étaient écoulés depuis le scandale qui avait réduit Peppard à sa condition actuelle.]

8. “In that time, he had often fancied himself under the scrutiny of the very men who had so successfully ruined him.”

Le sens de la préposition *in* a désorienté certaines candidates et certains candidats, qui l'ont confondue avec *at*. Alors que *at* permet de renvoyer à un moment bien précis du passé, *in* désigne une durée, qui est d'ailleurs évoquée dans la phrase précédente (*Twenty-odd years had elapsed since...*).

Ce segment présentait deux difficultés lexicales majeures : *scrutiny* et *very*. *Scrutiny* a parfois été traité comme un mot transparent (« scrutin »), ce qui était un non-sens. Quant à *very*, puisqu'il se trouve devant

le nom *men*, il est adjectif, et non l’adverbe « très ». En cas d’hésitation, il convient de repérer les catégories grammaticales (nom, adjectifs, adverbes, etc.), qui peuvent changer le sens du mot à traduire.

[Durant cette période, il s’était souvent imaginé surveillé par ces mêmes hommes qui avaient si bien réussi à le ruiner.]

9. “He had good reason.”

La plupart des candidates et candidats ont su traduire ce segment correctement, bien que la présence de *reason* au singulier ait posé problème pour certains d’entre eux. Une traduction telle que « il avait raison » n’est aucunement justifiée par le contexte, puisque le texte qui suit énonce les différentes raisons pour lesquelles les suspicions de Peppard sont fondées. Pour traduire ce segment de façon tout à fait idiomatique, un étoffement était requis.

[Il avait de bonnes raisons de le penser.]

10. “Faces in crowds had grown inexplicably familiar.”

Afin de traduire ce segment fidèlement, il convenait de prendre le temps de réfléchir aux déterminants. L’erreur la plus fréquemment constatée a consisté à traduire le pluriel *crowds* par un pluriel (« des foules »). Cet exemple souligne une fois de plus les écueils d’une traduction trop précipitée, sans réflexion préalable sur ce qui est idiomatique ou non (→ « la foule »).

Par ailleurs, le verbe *grow* a souvent été confondu avec le verbe à particule *grow up* qui signifie « grandir ». Dans ce texte, *grow* désigne simplement un changement ou un développement progressif, que la traduction de *grow* doit rendre. Il en va de même pour toutes les autres occurrences de *grow* dans les segments qui vont suivre.

[Des visages dans la foule lui étaient devenus peu à peu inexplicablement familiers.]

11. “He had grown conscious of men who lounged at the corner of his street to little obvious purpose.”

La traduction de *lounge* par « longer », qui est un contresens, a une nouvelle fois révélé les faiblesses de certaines candidates et certains candidats sur le plan lexical. Ceux qui ont évité cet écueil ont montré un vrai travail en amont sur le vocabulaire et ont su trouver des solutions à partir des autres éléments du texte. Les bonnes copies se sont souvent distinguées par un lexique riche et une correction grammaticale et syntaxique.

En revanche, la confusion entre les quantifieurs *little* et *a little*, déjà commentée au segment 5, a de nouveau donné lieu à de nombreux contresens (« pour des raisons évidentes », « dans un but précis »).

[Il avait progressivement réalisé que des hommes traînaient au coin de sa rue, sans raison apparente.]

12. “They would station themselves at this and other vantage points for a few days,”

Le modal *would* continue de poser problème, dans la mesure où ce modal peut être employé dans un contexte hypothétique ou itératif. Comme le contexte sous-entend que ce n'est pas la première fois que Peppard voit ces hommes traîner au coin de la rue, on peut déduire qu'il s'agit d'un phénomène qui se répète. De nombreux manuels traitent de cet emploi dit « fréquentatif » de *would* qui se traduit par l'imparfait et non par le conditionnel.

L'autre difficulté du segment concernait la traduction de *at this and other vantage points*, d'où l'importance du repérage des éléments contextuels dans les phrases qui précèdent et suivent le segment. Certains candidats ont fait l'erreur de traduire *vantage point* par « point avantageux », qui est un non-sens, sans se demander quelle caractéristique peut être associée à un lieu depuis lequel on observe quelqu'un, ici le personnage de Peppard.

Aucune indication ne laisse d'ailleurs penser que les hommes qui observent Peppard se déplacent en voiture, puisque les lecteurs savent, dès le début du texte, que Peppard se déplace à pied dans la ville. Traduire *station* par le verbe « stationner » était donc un contresens à éviter.

[Ils se postaient quelques jours à tel ou tel endroit stratégique.]

13. “then disappear, never to be seen again.”

La cohérence syntaxique de cette phrase exigeait que les deux verbes soient conjugués à l'imparfait, puisque le modal porte sur les deux verbes *station* et *disappear*. Bien que la voix passive se traduise souvent en français par la voix active, cette modulation ne fonctionne pas à chaque fois.

[et puis ils disparaissaient, pour ne plus jamais reparaître.]

14. “Three times his room had betrayed traces of subtle examination;”

Pour des raisons de registre, il était préférable de choisir une locution adverbiale plutôt soutenue pour traduire *Three times*, et de nombreux candidats ont eu des difficultés à trouver des solutions idiomatiques, tout en omettant de traduire le terme *betray*. Les indices dans le segment suivant pouvaient toutefois les mettre sur la voie, car le texte évoque bien les signes attestant de la présence de ces hommes dans la chambre de Peppard (le livre ouvert, le niveau d'eau qui a changé dans la cuvette). Par conséquent, la traduction de *subtle examination* par « examen subtil » constituait une maladresse qui ne rendait pas l'idée de fouille ou d'inspection minutieuse.

Il convenait également d'adapter la ponctuation dans ce segment. Certains candidats ont préféré garder le point-virgule du texte source ou commencer une nouvelle phrase, avec le risque d'isoler une phrase sans verbe. La solution la plus appropriée était les deux-points, couramment utilisés en français pour annoncer une énumération.

[Par trois fois, des indices avaient trahi une fouille discrète de sa chambre :]

15. “a book left open, a basin of water emptied and refilled to a different level.”

Comme pour le segment 13, l'identité des hommes qui semblent suivre Peppard à la trace n'est pas suffisamment déterminée pour permettre une modulation avec la voix active. Il était donc impératif de conserver la voix passive du texte source pour entretenir le mystère entourant la présence ou non d'hommes dans sa chambre. Alors que plusieurs traductions étaient possibles pour *a basin of water* (une bassine ou une cuvette), ce segment a, une nouvelle fois, révélé des lacunes d'ordre lexical ou orthographique (« *basine » au lieu de bassine). Même si la traduction de *a basin of water* par « lavabo » montre un véritable effort chez certains candidats pour restituer le sens original, ce choix n'explique pas pourquoi il serait surprenant de voir son niveau changer.

Pour terminer, trop de candidates et de candidats n'ont pas jugé nécessaire de traduire le préfixe dans *refilled*, alors que cela représente bien une omission. Même si le rendu peut parfois sembler plus lourd sur le plan syntaxique, c'était le sens qu'il fallait privilégier.

[un livre laissé ouvert, une cuvette d'eau vidée et remplie de nouveau à un niveau différent.]

16. "How many details such as these had he missed?"

Bien que ce segment n'ait généralement pas présenté de difficultés particulières, certaines copies ont révélé une maîtrise encore imparfaite de la syntaxe française, et plus particulièrement de la phrase interrogative. Il est vrai que l'on peut parfois noter l'omission du sujet en fin de phrase interrogative dans un contexte oral ou un registre familier, mais il était nécessaire de reprendre le sujet « ils » pour conserver une inversion sujet-verbe, privilégiée dans un niveau de langue soutenu.

Si Peppard, en tant qu'agent de l'action « manquer », était conservé en sujet, il fallait bien penser à accorder le COD et le participe passé (Combien de détails de ce genre avait-il manqués ?).

[Combien de détails de ce genre lui avaient-ils échappé ?]

17. "When first he had grown aware of their attention, the occasions had seemed quite random."

Outre les erreurs de traduction du verbe *grow*, déjà évoquées, il était important de conserver le plus-que-parfait afin de renvoyer à ce moment antérieur dans le passé. Pour le reste, la vigilance s'impose pour les termes qui ressemblent beaucoup à des mots français. *Attention* fait référence à la surveillance des hommes qui suivent Peppard, tandis que les *occasions* dont il est question dans le texte ne désignent aucunement des opportunités ou un quelconque contexte favorable, mais bien les interventions répétées de ces mystérieux personnages.

Là encore, enrichir son vocabulaire de manière régulière ne peut qu'aider à comprendre le texte dans son intégralité et à produire la traduction la plus idiomatique possible. Plutôt que de rendre *random* par « hasardeuse », qui peut suggérer un danger imminent, il était conseillé d'opter pour « aléatoire ».

[Quand il avait commencé à prendre conscience de leur surveillance, ces incidents lui avaient semblé assez aléatoires.]

18. "Later he had realised that these intrusions had coincided with crises of one sort or another in his old adversary, the East India Company."

Ce segment est sans doute celui qui a posé le plus de problèmes et occasionné le plus de contresens et de barbarismes. Tout d'abord, l'expression *of one sort or another* portait sur *crises* et non pas sur *intrusions* ; elle n'était pas un équivalent de l'adverbe *somehow*. De surcroît, certains candidats ont traduit la préposition *in* littéralement, évoquant des crises **dans* son vieil adversaire ou ennemi, ce qui ne pouvait convenir.

La traduction de *the East India Company* nécessitait des connaissances historiques et/ou culturelles. Cet exemple montre bien que la traduction n'est pas une épreuve isolée du reste de la formation et qu'il faut sans cesse réinvestir les connaissances acquises dans les autres disciplines comme la littérature ou la civilisation. Les candidats qui ont traduit ce terme correctement ont su montrer que l'interdisciplinarité portait ses fruits.

[Plus tard, il avait réalisé que ces intrusions avaient coïncidé avec des crises de toutes sortes que traversait son vieil ennemi, la compagnie britannique des Indes orientales.]

19. “On impulse he turned about again.”

Ce segment a été réussi par la plupart des candidates et des candidats, bien que la traduction de *impulse* en début d'énoncé ait donné lieu à un grand nombre de faux-sens ou de contresens. Une impulsion fait souvent référence à une force qui agit de l'extérieur, alors que dans ce texte, le terme renvoie plutôt à une décision spontanée. Il s'agit bel et bien d'un mouvement que Peppard fait sans réfléchir, comme par automatisme.

[Sans réfléchir, il se retourna une nouvelle fois.]

20. “Nothing. The courtyard was dark.”

Ce segment a été le plus réussi d'entre tous, si ce n'est qu'un petit nombre de candidats a préféré étoffer le pronom indéfini *Nothing* (« Il n'y avait rien »), alors que l'isolement de ce terme en début de phrase était un effet stylistique voulu par l'auteur.

[Rien. La cour était sombre.]

21. “Anything might hide in the shadows.”

Il était difficile en français de garder un pronom indéfini en début d'énoncé, surtout dans un registre de langue soutenu. Pour éviter ce type de calque, on peut recourir à des procédés de traduction comme la modulation, qui consisterait ici à inverser l'ordre de la phrase afin de la rendre plus idiomatique. Pour ce qui est du modal *might*, il a bien la valeur du possible, mais dans un contexte passé comme celui-ci, le choix de l'imparfait restait la seule solution possible.

[Les ténèbres pouvaient bien dissimuler tout et n'importe quoi.]

Proposition de traduction

Il faisait froid dehors, et il traversa la cour d'un pas rapide vers la rue. Ce faisant, il crut entendre des bruits de pas quelque part derrière lui, mais lorsqu'il explora la cour du regard, il n'y avait personne en vue. Il repartit en accélérant le pas. Dans l'ordre normal des choses, il aurait oublié l'incident sans hésiter. Néanmoins, ces derniers jours ne s'étaient pas déroulés selon l'idée que se faisait Peppard de l'ordre normal des choses.

Environ vingt ans s'étaient écoulés depuis le scandale qui avait réduit Peppard à sa condition actuelle. Durant cette période, il s'était souvent imaginé surveillé par ces mêmes hommes qui avaient si bien réussi à le ruiner. Il avait de bonnes raisons de le penser. Des visages dans la foule lui étaient devenus peu à peu inexplicablement familiers. Il avait progressivement réalisé que des hommes traînaient au coin de sa rue, sans raison apparente. Ils se postaient quelques jours à tel ou tel endroit stratégique, et puis ils disparaissaient, pour ne plus jamais reparaître. Par trois fois, des indices avaient trahi une fouille discrète de sa chambre : un livre laissé ouvert, une cuvette d'eau vidée et remplie de nouveau à un niveau différent. Combien de détails de ce genre lui avaient-ils échappé ? Quand il avait commencé à prendre conscience de leur surveillance, ces incidents lui avaient semblé assez aléatoires. traversait son vieil ennemi, la compagnie britannique des Indes orientales.

Sans réfléchir, il se retourna une nouvelle fois. Rien. La cour était sombre. Les ténèbres pouvaient bien dissimuler tout et n'importe quoi.

Rapport rédigé par André Dodeman pour la commission Version

2.2.3 Exercice de réflexion linguistique

Remarques générales

Les deux exercices de réflexion linguistique portaient cette année encore sur le texte de version. La première paire de segments avait trait au domaine verbal et portait sur la modalité. La seconde paire invitait à l'étude du domaine verbal en lien avec la structure informationnelle de l'énoncé et portait sur le passif.

Le but de cette sous-épreuve est d'évaluer la capacité des candidats à dégager les points communs entre différents segments. Pour ce faire, le jury attend une démonstration structurée comprenant des étapes précises (voir ci-dessous). La méthodologie a été respectée par la plupart des candidates et des candidats.

Il est rappelé qu'ils doivent consacrer un temps conséquent à l'épreuve de réflexion linguistique : environ une heure trente. Une relecture attentive de la copie est également indispensable.

Le jury déplore qu'une grande partie d'entre eux ne consacre manifestement pas assez de temps à la préparation de cette sous-épreuve, en amont du concours. Il a parfois constaté des erreurs d'étiquetage graves (confusion entre participe passé et prétérit, entre participe passé et adjectif, entre infinitif passé et *present perfect*), ainsi qu'une absence de connaissances théoriques des marqueurs, ou encore des développements hors-sujets. Nombreux sont ceux qui se sont privés d'un nombre non négligeable de points pour l'épreuve de traduction / ERL à cause d'une méconnaissance de l'exercice de réflexion linguistique, et d'un manque de connaissances. Ces écueils peuvent néanmoins tout à fait être évités en travaillant régulièrement lors de la préparation au concours. L'exercice de réflexion linguistique est souvent considéré — à tort — comme excessivement technique et difficile, mais les candidates et les candidats qui ont réussi cette épreuve ont proposé des démonstrations concises et claires qui leur ont souvent permis de gagner des points précieux. Le jury s'est réjoui de lire ces copies.

Méthodologie

La méthodologie de cette sous-épreuve est maîtrisée par la grande majorité des candidates et des candidats. Le présent rapport rappelle les cinq grandes étapes attendues, et renvoie également aux pages 47-49 du rapport du jury de 2019 pour d'autres commentaires sur la méthodologie de l'épreuve et une bibliographie indicative.

Il est dans un premier temps attendu une description des segments soulignés. Cette étape de la démonstration nécessite une connaissance fine des termes de nature et fonction, qui sont utilisés dans toute grammaire de l'anglais, et qui doivent donc être connus d'un futur enseignant de langue. Lorsque le segment souligné est court, chaque mot ou marqueur doit être étiqueté. Le jury rappelle que certains éléments hors-soulignage (le contexte immédiat) doivent également être brièvement décrits. Par exemple, dans le premier exercice, il était attendu que les candidats mentionnent le sujet du groupe verbal (le pronom *he*) et son COD (le pronom *it*). Mais de longs développements sur ce qui intervient avant et après le segment, au détriment du point central, sont inutiles. Par exemple, dans l'exercice 2, il était hors-sujet de préciser que *a basin of water* est une structure de type N of N.

La deuxième étape consiste à dégager les marqueurs communs aux deux segments, et leurs différences éventuelles. Il est à noter qu'une description précise des segments est nécessaire pour pouvoir en dégager les marqueurs communs. Par exemple, dans le premier exercice, la plupart des candidates et des candidats n'ont pas mentionné que chaque segment comportait un verbe à l'infinitif. Une comparaison des infinitifs (l'un était un infinitif présent, l'autre un infinitif passé) était pourtant attendue dans le reste de la démonstration.

La troisième étape consiste à rappeler la valeur de base des marqueurs. Il s'agit d'une étape théorique où le candidat est invité à mentionner le fonctionnement des marqueurs à l'étude. Pour le second exercice par exemple, il était attendu un développement sur le rôle du passif. Le jury tient à rappeler qu'il attend uniquement un développement sur les marqueurs qui font l'objet du soulignage. Les remarques hors-sujet n'apportent rien à la copie, et font perdre un temps précieux lors de la rédaction. Par exemple, pour le premier exercice, il était hors-sujet de réciter la valeur de tous les auxiliaires modaux, ou de proposer un développement sur la modalité épistémique en général sans mentionner l'auxiliaire de modalité WILL. La quatrième étape est celle de l'analyse en contexte. Il s'agit de montrer comment fonctionnent les marqueurs dans le segment à analyser en illustrant les explications avec des exemples, gloses, ou

manipulations judicieuses et contextualisées. Par exemple, pour l'exercice 1, les candidates et les candidats étaient invités à montrer que l'auxiliaire de modalité *would* était utilisé de manière radicale ou épistémique selon le segment, et que le morphème -ED n'avait pas la même valeur dans le premier et le second segment. L'exercice de réflexion linguistique est conçu pour que les candidates et les candidats commentent les points communs et les différences de fonctionnement entre deux segments. Dès lors, une paire de segments ne peut pas être analysée de manière rigoureusement identique. Par exemple, les candidats qui n'ont fait part d'aucune différence entre le fonctionnement des deux *would* ne pouvaient pas espérer réussir cet exercice.

Rappelons enfin que cette étape de la démonstration repose sur l'analyse linguistique formelle des marqueurs. Certains candidats se contentent simplement de commentaires fondés sur des impressions personnelles (par exemple « cela crée du suspense pour le lecteur »), ce qui ne peut que les desservir. Enfin, la cinquième et dernière étape est celle de la justification des choix de traduction pour ces segments. Pour réussir cette étape, il est essentiel d'avancer des arguments. Les justifications qui se contentent d'évoquer l'usage ou la norme (« Cela me paraît plus naturel, » « C'est plus idiomatique comme cela ») ne sont pas des arguments. Cette étape de la démonstration implique un commentaire sur la traduction des marqueurs linguistiques analysés jusque-là, plutôt que sur le lexique. Dans l'exercice 1, il était donc inutile d'évoquer la traduction du verbe lexical DISMISS ; c'est la structure d'ensemble (*would* + infinitif passé) qui devait faire l'objet de commentaires. Rappelons aussi que les correcteurs de l'exercice de réflexion linguistique sont les mêmes que ceux du thème et de la version. Les candidates et les candidats doivent donc traduire les segments de la même manière dans l'exercice de version et dans celui de réflexion linguistique.

Ils doivent aussi savoir qu'il est tout à fait inutile de recopier la consigne, la totalité de la phrase dans laquelle apparaît le segment, voire la date de parution de l'ouvrage, le nom de l'auteur et la maison d'édition.

Forme

L'exercice de réflexion linguistique est rédigé en français. La qualité de la langue et de l'expression est un paramètre auquel le jury est particulièrement attentif.

Les candidats ont le droit d'utiliser des abréviations usuelles, par exemple GP (groupe prépositionnel), GV (groupe verbal), -ED (marqueur du prétérit), -EN (marqueur du participe passé). Ces abréviations doivent être explicitées lors de la première utilisation, par exemple : « Le verbe DISMISS est à la forme participe passé (-EN). »

Pour servir leur démonstration, les candidats peuvent tout à fait proposer une manipulation agrammaticale ou qui n'aurait pas de sens en contexte, mais ils doivent clairement préciser que cette manipulation est incorrecte ; une convention efficace consiste à faire apparaître un astérisque avant la manipulation. Par exemple, pour l'exercice 2 : « *Emptied* et *refilled* sont ici des verbes, et non des adjectifs, car ils ne peuvent pas être placés avant le nom : **an emptied and refilled basin of water*. »

Il faut aussi utiliser tout au long de la copie un registre relativement soutenu, et proscrire les tournures relâchées comme : « On est dans le domaine du groupe verbal. »

Même si le jury a bien conscience que les candidats disposent de relativement peu de temps pour traiter le thème, la version et l'exercice de réflexion linguistique en cinq heures, il n'est pas acceptable de présenter l'intégralité d'une copie de concours sous forme de notes, schémas ou puces. Les candidats qui n'ont pas consenti à cet effort de rédaction ont été pénalisés.

Enfin, une attention particulière doit être portée à la correction orthographique et grammaticale. Beaucoup de candidats commettent des erreurs graves sur des mots lexicaux, des terminaisons de verbes, la ponctuation ou des accents. Le jury a par exemple pu lire : « les deux segments commence par un sujet, » « un auxiliaire, » « un attribut, » « le prétérite, » « un verbe pronominal, » « le temps future, » « une occurrence, » « la modalité radical, » « un auxiliaire modaux, » « une glause, » « le mode impersonnelle, » « il renvoie... » Le jury se voit contraint d'attribuer un malus conséquent aux copies qui présentent de telles erreurs. Il faut donc absolument prendre le temps de se relire avant de rendre sa copie.

Structure de la suite de cette partie du rapport de jury

Afin d'aider les futurs candidats, une large part de l'ERL étant conservée dans le futur concours dès la session 2022, chaque étape comporte une sous-partie « corrigé » et une sous-partie « remarques. » Les candidats pouvaient obtenir le maximum de points uniquement avec les éléments mentionnés dans la

partie « corrigé. » Les remarques ont pour but d'aider les candidats à pallier certains problèmes récurrents ou erreurs graves.

Exercice 1

he would have dismissed it (l. 3-4) / *They would station themselves* (l. 10)

Description des segments

Corrigé

Le segment souligné est composé de *would* (l'auxiliaire de modalité WILL qui porte la flexion -ED du prétérit) et du verbe lexical *dismiss* à l'infinitif passé (*have dismissed*). Le sujet est le pronom personnel *he*. La proforme (/le pronom personnel) *it*, également hors soulignement, est COD.

Le second segment comporte lui aussi *would* (WILL + -ED du prétérit), suivi du verbe lexical *station* à la forme infinitive. Le sujet de la proposition est le pronom *they*. Le pronom réfléchi *themselves*, également hors soulignement, est COD.

Remarques sur le segment 1

À ce stade, il était possible de décrire *would* comme un auxiliaire, sans le décomposer en WILL + -ED. Il est cependant conseillé aux candidats de faire apparaître ces deux marqueurs dès la description, étant donné qu'une analyse de chacun d'eux est attendue. Certains candidats ont considéré à tort dans toute leur analyse que *would* était un modal en lui-même, qui n'avait aucun lien avec WILL.

D'autres formulations existent pour faire référence à l'infinitif passé. Le jury a accepté les termes suivants : « aspect perfectif ; parfait ; infinitif parfait ; infinitif perfect. »

Une erreur grave, mais pourtant récurrente, consiste à dire que *have dismissed* est le verbe DISMISS au *present perfect*. Ceci est inexact car dans ce cas, HAVE serait conjugué au présent, et le sujet de troisième personne du singulier déclencherait le morphème -S : *has*. Pour rappel un auxiliaire (de modalité ou autre) ne peut pas être directement suivi d'une forme conjuguée : *he would have dismissed it* ; **he would has dismissed it*.

Une autre erreur grave est d'affirmer que *dismissed* est un verbe au prétérit. Pour rappel, l'infinitif passé est composé de HAVE (non conjugué) et d'un participe passé (forme -EN). En cas de doute, un simple test avec un verbe irrégulier permet de le vérifier : *he would have seen it* ; **he would have saw it*.

Remarques sur le segment 2

A propos de l'infinitif *station*, les étiquettes de « base verbale » et « infinitif présent » ont également été acceptées. Il était en revanche faux de décrire *station* comme un verbe conjugué au présent. Comme évoqué précédemment, un auxiliaire ne peut pas être directement suivi d'une forme conjuguée (*he would station himself* ; **he would stations himself*).

Plus grave encore, *would station* a parfois été identifié comme le verbe *station* au *past perfect*. Pour rappel, le *past perfect* se compose de l'auxiliaire HAVE au prétérit et d'un verbe lexical à la forme -EN (*had stationed themselves*).

Marqueurs communs et différences

Corrigé

Trois marqueurs sont donc communs aux deux segments : l'auxiliaire de modalité WILL, la flexion -ED du prétérit, et l'infinitif. Il s'agit d'un infinitif passé dans le premier segment, simple dans le second.

Remarques

Les meilleures copies ont procédé à l'analyse de chacun de ces trois marqueurs pour chaque segment. Une description précise des segments, et notamment la décomposition de *would* en WILL + -ED, a permis aux meilleurs candidats de dégager tous les points communs des segments, d'expliquer leur valeur de base et de livrer une analyse en contexte de façon satisfaisante.

Le rôle de l'infinitif (présent ou passé) a été ignoré par une très large majorité des candidats. Il est donc important de recenser la totalité des marqueurs communs aux deux segments.

Valeur de base des marqueurs

Corrigé sur WILL

Cet auxiliaire de modalité signale la congruence (contrairement à SHALL) de la relation prédicative. La validation de celle-ci est présentée comme allant de soi, et comme étant non problématique.

WILL possède un versant épistémique (modalité extérieure à la RP/modalité de l'évènement/ expression de la probabilité) et un versant radical (modalité intérieure à la RP/modalité du sujet/ emplois non liés à l'expression de la probabilité) :

- WILL épistémique exprime la très forte probabilité (la quasi-certitude) qu'un procès soit validé : *It will rain tomorrow* (il va pleuvoir, c'est quasiment certain).
- WILL radical signale la volonté du sujet (WILL déontique) ou une caractéristique intrinsèque au sujet (WILL dynamique) : *He won't listen to me* (il refuse de m'écouter) ; *He'll read books for hours* (c'est tout lui).

Corrigé sur -ED

Fondamentalement, -ED signale un décrochage, une rupture avec le moment de l'énonciation (l'on parle de valeur déréalisante, de non-réalité au moment d'énonciation). De cette valeur fondamentale découlent trois emplois :

- -ED temporel (le passé chronologique) : *They came over yesterday.*
- -ED de translation (de concordance des temps) : *He said he was ill*, translation de *He said: 'I am ill.'*
- -ED modal (aussi appelé hypothétique, irréel ou fictif) : *If only I had a new car (but I don't).*

Corrigé sur l'infinitif

L'infinitif est obligatoire après un auxiliaire. L'infinitif passé (qui constitue la transposition passée de l'infinitif présent) localise le procès antérieurement au moment repère, car -EN marque l'antériorité temporelle : *I would be happy* (infinitif présent : « maintenant ») ; *I would have been happy* (transposition passée de l'infinitif présent : « antérieurement à maintenant »).

Remarques

Certains candidats ont cherché à expliquer les valeurs possibles de WILL, remontant parfois jusqu'à son étymologie, et ont expliqué pourquoi il avait un effet de sens futur en anglais. Beaucoup ont aussi su dire par exemple que l'anglais ne comportait que deux temps (présent/passé). Ces bonnes remarques ont été bienvenues.

Cependant, un certain nombre de candidats n'ont pas mentionné les valeurs possibles de WILL (radicale/épistémique) ou les différentes valeurs de -ED (chronologique, de translation, modal). D'autres n'ont donné aucun exemple pour illustrer leur propos. Il était pourtant attendu d'eux à ce stade de la démonstration que ces valeurs soient mentionnées et accompagnées d'exemples. Compte tenu du temps limité pour réaliser la sous-épreuve, il n'était pas attendu autant d'exemples que dans le corrigé ci-dessus ; mais donner un exemple est parfois indispensable à l'explication.

Les meilleures copies ont su montrer que la variété d'effets de sens procurés par *would* peuvent s'expliquer par les valeurs de WILL et de -ED combinées, par exemple :

- La volonté (WILL radical) passée (-ED temporel) : *I talked but he wouldn't listen.*
- L'habitude (WILL radical) dans le passé (-ED temporel), appelé *would* fréquentatif ou itératif : *She would go to the park on Sundays.*
- L'expression de l'irréel (WILL radical/épistémique et -ED modal) : *If I were rich, I would golf.*

Par ailleurs, il faut s'abstenir de faire des remarques hors-sujet (qui ne pénalisent pas les candidats si elles sont justes, mais qui leur font perdre un temps précieux). Par exemple, il est inutile de préciser les différentes valeurs de MUST, ou de mentionner que WILL possède les *NICE properties* (qui ne sont pas propres à WILL, mais, comme cela était d'ailleurs souvent dit dans les copies, sont une propriété commune à tous les auxiliaires). De même, les candidats doivent se garder de réciter tout ce qu'ils savent sur les modaux, ou sur la modalité épistémique en général, sans faire mention explicite de WILL.

Analyse en contexte

Corrigé du segment 1

[Pour ce segment, les candidats pouvaient considérer que l'auxiliaire de modalité WILL était utilisé dans son versant radical et/ou épistémique (certaines grammaires considèrent d'ailleurs que cet auxiliaire de modalité présente toujours ces deux versants). Il était dans tous les cas attendu qu'une manipulation ou une glose soit proposée pour illustrer le propos.]

La valeur radicale de WILL transparaît dans ce segment car l'énonciateur fait état d'un comportement caractéristique du sujet *he* : c'est ce qu'indique l'adjectif *usual* dans le groupe prépositionnel *In the usual run of things*. On peut le gloser ainsi : *il aurait oublié l'incident, c'était tout lui*.

Une interprétation épistémique se greffe également : les chances que la relation prédicative soit validée sont grandes (*In the usual run of things, he would have certainly dismissed it*, ou encore *In the usual run of things, him dismissing it would have been very likely*).

Dans les deux cas, WILL exprime la congruence, c'est-à-dire le fait que la relation entre le sujet et le prédicat est prévisible, va de soi, et est conforme à l'habitude.

Le morphème -ED est ici utilisé de manière modale et permet à l'énonciateur d'envisager une rupture avec le réel. L'on peut tirer cette interprétation du co-texte gauche : *In the usual run of things* peut être paraphrasé par une subordonnée en IF comme *If it had been the usual run of things, he would have dismissed it*. Le co-texte droit permet aussi de s'assurer du caractère irréel de la relation prédicative exprimée par le segment à analyser : *But the last few days had not conformed to Peppard's idea of the usual run of things*. La relation prédicative *<he/dismiss it>* est donc bien ici envisagée comme irréelle, et même contre-factuelle (allant « contre les faits », c'est-à-dire n'ayant pas eu lieu).

Le rôle de l'infinitif passé est de localiser ce procès contre-factuel dans un cadre temporel antérieur au temps du récit. Dans cet extrait, la narration se fait au passé (*He turned and quickened his pace*). Un infinitif simple ferait état d'une situation irréelle au présent (*He would dismiss it*), ce qui ne peut exprimer le point de vue rétrospectif voulu (*he would have dismissed it* implique *but he did not*).

Remarques

Pour l'analyse de *would*, la distinction entre l'effet de sens procuré par WILL et celui procuré par -ED a parfois fait l'objet de confusions. Plusieurs candidats ont par exemple écrit que « la valeur hypothétique de *would* apparaît quand l'énonciateur indique la probabilité de l'événement » ce qui suggère que la distinction entre la valeur épistémique que peut avoir le modal et le décrochage avec la réalité véhiculé par -ED n'est pas acquise.

Des manipulations avec d'autres auxiliaires de modalité n'étaient pas exigées mais pouvaient néanmoins être valorisées, notamment pour expliciter le versant épistémique ou radical de WILL. On pouvait proposer une substitution par MAY (*he might have dismissed it*). Dans ce cas, l'énonciateur aurait fait état d'une probabilité moindre que la relation prédicative soit validée (emploi épistémique). Avec CAN (*he could have dismissed it*), l'énonciateur aurait davantage insisté sur la capacité du sujet à ignorer la situation (emploi radical), comme en atteste l'alternance possible avec la périphrase modale BE ABLE TO : *he would have been able to dismiss it*.

Contrairement au second segment, *would* n'exprime ici nullement la répétition dans le passé. Le co-texte pouvait alerter sur la dimension irréelle (et non habituelle) du procès. De plus l'adjonction d'un adverbe de fréquence serait impossible : **In the usual run of things, he would often have dismissed it*.

Corrigé du segment 2

Dans le second segment, WILL a une orientation plus clairement radicale. Il signale un comportement caractéristique du sujet *they*. L'effet de sens véhiculé est celui d'une habitude, d'une itération (/répétition) d'un événement non problématique, qui va de soi. Il est ici possible de gloser le segment par *They frequently stationed themselves*.

La présence du morphème -ED a cette fois une valeur chronologique. Ici *would* est la transposition au passé du modal *will*. L'interprétation chronologique de -ED peut être étayée en citant le co-texte, où l'on constate que la narration se fait au passé : *He had grown conscious of men who lounged at the corner of his street [...]*.

L'auxiliaire de modalité *would* exprime donc ici une itération (/répétition) dans le passé. Cette utilisation de *would* est dite « fréquentative » ou « itérative. » Il est possible d'expliciter cet effet de sens en glosant par *they frequently stationed themselves* où l'adverbe véhicule l'habitude et le verbe au prétérit le temps chronologique passé. Sans la présence de *would* (*they stationed themselves*), le co-texte permettrait de comprendre qu'il y a eu plusieurs occasions (*he had grown conscious of men [...]*), mais l'idée d'une haute fréquence, d'un comportement caractéristique, serait perdue.

Enfin, l'infinitif passé (*They would have stationed themselves*) aurait été impossible car le morphème -ED de *would* localise déjà le procès dans le passé, et on ne veut pas de point de vue rétrospectif par rapport à ce moment du passé : c'est lorsque ces hommes traînent au coin de la rue (*lounged at the corner of the street*) qu'ils se positionnent quelques jours à tel ou tel endroit (*would station themselves at this and other vantage points for a few days [...]*).

Remarques

Il était aussi possible d'avoir recours à une manipulation avec USED TO : *they used to station themselves*. Contrairement à ce que certains candidats ont pu écrire, cette périphrase n'exprime pas nécessairement une itération (cf. *I used to be a tax consultant*) ; elle indique que la relation prédicative était vraie avant mais ne l'est plus maintenant, et met donc au premier plan la rupture avec le présent.

Justification des propositions de traduction

Corrigé segment 1

En français, le mode conditionnel est utilisé pour exprimer l'irréel. Pour transposer l'idée d'un irréel du passé, il faut recourir au conditionnel passé (également appelé conditionnel passé 1^{ère} forme) : *il aurait oublié l'incident*.

Dans un registre plus soutenu, il est possible de traduire par un conditionnel passé 2^{ème} forme (c'est-à-dire un subjonctif plus-que-parfait) : *il eût oublié l'incident*.

Remarques

Une seule des deux traductions était attendue.

La justification des choix de traduction doit découler de l'analyse en contexte faite par le candidat. Dans le cas du premier segment, la traduction devait permettre de montrer en français la valeur de congruence (WILL), la notion d'irréel (exprimée par -ED) et la localisation du procès dans le passé (infinitif passé).

Il n'était pas nécessaire d'avoir recours à des sur-traductions de type *il aurait tout naturellement oublié l'incident* ; *il aurait sans nul doute oublié l'incident*.

Attention à ne pas confondre le conditionnel passé (*il aurait oublié*) avec le plus-que-parfait (*il avait oublié*). Certains ont également confondu le conditionnel passé avec l'imparfait (*il oubliait*), voire le conditionnel présent (*il oublierait*).

Corrigé segment 2

Dans le cas du second segment, la traduction devait permettre d'exprimer la valeur d'itération dans le passé. En français, cet effet de sens est véhiculé par l'imparfait de l'indicatif : *Ils se postaient / se positionnaient*.

Remarques

L'imparfait de l'indicatif permettant de faire état d'une habitude dans le passé, il n'était pas nécessaire de faire apparaître un adverbe en français (*Ils se postaient généralement/habituellement*).

Exercice 2

there was no-one to be seen (l. 3) / a basin of water emptied and refilled to a different level (l. 12)

Description des segments

Corrigé du segment 1

Le segment souligné est une partie d'une proposition subordonnée infinitive. Il est composé de l'auxiliaire BE à l'infinitif et du verbe lexical SEE au participe passé. Le sujet syntaxique n'est pas exprimé, mais il demeure sémantiquement récupérable (*no-one*).

Remarques

Il était également possible de désigner le participe passé par l'étiquette « forme en -EN, » et de décrire l'ensemble *be seen* comme un infinitif passif, précédé du marqueur d'infinitif (/ opérateur verbal) TO. Le terme de « forme non finie, » applicable autant à l'infinitif BE qu'au participe passé SEEN, était également tout à fait recevable.

Un certain nombre d'éléments supplémentaires ont été mentionnés dans certaines copies : l'absence de complément d'agent exprimé, la présence de la structure existentielle en THERE + BE, ou la composition du pronom indéfini *no-one* ; d'autres candidats ont noté la subordonnée relative à l'infinitif, glosable par *there was no-one who could be seen*. Ces remarques, qui pouvaient être bienvenues si elles étaient très brèves, n'étaient pas exigées.

En revanche, certaines erreurs graves ont été pénalisées : l'identification erronée de BE comme verbe lexical (ou « copule »), de la subordonnée *to be seen* comme une infinitive complétive ou adverbiale, ou encore de *no-one* comme le COD de BE. En tout état de cause, il est conseillé aux candidats de se limiter à une description de l'élément souligné et de son contexte le plus immédiat.

Corrigé du segment 2

Le segment souligné est composé des verbes lexicaux EMPTY et REFILL au participe passé, coordonnés par la conjonction de coordination *and*. Leur sujet syntaxique n'est pas exprimé, mais sémantiquement, ce qui est vidé et rempli de nouveau, c'est la bassine d'eau mentionnée juste avant (*a basin of water*).

Remarques

Pour ce segment également, il était tout à fait possible d'utiliser l'étiquette « forme en -EN, » et de signaler que les deux participes passés étaient des formes non finies. Une fois la forme du participe passé correctement identifiée, il était utile d'évoquer la structure passive sous-jacente *a basin of water which had been emptied and refilled*. Cependant, cet ajout n'était pas exigé par le jury à ce stade. De même, une description correcte du groupe prépositionnel *to a different level* a parfois été proposée.

Certaines erreurs devaient absolument être évitées. Le jury a constaté des confusions récurrentes entre les étiquettes « -EN » et « -ED » (référant respectivement aux formes du participe passé et du prétérit), confusions peut-être dues à la forme régulière des deux participes soulignés, et qui ont été sanctionnées.

De même, l'identification de *emptied* et *refilled* comme des adjectifs, voire des adjectifs épithètes ou attributs, n'était pas acceptable ici. La conjonction *and* ne pouvait être interprétée qu'avec une valeur de succession temporelle ; or envisager *emptied* et *refilled* comme deux adjectifs coordonnés revenait à

considérer ces deux états sémantiquement opposés comme étant simultanés.

Marqueurs communs et différences

Corrigé

Les éléments communs aux deux segments sont l'emploi du participe passé dans une structure passive. Dans le premier segment, cette structure est explicite : on y observe la présence de l'auxiliaire BE, alors que ce dernier n'est pas exprimé dans le second segment.

Remarques

La mention de subordonnées sous-jacentes comme point commun supplémentaire entre les deux segments n'était pas attendue par le jury. Certains candidats ont cependant choisi de l'utiliser parfois judicieusement, afin d'étayer leur identification de la structure passive sous-jacente dans le second segment (*a basin of water which had been emptied and refilled*).

A ce stade, il était possible de ne pas mentionner le passif pour le second segment, dans la mesure où la structure canonique n'y apparaissait pas ; il fallait néanmoins que le segment souligné soit bien analysé comme un emploi du passif par la suite. Or, de nombreux candidats se sont cantonnés à l'analyse des participes passés seuls. Il s'agissait alors d'une forme de hors-sujet, qui témoignait, entre autres, d'une non prise en compte de la relation entre les deux segments, dans la mesure où le premier au moins faisait clairement apparaître une structure passive.

Valeur de base des marqueurs

Corrigé

Le participe passé peut exprimer une antériorité temporelle, potentiellement associée à un état résultant. Il peut contenir les traces d'un aspect perfectif, et s'emploie par ailleurs pour l'attribution d'un acquis au sujet.

La voix passive, à laquelle le participe passé est associé à BE, opérateur de localisation, constitue un exemple d'organisation des informations différent de l'ordre « canonique » de la voix active. Elle a notamment pour effet :

- de placer le patient en position de sujet syntaxique, permettant ainsi sa thématization. En d'autres termes, il est le thème, « ce dont on parle ».
- de faire passer au second plan l'agent, exprimé par un groupe prépositionnel en *by*, voire non mentionné. L'absence de mention de l'agent provient du fait que son identification est jugée non pertinente en contexte, par exemple parce qu'il est évident ou au contraire inconnu.

Remarques

Le choix d'un exercice sur le passif découlait, entre autres, d'une volonté d'insister sur l'importance pour un enseignant d'anglais d'avoir des connaissances sur la structure informationnelle de l'énoncé. Il s'est avéré que les emplois de base du passif, notamment en termes discursifs, n'étaient pas connus de beaucoup de candidats. Globalement, cet exercice a donc été moins bien réussi que le précédent.

Pour cet exercice, la présentation des valeurs fondamentales pouvait demeurer brève. Envisager le passif comme une réorganisation, une « transformation », de l'actif était possible, même si cela est parfois contesté aujourd'hui. Il pouvait être judicieux de mentionner la différence entre passifs dits « d'action » (ou passifs « réels »), et passifs dits « d'état » (ou « faux passifs »), et les quelques tests syntaxiques ou sémantiques qui permettaient de les différencier (voir ci-dessous). De tels développements devaient d'une part demeurer brefs, et d'autre part ne pas être l'occasion d'introduire des erreurs. Cette distinction n'étant pas cruciale dans la différenciation des deux segments lors de l'analyse en contexte, elle n'était pas exigée dans cette partie.

D'autres remarques sur l'utilisation du passif dans une perspective de cohésion discursive, ou sur la potentielle focalisation de l'agent dans les cas où il est exprimé, ont également été bienvenues, et valorisées.

En revanche, dans un nombre important de copies, le passif n'a pas été correctement identifié comme point commun dans la partie précédente, ce qui a donné lieu dans cette partie à des développements à la fois trop brefs (sur le participe passé seul, par exemple) et partiellement hors-sujet. Pour éviter ce problème, le jury souhaite insister à nouveau sur la double nécessité d'observer attentivement le soulignage, et de prendre le temps de s'interroger sur la mise en relation des segments soulignés.

Analyse en contexte

Corrigé du segment 1

Le passif permet de thématiser, de mettre au premier plan, le patient sémantique, auquel font référence plusieurs items lexicaux dans le co-texte (*footsteps, men, faces, men*). En termes de cohésion discursive, cette thématisation contribue à la mise en avant récurrente de ce qui est perçu et non de celui qui perçoit.

D'ailleurs, l'agent (au sens large ici : celui qui perçoit) n'est pas précisé. Il est assez évident : on pourrait facilement reconstituer un *by him*, où *him* ferait référence au personnage de Peppard. Cette référence est préconstruite par plusieurs occurrences du pronom *he* dans le co-texte gauche, tout particulièrement lorsqu'il est sujet syntaxique du verbe *looked about* juste avant.

Une manipulation par l'actif (*there was no-one for him to see / there was no-one whom he could see*) redonnerait de l'importance à l'agent, en partie au détriment de l'élément perçu, ce qui ne respecterait pas la perspective du texte.

Remarques

Il était également envisageable de mentionner le fait que *be seen* constituait un « passif d'action » (soit un « vrai » passif), dans la mesure notamment où l'ajout d'un complément d'agent (*by him*) demeurerait possible. Cet élément n'était cependant pas exigé.

Les quelques copies qui ont justifié l'absence de l'agent par une perspective un peu universelle (non seulement Peppard, mais toute personne qui se serait trouvée là aurait eu le même constat), avec éventuellement une glose par une structure impersonnelle (*il n'y avait personne de visible*), ont été valorisées.

En revanche, de longs développements sur la structure existentielle en *THERE + BE*, qui n'étaient pas

attendus, n'ont pas fait l'objet d'une valorisation. Quoique non pénalisant, ce type de hors-sujet reste à éviter, car il fait perdre un temps non négligeable aux candidats. Là encore, le jury se permet d'insister sur l'importance de circonscrire très précisément le domaine auquel appartiennent les segments soulignés, démarche qui passe nécessairement par une mise en relation de l'intégralité des segments en question.

Globalement, le jury regrette qu'un nombre très important de candidats n'aient pas été en mesure de développer les quelques points mentionnés ci-dessus, soit par manque de temps (il s'agissait du dernier exercice), soit par manque de connaissance des emplois discursifs du passif.

Corrigé du segment 2

Dans le second segment, la structure passive n'apparaît pas de façon explicite. Il est néanmoins possible de la faire apparaître en récupérant une subordonnée relative sous-jacente (*a basin of water which had been emptied and refilled [...]*), où le pronom relatif WHICH reprend l'antécédent *a basin of water*. L'énonciateur fait bien référence à deux actions successives, si bien que la conjonction de coordination *and* ayant ici une valeur de succession temporelle.

Grâce au passif, le patient, auquel fait référence *a basin of water*, est thématiqué. Il y a ainsi une grande cohésion discursive avec ce qui précède : cette thématique s'inscrit dans une énumération qui met en avant plusieurs items nominaux (*a book [...]* / *a basin of water [...]*) explicitant les « traces » observées par le personnage dans son logement.

Par ailleurs, la non mention de l'agent obéit vraisemblablement à un choix discursif qui s'inscrit dans une démarche plus large : le texte fait référence à l'agent, à plusieurs reprises, par des éléments lexicaux au sémantisme flou (*footsteps, faces*), et l'enjeu est d'insister sur la difficulté de son identification. L'agent n'est donc pas mentionné principalement car il n'est pas clairement identifiable.

Pour ce segment également, une manipulation par l'actif est envisageable (*a basin of water which someone had emptied and refilled [...]*). Elle aboutit à la thématique d'un potentiel agent sémantique (*someone*) qui pourtant reste indéterminé, ce qui correspondrait à un choix discursif trop saillant dans l'économie générale du texte. De plus, l'on perdrait également la perspective amorcée par *a book left open*.

Remarques

D'autres manipulations étaient possibles. Certains candidats ont cherché à prouver que les deux participes n'avaient pas une valeur adjectivale, notamment en les plaçant en position d'épithètes canoniques (**an emptied and refilled basin of water*). Les meilleures copies ont clairement signalé que cette proposition donnait l'impression de deux états simultanés, ce qui la rendait impossible : le sémantisme des deux verbes impose une succession temporelle. Une brève réflexion menant à l'identification de passifs « d'action » (et non « d'état »), pour les mêmes raisons, a également été valorisée. Ces réflexions supplémentaires n'étaient néanmoins pas exigées pour l'obtention du nombre maximal de points.

Comme pour le segment précédent, il est à regretter que beaucoup de candidats n'aient produit ici qu'une analyse très laconique, qui trahissait un potentiel manque de connaissance des emplois discursifs du passif.

Justification des propositions de traduction

Corrigé du segment 1

En français, le passif anglais est fréquemment traduisible par une structure active avec pour sujet le pronom *on*, dont le référent est indéterminé. Dans ce cas précis cependant, l'agent est clairement identifié et mentionné à plusieurs reprises (*he*), ce qui est peu compatible avec l'emploi de *on*.

Il n'est pas possible non plus de conserver la structure passive en français (**il n'y avait personne à être vu*). Une solution consiste à employer un élément non verbal après la structure existentielle : *il n'y avait personne en vue / il n'y avait personne aux alentours*.

Remarques

Ici aussi, une seule possibilité de traduction était attendue.

Si la majorité des candidats ont bien noté qu'il était impossible de garder la structure passive en français, certains ont fait le choix de conserver néanmoins l'élément verbal, ce qui a donné lieu à des traductions malheureuses (*?il n'y avait personne à voir*). Le choix et la justification d'une traduction, s'ils découlent de l'analyse en contexte, doivent également montrer une maîtrise de la langue cible.

Corrigé du segment 2

Comme l'anglais, le français permet l'effacement de l'agent, et autorise l'ellipse du pronom relatif et de l'auxiliaire, ce qui permet de conserver les intentions discursives du texte source. On pourra donc ici opter pour une traduction qui reflète la structure anglaise : *une bassine d'eau vidée et remplie à un niveau différent*.

Remarques

L'utilisation de *on* dans une structure active permet également la référence à un agent non identifié : *une bassine d'eau qu'on avait vidée et remplie à un niveau différent*. Cette proposition de traduction a cependant le défaut d'explicitement la relative sous-jacente ; on perd alors la compression syntaxique permise par l'ellipse. De plus, elle thématise l'agent, et l'on perd également la répétition structurelle (« *un livre laissé ouvert* » ; « *une bassine d'eau vidée et remplie [...]* »).

Rapport co-rédigé par Yann Fuchs et Pierre Habasque pour la commission de traduction / ERL

3. Remarques générales portant sur la maîtrise de la langue (anglais – français-communication)

Cette section revient sur les écueils récurrents en langues anglaise et française rencontrés lors des épreuves du Capes. Les conseils apportés ont pour but non seulement d'aider les candidates et les candidats qui n'ont pas obtenu le concours à comprendre leurs erreurs, mais également d'aider les futurs candidats et les lauréats à mieux se préparer au métier d'enseignant, dont l'une des qualités majeures est de savoir se mettre à jour et de continuer à apprendre tout au long de sa carrière. Peu importe son bagage universitaire, un bon enseignant sait se remettre en question et ne cessera de se former tant en pédagogie qu'en langue.

Les erreurs les plus fréquentes étant similaires d'une année à l'autre, nous renvoyons le lecteur vers la section « langue » du rapport du jury 2019. Bien que le Capes connaisse un changement important dès la session 2022, les conseils ci-dessous restent applicables pour les futures épreuves écrites et orales. Par ailleurs, rappelons que la nouvelle épreuve écrite disciplinaire appliquée inclura une question de phonologie.

3.1. Langue anglaise

Bien que la candidate et le candidat au Capes doivent maîtriser l'anglais, tant à l'écrit qu'à l'oral, le jury remarque des erreurs récurrentes, plus ou moins graves. Le lexique, par exemple, même quand il est correct, manque souvent de richesse, de nuance ou de naturel. Trop de candidates et de candidats analysent les documents qui leur sont donnés en commençant leurs phrases par *we have* ou *there is/are*. À l'inverse, certains d'entre eux essaient de bien faire en utilisant des tournures telles que *we can say that* ou *we can notice that*, qui, la plupart du temps, manquent de naturel et dont la suppression ne rendra pas nécessairement le discours moins soutenu. Un autre exemple courant est la formulation d'une problématique ; même s'il est tout à fait correct et soutenu de la commencer par *To what extent*, bien souvent il est possible de simplement se contenter de la suite de la question. Rappelons que l'anglais, même en registre soutenu, utilise moins ce genre de tournures de phrases qu'en français. De la même façon, il est inutile d'abuser des mots de liaison, dont la trop grande fréquence va souvent rendre le propos peu naturel et scolaire. Ainsi, *moreover* ou *indeed* ne devraient pas être insérés toutes les deux ou trois phrases, et l'expression *according to* n'est pas très idiomatique avec *me* ou *you*. Enfin, même si l'utilisation du pronom *we* à l'oral n'est pas incorrecte, elle n'est pour autant pas toujours naturelle et le pronom *I* est tout à fait recevable lorsqu'il n'y a qu'un seul locuteur.

À l'écrit, il convient de soigner l'orthographe, ce qui passe par une relecture attentive en fin d'épreuve, mais parfois aussi par la connaissance de certaines règles. Même dans de bonnes copies, le jury retrouve régulièrement des erreurs de consonnes doublées (**developped*, **benefitted*, etc.). Rappelons la règle de doublement de la consonne finale des mots à l'ajout d'un suffixe grammatical tel que *-ed*, *-ing*, *-er* ou *-est* : lorsque le mot se termine par une voyelle seule accentuée + une consonne seule, alors la consonne sera doublée à l'ajout d'un suffixe. Par exemple, *big* donnera *bigger* et *stop* donnera *stopping*, tandis que *look* (deux voyelles et non une seule) donne *looked* et *write* (une voyelle seule, mais suivie d'une consonne et d'une <e> final) donne *writing* (à ne pas confondre avec *written*, avec deux <t>, car il s'agit d'une forme irrégulière prononcée /'rɪtən/). La règle reste la même avec les mots de plusieurs syllabes : *'visit*, *de'velop* et *'offer* (se terminant tous par une voyelle + une consonne, mais où la voyelle seule n'est pas accentuée) donneront *'visiting*, *de'veloping* et *'offering* sans doublement, alors que *trans'mit*, *be'gin* et *pre'fer* donneront *trans'mitting*, *be'ginning* et *pre'ferring*. Seule la consonne <l> fait exception, en anglais britannique, car elle sera doublée même si la voyelle seule précédente n'est pas accentuée (*'travel* → *traveller*, *'cancel* → *'cancelled*).

Le but de cette section n'est pas de faire un cours de linguistique. Le jury conseille toutefois aux (futurs) candidats de réviser régulièrement la grammaire anglaise. À titre d'exemple, la détermination pose souvent problème aux francophones et nombreux sont les candidates et les candidats qui utilisent l'article *the* là où l'article Ø serait attendu : **the nature*, **the society*, **the freedom*, **the document A*, **the line 6*, etc. Il n'y a rien de honteux à devoir réviser certains aspects linguistiques de la langue, même si l'on possède déjà une licence ou un master d'anglais. Il faut également veiller à ne pas inventer des mots,

tels que **themselves* (qui n'existe pas pour un référent pluriel, et est d'usage rare lorsqu'il reprend un singulier comme *someone* ou *person*), **to precise* (ce verbe n'existe pas) ou **plagiat*.

À l'oral, les erreurs de prononciation les plus fréquentes sont similaires d'une année à l'autre. Dans l'ensemble, les candidates et les candidats admissibles ont une prononciation tout à fait acceptable. Néanmoins, trop de candidates et de candidats francophones, même lorsqu'ils prononcent correctement les sons individuels, ont une prosodie francisée. Il est crucial de garder à l'esprit que l'anglais est une langue à rythme accentuel (là où le français a un rythme dit « syllabique »), qui implique l'alternance entre syllabes accentuées et syllabes inaccentuées (souvent réduites). Une prosodie francisée, monotone, aura un impact majeur sur la communication, ceci même si le <th>, le <r> ou les diphtongues sont correctement réalisés. La connaissance des règles majeures de placement de l'accent lexical dans les mots est donc primordiale. En particulier, le jury remarque qu'un grand nombre de candidates et de candidats ont des difficultés à placer correctement l'accent dans les verbes. Par exemple, les mots en -ate suivent une règle qu'il est utile de connaître :

- si le mot a deux syllabes, l'accent est sur le -ate s'il s'agit d'un verbe (même si l'anglais américain a souvent tendance à le placer sur la première) : *cre'ate, nar'rate, trans'late* ;
- si le mot a deux syllabes, l'accent est sur la première syllabe s'il s'agit d'un nom ou d'un adjectif : *'pirate, 'climate* ;
- si le mot a plus de deux syllabes, l'accent est sur l'antépénultième syllabe (le verbe étant prononcé /eɪt/, tandis que le nom ou l'adjectif est généralement prononcé /ət/ : *to e'laborate* /ɪ'læbəreɪt/ vs *e'laborate* /ɪ'læbəreɪt/, *to 'separate* /'sepəreɪt/ vs *separate* /'sepəreɪt/, *desperate* /'despəreɪt/).

De nombreux mots dissyllabiques sont régulièrement mal accentués également ; bien que l'on entende souvent dire que les noms sont accentués sur la première syllabe et les verbes sur la seconde, il ne s'agit pas d'une règle stricte. Voici quelques exemples de mots dissyllabiques et trisyllabiques souvent mal accentués lors de cette session : (to) *'comment, com'pare, con'vey, con'sider, con'tinue, (an) effect, (an) e'vent, e'xact, intro'duce, suc'cess, 'teenager*.

La prononciation de certaines voyelles est toujours problématique pour les francophones. Certains ont encore des difficultés à prononcer les lettres G /dʒi:/, J /dʒeɪ/, R /ɑ:/ ou X /eks/. Il convient également de bien distinguer le son /əʊ/ (que l'on retrouve dans *focus, notice* ou *'progress* en prononciation RP) du son /ɔ:/ (*law, abroad, more*) et de bien garder à l'esprit qu'un certain nombre de mots courants ont un <o> prononcé /ʌ/ (*London, front, love, come, (dis)cover, wonder, southern, country, etc.). De même, une confusion entre /ɪ/ (*live, issue, sit*) et /i:/ (*leave, seat, machine*) mène souvent à des erreurs d'interprétation. Enfin, il ne faut pas hésiter à vérifier la prononciation des noms propres courants dans les études anglicistes (exemples : *Roosevelt* /'rəʊzəvɛlt/, *Dakota* /də'kəʊtə/, *Britain* /'brɪtən/, etc.).*

Pour terminer sur la partie « anglais », nous attirons l'attention des candidates et des candidats sur l'intérêt de rendre la langue le plus authentique possible. Par exemple, rappelons que les consonnes /p/, /t/ et /k/ en anglais sont dites « aspirées », c'est-à-dire suivies d'un court /h/, lorsqu'elles sont en début de syllabe accentuée et suivies d'une voyelle (*appeal, comment, take*), phénomène inexistant en français. Même si atteindre un accent parfait est difficile pour un non-natif, il est important de se souvenir que l'enseignant constitue le premier modèle phonologique pour les élèves. Beaucoup de candidates et de candidats ont un bon accent anglais, mais l'authenticité pourrait être renforcée davantage si la variété d'anglais était cohérente et précise (rappelons à ce titre que tous les accents anglais sont recevables tant qu'ils sont authentiques et qu'il serait faux de penser que seul l'accent RP est accepté pour devenir enseignant). Par exemple, si c'est un accent RP (ou du sud de l'Angleterre) qui est choisi, il faut avoir conscience que cet accent est non rhotique, c'est-à-dire que le <r> n'est pas prononcé en fin de mot ou lorsqu'il est suivi d'une consonne (*dark* /dɑ:k/, *more* /mɔ:/). Inversement, l'anglais américain standard est rhotique et le <r> est toujours prononcé (*dark* /dɑ:rk/, *more* /mɔ:r/). Ce sont ces petits détails qui permettent de renforcer l'authenticité du discours et peuvent faire la différence entre une bonne prestation et une très bonne prestation.

3.2. Français et communication

Les futurs enseignants d'anglais doivent maîtriser parfaitement la langue française. Il est donc nécessaire de réviser régulièrement les règles de conjugaisons et d'accords (cf. rapport du jury 2019), mais également l'orthographe (utilisation de l'accent circonflexe, usage des majuscules, etc.). Même chez les candidates et les candidats francophones, le jury remarque des erreurs récurrentes, parfois dues au

stress, mais qu'il convient dans tous les cas de corriger. Par exemple, nous remarquons une confusion fréquente entre les pronoms *les* et *leur* (**cela les permet de* au lieu de *cela leur permet de*), ou encore une mauvaise utilisation de la préposition *à* avec certains verbes ; il est donc correct de dire *permettre à, remédier à, renoncer à*, mais les verbes *pallier, entraver* ou *gêner* sont transitifs directs.

Un autre problème récurrent entendu lors des épreuves orales en français est le registre inadapté. Nous ne pouvons accepter qu'un futur enseignant utilise des expressions telles que *'y a pas, 'fait pas, 'fin* (pour *enfin*), *ben, prof, peut-être*... Il est donc important non seulement d'articuler afin d'éviter la disparition de pronoms sujets ou de <r> finaux, mais aussi de placer le *ne* de la négation dans un registre soutenu. La reprise d'un nom par un pronom (ou dislocation à gauche) rend également le discours trop familier ; ainsi, les pronoms n'ont pas lieu d'être dans *l'auteur il explique...*, *les élèves ils ont...*, *la vidéo elle décrit...*, etc. Enfin, un entraînement régulier, tout au long de l'année de préparation au concours, permet de détecter et éviter les tics de langage, dont nous n'avons pas toujours conscience, tels que *du coup, donc, alors, OK, euh*, etc.

La communication ne passe pas uniquement par l'articulation, la correction et le registre, mais aussi par le débit, l'attitude et le non-verbal. Certains candidats ont un débit trop lent ou trop rapide, et d'autres ont un volume de voix trop bas. Or, un enseignant se doit de parler clairement et distinctement, de façon à ce que tous les élèves d'une classe (qu'elle soit composée de 15 élèves ou de 35 élèves) puissent entendre et comprendre. À nouveau, la clé est l'entraînement régulier ; il faut apprendre à gérer son stress et être capable de parler en public, le métier d'enseignant étant à ce titre similaire à celui d'un acteur. L'attitude et la posture sont tout aussi primordiales ; nous ne pouvons tolérer de la part de futurs fonctionnaires d'État de tenir des propos déplacés, de soupirer ou de s'agacer, peu importe la raison ou la quantité de stress ressentie. Enfin, même si l'on conseille parfois de rédiger l'introduction et la conclusion d'un exposé oral, un concours de l'Éducation nationale évalue la capacité des candidats à communiquer en milieu professionnel. Or, un enseignant ne rédigera jamais son script de cours et est capable de parler spontanément devant un auditoire. C'est pourquoi le contact visuel est primordial et la rédaction intégrale de notes est à éviter. De même, l'organisation des brouillons, qu'il faut avoir classés, voire numérotés, avant d'arriver devant le jury, est nécessaire. Idéalement, ces brouillons seront aérés, espacés et ne contiendront que des titres et mots-clés. Les candidates et les candidats les mieux préparés n'auront ainsi pas besoin de rédiger d'introduction ou de conclusion.

Rapport rédigé par Marc Capliez

4. EPREUVES ORALES D'ADMISSION

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

4.1.1 Rappel du cadre réglementaire

L'épreuve porte:

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

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

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

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

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

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

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

Quelques remarques liminaires

La préparation de l'épreuve devait permettre aux candidates et aux candidats d'appréhender le dossier qui leur était soumis à la lumière de la notion (collège) ou de la thématique retenue (seconde et cycle terminal de tronc commun, LLCER Anglais et LLCER Anglais Monde Contemporain), afin de procéder à son analyse.

La gestion du temps était primordiale pour la réussite de l'épreuve. Les deux parties exigent en effet un temps de préparation équilibré afin de proposer des prestations homogènes pour chacun des exposés.

Notons également que les entretiens qui suivent les exposés ne consistent pas en un jeu de questions-réponses mais visent à aider les candidates et les candidats à améliorer leur prestation, en offrant la possibilité de préciser ou bien de rectifier, le cas échéant, certains points de l'analyse. La plupart d'entre eux semblent avoir compris l'intention de ces moments d'échange et ont été à l'écoute des questions pour tenter de nuancer ou d'enrichir leur prestation. Pour cette épreuve, comme pour la seconde épreuve orale, le jury a également apprécié les candidates et les candidats qui ont su faire montre d'une prise en compte appropriée et en contexte des questions relatives aux enjeux des pratiques de la laïcité et de la

citoyenneté.

Le jury de la session 2021 a salué le fait que beaucoup de candidates et de candidats aient assimilé les conseils prodigués dans les précédents rapports de jury qui, tout comme celui-ci, doivent être perçus par les candidats et les préparateurs comme de véritables outils de guidage dans la préparation de ce concours.

4.1.2 – Première partie en anglais

Les attentes

Dans cette première partie de l'épreuve, il était demandé au candidat de présenter et d'analyser le document vidéo ou audio en lien avec la notion ou la thématique annoncée dans la consigne et figurant sur la page de garde du dossier. Il fallait dégager les éléments significatifs du document et construire une démonstration cohérente, guidée par une problématique définie en fonction du document, à la lumière de la notion ou de l'axe indiqué. Rappelons ici que les notions et thématiques sont formulées en français et que leur richesse polysémique devait être prise en compte et définie.

Tout d'abord, le jury tient à rappeler l'importance qu'il y a à prêter attention à la source et à la date de diffusion des supports afin d'en comprendre le contexte. Certains documents provenaient de chaînes radiophoniques ou télévisuelles d'information connues (NPR, CBS...), d'institutions culturelles majeures (Tate, National Gallery...) d'agences de presse, ou de sociétés de productions indépendantes (Newsy, Magnolia Production...). Si certaines de ces sources étaient moins connues, les grands médias de l'aire anglophone ainsi que leur tendance éditoriale (BBC, NPR, CNN, ABC, CBS, NPR, Sky News, Fox News...) doivent être connus. La nature de certains documents a trop souvent été éludée. La nature promotionnelle de certains documents n'a parfois pas été mentionnée, qu'il s'agisse ou non de bandes annonces.

Dans de nombreuses présentations, la référence à la notion ou à la thématique était parfois plaquée alors qu'elle doit justement toujours servir à éclairer et approfondir l'analyse. La notion de langage a été restreinte à l'analyse des échanges verbaux dans certains dossiers (EED 21 : *How the first black Peanuts character was born*) alors que le langage devait être envisagé de façon plus large et dans un cadre polysémique (langage verbal et non verbal, non-dits, silences, argot, langage corporel, langage filmique...). Les analyses des différents plans, de leur cadrage, des mouvements de caméra, des choix de montage devaient également servir l'analyse. Les précédents rapports de jury comportent un rappel du vocabulaire spécifique à utiliser pour poser les bases d'une analyse cinématographique nécessaire à tout futur enseignant (gros plan : close-up (shot) et non "zoom", long shot/full shot/wide shot : plan d'ensemble, high-angle shot : plan en plongée, low-angle shot : plan en contre-plongée...).

La dimension cinématographique a souvent été insuffisamment reliée à la notion et à la problématique. Dans l'EED 2 (axe fictions et réalités), Hitchcock se met en scène sur les lieux de tournage de *Psycho* et guide le spectateur à travers les décors du thriller. L'ombre projetée du réalisateur offrait un exemple de mise en abyme à mettre en lien avec le processus de création.

L'exercice ne peut jamais, pour quelque dossier que ce soit, se limiter à une simple description du document audio ou vidéo, puisque l'on attend une analyse éclairée qui s'appuie sur la notion ou la thématique proposée pour interroger le dossier. Le jury regrette que certaines candidates et certains candidats ne mentionnent la notion ou la thématique qu'en introduction pour ensuite l'écarter pendant la démonstration. L'entretien a cependant permis à certains d'entre eux d'établir des liens plus porteurs entre le dossier et la notion ou thématique.

Analyse et exploitation du document

L'analyse fait apparaître l'intérêt que présente le document pour éclairer la notion ou la thématique. Il fallait donc, au cours de la préparation de l'épreuve, que les candidates et les candidats sélectionnent et hiérarchisent les éléments explicites et implicites pertinents.

Cela suppose tout d'abord un visionnage approfondi et une écoute attentive de toutes les composantes du support et de ce qui en fait sa spécificité. Quels que soient les documents proposés (extrait d'entretien, de film, bande-annonce, documentaire, reportage, discours, etc.), il convient de se poser les questions qui vont permettre de faire émerger les traits marquants et la portée du document à l'étude : source, auteur, média, but affiché et implicite (informatif, éducatif, promotionnel, distrayant, etc.). Comment l'effet recherché est-il produit (procédés sémiotiques, polysémie des mots, choix et montage des images, lieux de tournages, place et temps de parole accordés à chaque intervenant, fond sonore, mouvements de caméra, etc.) ? Tout élément pertinent, implicite ou explicite, doit être repéré et commenté pour servir d'appui à une démonstration argumentée. Cette première phase du travail du candidat est indispensable.

La présentation du document doit consister en un discours argumenté et structuré. Le jury a apprécié une démonstration organisée et progressive, du plus simple au plus complexe, avec arguments et micro-analyses à l'appui de la démonstration. Les candidates et les candidats qui ont réussi l'épreuve ont cherché dans l'introduction à définir les différents termes de la notion pour ensuite dégager une problématique ('issue', 'thesis statement' en anglais, 'problematic' étant un adjectif). La problématique, qui ne prend pas nécessairement la forme d'une question, cherche à interroger le lien entre le support et la notion ou la thématique, afin d'identifier les effets et les problèmes soulevés par la rencontre de ces différents éléments.

Le jury souhaite par ailleurs attirer l'attention des candidates et des candidats sur la nécessité de prendre en compte la spécificité du document. A titre d'exemple, la polémique provoquée par la prestation de Beyoncé pendant la mi-temps du Super Bowl en 2016 (qui se voulait un hommage aux Black Panthers) est présentée et commentée dans une émission de divertissement diffusée par CBS. Dans ce reportage, se succèdent extraits du clip vidéo du titre *Formation* de Beyoncé, différentes voix parmi les forces de police ainsi qu'une vidéo parodique empruntée à une autre chaîne d'information. Ces différentes strates, ainsi que la nature de l'émission *Entertainment Tonight* dont est extrait le reportage, étaient à relever dans l'analyse à travers les va-et-vient entre actualité et références à l'histoire des droits civiques, et ce afin d'aboutir à une réflexion sur la dimension politique du langage artistique et sur le rôle que peuvent jouer l'artiste et les médias dans la société.

L'objectif de la démonstration est bien d'analyser ces différents enjeux, en proposant des angles d'analyses différents (reflétés par les trois parties de l'exposé par exemple) pour nourrir la réflexion et formuler une réponse riche et nuancée.

Les connaissances

Bien que le jury n'attende pas des candidates et des candidats des connaissances totalement expertes, un futur professeur d'anglais doit s'être constitué un horizon culturel anglophone assez large pour être en mesure de placer des faits d'actualité en perspective ou bien d'analyser des œuvres en les replaçant dans leur contexte (histoire, civilisation, littérature, arts, etc.). Les candidates et les candidats pouvaient si nécessaire se référer à certains ouvrages en salle de préparation : *Le Petit Robert des noms propres* ainsi que *A Cultural Guide* de Françoise Grellet.

Au cours de la session 2021, les candidates et les candidats ont été amenés à réfléchir et à mobiliser leurs connaissances sur des sujets variés relatifs à la sphère anglophone, comme par exemple : l'influence de l'écrivaine afro-américaine Toni Morrison sur la société américaine ; les conséquences du Brexit en Irlande du Nord ; l'itinérance et les mythes fondateurs aux Etats-Unis à travers la recherche par une jeune étudiante d'une université ; les répercussions sociales dans les années 1990 de la fermeture des mines de charbon au Pays de Galles ; la révélation posthume de l'œuvre de la photographe américaine Vivian Maier ; le pouvoir évocateur du Mississippi dans la littérature sudiste, la place de la maison victorienne dans le paysage et l'imaginaire américains ; les nouvelles tendances culturelles des jeunes anglais dans les années soixante ; la réflexion sur l'innovation scientifique à travers l'analyse d'une peinture de Joseph Wright of Derby ; l'attrait des adolescents américains pour le genre littéraire dystopique ou encore l'influence de l'œuvre de Francis Bacon sur le travail du réalisateur britannique Christopher Nolan.

Le document ne doit cependant pas donner lieu à un exposé théorique au détriment de l'analyse du support en lui-même. En effet, les connaissances des candidates et des candidats peuvent permettre d'enrichir une analyse fine et aboutie du document mais certains ont parfois passé trop de temps (jusqu'à 5 minutes ou parfois davantage) à présenter un contexte historique ou bien des courants littéraires sans établir de liens directs avec le document. Il faut enfin éviter les lieux communs et stéréotypes non étayés, qui desservent l'analyse et sont critiquables d'un point de vue éthique. Par exemple, une candidate déclare que « the superintendent [of a Texas school] is white so he must have had an easy life » ou encore que « People in Texas are very extreme ».

Enfin, en ce qui concerne la langue orale employée, il n'est pas acceptable qu'une candidate ou un candidat au CAPES d'anglais confonde *who* et *which*, oublie le -s à la troisième personne du singulier au présent simple, commette des déplacements d'accent sur des mots courants ou encore se trompe sur la réalisation de certains sons et phonèmes courants ou encore qu'il méconnaisse certains verbes irréguliers.

Conseils méthodologiques

Le jury rappelle les conseils déjà prodigués dans les précédents rapports et qui peuvent s'avérer utiles pour la préparation de la première partie de la nouvelle épreuve de leçon qui verra le jour dès la session 2022.

Le jury conseille aux candidates et aux candidats, au cours de leur préparation, de prendre des notes de façon organisée. Il est par ailleurs utile de bien connaître les outils langagiers nécessaires pour les épreuves orales du CAPES. Un vocabulaire littéraire ou civilisationnel précis ne peut qu'être une plus-value pour aboutir à une analyse fine et claire. Les analyses superficielles ou paraphrastiques doivent absolument laisser place à une analyse de la rhétorique, à des repérages de points de vue, de

changements narratifs, de mises en abyme, d'intertextualité, d'hyper-textualité pertinents et non plaqués.

En conclusion, le jury insiste sur l'importance qu'il y a à bien comprendre ce qu'implique l'épreuve : la présentation de l'analyse approfondie d'un document à la lumière d'une notion ou d'une thématique en seulement quinze minutes. Ceci implique de développer une démonstration pertinente et convaincante à partir des repérages effectués. Il faut veiller à adopter un débit de parole adapté, ni trop lent, ni trop rapide. En effet, de nombreuses candidates et de nombreux candidats ont un débit trop rapide, ce qui nuit grandement à la communication, tandis que d'autres ralentissent artificiellement le débit, sans doute pour occuper le temps de l'exposé alors que le contenu proposé, trop superficiel, ne le justifie pas. Des pauses trop nombreuses ou trop longues pendant l'exposé nuisent à la qualité de la prestation qui doit rester dynamique.

4.1.3 – Seconde partie en français

Durée de l'épreuve et composition du dossier

Les temps de prise de parole et d'échange (15 minutes chacun) s'entendent en durée maximale. Certaines candidates et certains candidats ont terminé une prestation de qualité avant le temps imparti. De la même manière, le jury a pu décider d'interrompre les questions avant la fin du temps d'échange sans que cela n'ait de signification quant à la valeur de la prestation. Toutefois, durant l'exposé, un candidat bien préparé doit être en mesure de mettre à profit tout le temps qui lui est alloué.

Le dossier remis aux candidates et aux candidats se compose de productions authentiques d'élèves (écrites et/ou orales ou audiovisuelles) pouvant être au nombre de 2, 3 ou 4. A cela s'ajoutent deux ou trois documents d'accompagnement qui proviennent de sources variées. Ces sources peuvent être de nature institutionnelle (rapports de l'Inspection générale, extraits de programmes, de bulletins officiels, du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, du volume complémentaire au Cadre Européen, du site EDUSCOL etc.) ou être le travail de chercheurs et spécialistes en didactique des langues ou sciences de l'éducation parus dans des revues scientifiques (CLE International, Cahiers pédagogiques), du portail web CAIRN, d'institutions telles que le Conseil de l'Europe ou de sites d'actualité pédagogique (Café pédagogique...). Ces documents peuvent parfois être issus de la recherche anglophone et donc rédigés en anglais.

Les attentes

Il s'agit tout d'abord pour les candidates et les candidats de mettre en regard des productions d'élèves afin d'établir un diagnostic des acquis et/ou besoins dans les compétences linguistiques, culturelles et pragmatiques. L'analyse de ces productions doit se faire à la lumière des textes d'accompagnement qui font partie intégrante du dossier, et de la notion/thématique retenue. Une fois le diagnostic établi, il s'agit encore de réfléchir à différentes pistes pédagogiques qui visent à démontrer comment l'apprenant peut consolider ou approfondir ses acquis.

Les candidates et les candidats devaient proposer une analyse de ces productions sans oublier de les croiser avec les documents d'accompagnement qui guident la lecture de ces mêmes productions. En effet, elles s'inscrivent dans un contexte d'enseignement précis qui fait lui-même l'objet d'une réflexion de la part de l'enseignant, en lien avec les attentes de l'institution. Les candidates et les candidats n'oublieront pas non plus à ce stade de croiser leur analyse avec la notion/thématique à l'étude. En effet, c'est bien cette dernière qui guide l'élaboration de la problématique culturelle. Enfin, le jury attend des

candidats qu'ils perçoivent la dynamique sous-jacente à l'ensemble des documents et qu'ils se servent de la problématique et des textes de cadrage comme fil conducteur pour l'analyse.

Conscient du fait que les candidates et les candidats n'ont que peu, voire pas d'expérience en classe, le jury a été sensible au bon sens dont ont fait preuve certains d'entre eux et ont valorisé ceux qui évaluent à juste titre la pertinence et la cohérence des activités proposées pour répondre aux besoins des élèves et les faire progresser.

L'exposé

Les candidates et les candidats disposaient d'une certaine liberté dans la manière de présenter l'exposé. Cependant, une synthèse rapide des documents d'accompagnement pouvait s'avérer utile en introduction à condition qu'il soit à nouveau fait référence à ces mêmes documents dans le corps de l'exposé. En effet, les lignes de force de ces derniers apportent un éclairage qui permet de déceler les acquis des élèves sur le plan des compétences linguistiques, pragmatiques et culturelles, ou de percevoir leurs besoins particuliers. Ces documents orientent explicitement l'attention des candidates et des candidats sur les enjeux importants du dossier, et constituent une aide pour mieux en cerner la problématique. La situation d'enseignement doit également être lue attentivement, certains d'entre eux ont choisi par mégarde une notion, une thématique ou un axe différents de ceux proposés dans l'énoncé du sujet.

Dans un deuxième temps, un diagnostic de ces productions était attendu. La consigne invitait les candidates et les candidats à considérer dans quelle mesure les compétences linguistiques, culturelles et pragmatiques y étaient mobilisées au service de la production du sens. Il s'agissait de mesurer et d'évaluer le degré de réussite des productions par rapport à la situation d'enseignement et plus particulièrement par rapport aux consignes précises données par l'enseignant. L'écueil majeur, encore trop souvent observé, a consisté en la présentation d'un relevé des erreurs grammaticales, ou lexicales uniquement, comme si ces compétences (qui sont certes des composantes de la compétence linguistique) garantissaient la réussite de la tâche. Ainsi, même si une production d'élève peut parfois nécessiter un important travail de correction sur le plan linguistique, elle peut néanmoins s'avérer satisfaisante sur les plans culturel et pragmatique et vice-versa.

Le jury a constaté que dans l'ensemble, les niveaux attendus et visés du CECRL par cycle et par classe sont connus de la majorité des candidates et des candidats et que ces derniers ont cherché à évaluer les productions en fonction de ces niveaux attendus et des descripteurs du CECRL. Ce diagnostic, pour être pertinent, se devait néanmoins d'être organisé et de comparer les différentes productions afin de prendre du recul et proposer des pistes de prolongement adaptées et cohérentes.

Cela passe dans un premier temps par la catégorisation des types d'erreurs puis, par leur hiérarchisation. Il faut cependant garder à l'esprit, qu'en fonction du type de production, certaines erreurs entravent plus que d'autres le sens et l'efficacité du message.

Par exemple, dans le cadre d'une production orale en continu sur la surconsommation aux Etats-Unis, réalisée seul ou en groupe à l'aide d'un diaporama animé et avec le choix laissé aux élèves de se filmer ou de recourir à des avatars, il convenait de s'interroger sur l'intérêt des outils TICE pour susciter la motivation, la créativité et la collaboration entre élèves avec un outil permettant de réaliser des brouillons sonores. Les compétences culturelles, linguistiques, pragmatiques ainsi que l'objectif citoyen y étaient mobilisés afin d'expliquer et de faire prendre conscience d'enjeux environnementaux et sociétaux.

L'aspect phonologique y avait une place de choix (respect des schémas intonatifs, accent phrastique, débit...) associé à la dimension pragmatique (argumenter, produire un discours cohérent et convaincant). Cette séquence étant proposée dans le cadre de l'enseignement en ETLV (Enseignement Technologique en Langues Vivantes) dans la voie technologique STI2D (Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable), il convenait donc de replacer l'analyse dans le contexte plus large de cette classe avec la prise en compte par exemple de l'EMI (Education aux Médias de l'Information) sans idées préconçues quant au niveau supposé des élèves.

Pour finir, les candidates et les candidats doivent proposer des actions pédagogiques pour répondre aux besoins et consolider les acquis des élèves. C'est une partie capitale de l'exposé qui atteste de la capacité à amorcer une démarche didactique et à faire preuve de la réflexion attendue d'un professionnel de l'Education nationale. Le jury constate cette année que cette partie a été mieux réussie que les années précédentes, bien que les pistes proposées soient parfois restées trop vagues ou insuffisamment réfléchies par rapport au diagnostic établi en amont, des exemples précis de mise en œuvre étant en outre attendus. Par exemple, certaines candidates et certains candidats ont proposé en prolongement l'usage d'outils TICE ou l'interdisciplinarité de façon presque automatique sans donner d'exemples précis de mise en œuvre ou sans s'interroger sur la réelle faisabilité de leurs propositions.

Enfin, concernant le premier document (partie 1 de l'EED), les candidates et les candidats avaient la liberté de l'incorporer dans les pistes proposées, notamment en appui ou en prolongement de la séquence, si son exploitation était au service de la problématique retenue. Certains ont su le faire à bon escient.

Connaissances et terminologie

Le jury n'attendait pas une connaissance exhaustive des textes mais a apprécié le fait que certaines candidates et certains candidats soient en mesure de démontrer leur connaissance du cadre institutionnel en lien avec leur démonstration. Par exemple, connaître les modalités d'examen du DNB et les épreuves du Baccalauréat, aussi bien dans la voie générale que dans les séries technologiques, permet de mieux replacer les productions des élèves dans un contexte général d'apprentissage.

On retiendra le fait qu'un futur enseignant de langue anglaise doit connaître le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les programmes officiels en vigueur, le CECRL ainsi que le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Cette dernière recommandation s'applique désormais particulièrement dans le cadre de la nouvelle épreuve d'entretien avec le jury dès la session 2022 (épreuve orale 2).

Les candidates et les candidats doivent s'efforcer d'employer une langue précise, surtout quand ils manient des concepts didactiques. Il est inutile de faire référence à des concepts que l'on ne maîtrise pas ou de citer des auteurs dont on connaît mal le travail dans le but illusoire d'impressionner le jury. Ceux qui plaquent du vocabulaire technique et des concepts non maîtrisés s'exposent lors de l'entretien à des questions qui pourraient alors les mettre réellement en difficulté.

Enfin, les épreuves orales sont des épreuves de communication, l'emploi d'un registre de langue soutenu lors de la présentation, doit être maintenu lors de l'échange avec les membres du jury. Le passage d'un exposé à un échange ne devant pas encourager les candidates et les candidats à s'autoriser un registre ou un ton plus informel ou plus familier. Tout relâchement peut être fortement pénalisé par le jury dans le cadre de la note de langue en français.

Conclusion

Bien que n'ayant que peu d'expérience pratique, bon nombre de candidates et de candidats ont su adopter une posture professionnelle réflexive face à cette épreuve, grâce à leurs connaissances du cadre institutionnel et à des entraînements réguliers au cours de leur préparation. Ils ont convaincu le jury de leur capacité à envisager une situation de classe avec bon sens et en faisant déjà preuve d'un certain recul.

Si l'épreuve d'entretien sur dossier s'achève avec la session 2021, certaines des recommandations faites dans cette section du rapport du jury restent utiles notamment pour appréhender la première partie de l'épreuve de leçon (analyse et commentaire d'un document audio ou vidéo) de l'épreuve 1 de l'oral.

Rapport rédigé par Danièle Garofolo-Metayer

4.1.4. PRESENTATION ET PROPOSITION DE CORRIGE DE DEUX DOSSIERS EED

4.1.4.1 EED 9

Première partie en anglais :

Source : <https://www.youtube.com/watch?v=2xvNhN1PsRw>

The extract viewed by the candidates corresponded to the last 3 minutes.

Within the framework of the notion of 'Imaginaires effrayants', candidates were asked to analyze a 3-minute extract from a VOX video entitled '*Why the Victorian Mansion is a Horror Icon*'. In the first part, a voice-over gives a historical explanation of how the Victorian Mansion (VM) (originally imported from Great Britain) in the US first symbolized wealth and success during the Gilded Age and then progressively came to decay after the Great Depression. In the following section, the viewer is presented with how the VM was first chosen as the Addams family's abode by Charles Addams and later by Alfred Hitchcock as part of his set for *Psycho*. With multiple echoes in different forms of art, the VM gradually gained the status of an icon for the horror genre, its looming figure immediately triggering a sense of fright in readers and viewers.

Possible outline:

One can wonder what cinematography techniques implemented in this video extract teach the viewers how and why the VM, a British epitome of wealth and power, ended up as the evocation of horror through imagination.

I. This pedagogical documentary gives a chronological explanation of how the vicissitudes of history turned a British and then American symbol of wealth and social success into one of death and decay

1. Vox, the American media whose purpose is to educate a large audience, presents us with a video about the VM. Emulated from late 19th century Britain, the VM became a hallmark of social differentiation and a symbol of the 'mysteriously rich' in the US during the post-Civil War era. Fortunes had emerged from the extremely lucrative transatlantic slave trade which allowed the accumulation of huge amounts of profits and widely funded the industrial revolution. In the US, the rich emulated the British upper-class style as the country was progressively becoming an economic superpower after the Civil War, thereby

mimicking the most powerful and biggest empire in the world. In the US, the Gilded Age became synonymous with 'corruption and scandal'. Candidates could easily refer to the Addams Family who was said to be 'mysteriously rich'. The main idea here was to show that the VM owners' wealth somehow implied that their fortune had been unethically accumulated and linked to death.

2. The documentary goes on to showcase the opposition between the complex architecture with the rich ornamentation of VMs on the one hand and the frugal simplicity and straight lines in housing after historical crises on the other hand. WWI and later the Great Depression brought about poverty after *real* horror and death. That simplicity in early 20th century houses meant that nothing could be hidden. This leads to the notion of truth and straightforwardness: the absence of intricacies and ornamentation that potentially concealed dubious secrets in the VM and the big windows allowing well-lit interiors were a stark contrast with the darkness of VMs. This idea could be supplemented with the fact that after those crises, efforts were made to bring social justice (which is opposed to social differentiation mentioned above).

3. VMs were progressively abandoned in the US after massive bankruptcies (cf. the 'for sale' signs) and became boarding houses for the working poor, which led to a total inversion from what they used to stand for, i. e. wealth reaped from industrial success. With no funds to maintain them, they degraded and took on a spooky appearance, and decayed the way corpses do.

In fact, after being a symbol of wealth, the VM was reappropriated into becoming an icon of horror, its identity being 'rewritten' as if it were a palimpsest, exactly in the same way as the Addams Family (idle, relishing mischief and for whom 'mirth', and 'merriment' are coupled with 'manslaughter!', isolated from society) were a morbid subversion of the ideal American family that was supposed to be pious, doing good, industrious and contributing to society.

II. The video shows us how various works of art subverted this symbol into an actual icon of the horror genre.

1. In *Psycho's* trailer, Hitchcock takes the viewer on a tour of the Bates family's abode, trying to justify his choice of the VM, as it is 'dark even in daylight' and looks 'sinister'. For Charles Addams, the VM is simply 'better for haunts.' Indeed, as it has more rooms than are needed, some are not often used and therefore give the impression of being abandoned or constantly staying in the dark. As a result, they offer perfect hiding places for lurking monsters. This could remind candidates of gothic novels where a dark mystery is concealed behind a black veil: the reader has an impulse to have it lifted, but at the same time, dreads what they could discover behind it. Not knowing entails both curiosity and fright.

2. In Hopper's painting *House by the Railroad*, we are shown the stark contrast between the cold colours of the VM that are reminiscent of death as well as its intricate and complex outline contrasting with the straight lines of the rails that are red, a hot color that symbolizes life. But there is also the opposition between isolation (the mansion seems to be located in the middle of nowhere) and link through the symbol of the railroad which binds remote places throughout the US territory; the railroad also allows trade, in other ways participation in society. The remote and outdated house looks like a decaying character, on the verge of death, like a passive spectator of life.

The voice-over mentions that 'the VM died over a century ago', thereby treating an inanimate building as a live creature: this icon has become a central character of the horror genre. Just like a being who is mysterious and therefore scary, the VM blatantly shows that it is a hiding place potentially enshrining dark secrets with a macabre touch to it, thus triggering the spectator's imagination: as soon as they spot it, they start fearing the worst. Yet, to relieve tension, and in a self-derogatory way, horror is sometimes turned into dark humor.

III. How the mere evocation of the Victorian mansion and the way it has been presented in works of art immediately signals both horror or dark humor through a body of set techniques, the very ones that are embedded in this VOX video.

1. Lighting: the VM is often shot or represented at night with light coming from inside the rooms, giving the impression that something mysterious is going on behind those lit windows looking like the eyes of the mansion. There is a stark contrast between its bleakness and the blinding light, a light that does not allow to see, but rather adds a kind of veil that hides a frightening mystery.

2. Silhouette: the simple evocation of it triggers the viewers' imagination, the VM has completed its transformation into an icon (cf. in the video with the screen split into two parts, and the outline being drawn). In drawings, cartoons, the outline is often crooked (like in the poster advertising *The Nightmare Before Christmas* by Henry Sellick, as if the building were on the verge of collapse, really close to death). Most of the photographs of VMs inserted in the video are of isolated houses: the VM is lost far from communities, urban areas, like a lone predator, like the dragon in Tolkien's *Lord of the Rings*.

3. Choice of music: it is spooky and enhances suspense by building tension. The viewers imagine some impending catastrophe. Conversely, when Charles Addams's creation of the grotesque Addams Family is introduced in the video, the music becomes much lighter and more energetic, it is a circus-like music which deflates all that tension and signals irony and dark humor.

4. Low angle shots (cf. the wooden mansion in the video) making the VM loom even larger: it towers over us, all the more so when it is standing on a hill.

5. Jerky images conveying confusion. The use of black and white archive footage refers to what is gone, and therefore to a form of death, while with the inversion between black and white as in photographic negatives, the VM icon is itself an inversion – subversion of what it was originally meant to be.

6. Pop-ups being yet one more classical trope of the horror genre as something scary takes us unawares. This 'something' has been previously hidden from us and plotting behind our backs (cf the clown at the end of the video, as if it had been there all the time, scheming, waiting for the best moment to pop up and startle us).

The horror genre is eventually subverted into dark humor, in the exact same way as the video plays with us who are smiling in the end: we have been enlightened by this pedagogical document as the historical context has been taught and the codes have been decrypted (cf the very end reveals the presence of hidden 'ghosts'). The video makes us take a step back by falling into dark humor: the clown from Stephen King's *It* that pops up is itself a subversion of the classical clown: with its pointed teeth, it looks like a wild animal about to swallow us, but by then, we are not really scared anymore, because we are aware of the techniques.

To conclude, the imagination sparked in a work of fiction is all the more potent and turns to horror as not all is revealed to the viewer and special techniques are resorted to in order to create a gloomy atmosphere. The same role is played by silence, innuendoes and more specifically nooks and crannies in the VM. Tension is however possibly relieved through humor and laughter, which is a natural defense mechanism, and that is exactly the way this video ends. After all, the VM is nothing but an icon of horror in *art*.

Rapport rédigé par Nathalie Berthier pour la commission EED

Seconde partie en français

La présentation des enjeux du dossier

Le dossier se composait de deux productions écrites d'élèves d'un groupe de 1^e LLCER (Langues, Littératures et Cultures Etrangères et Régionales), spécialité qui s'étudie soit uniquement en classe de première, ou se poursuit en classe de Terminale. En spécialité LLCER, le niveau B2 est visé en première pour atteindre C1 en Terminale LLCER.

Les productions constituaient la tâche intermédiaire d'une séquence de fin de 1^{er} trimestre qui portait sur l'étude de la deuxième œuvre littéraire choisie dans le programme, le regroupement de deux nouvelles d'Edgar Allan Poe, *The Fall of the House of Usher* et *The Tell-Tale Heart*, en commençant par la première. Il s'agissait pour les élèves d'endosser le rôle d'un éditeur devant choisir la couverture d'une nouvelle édition de *The Fall of the House of Usher* parmi trois illustrations possibles. Les candidats devaient souligner la nature actionnelle de cette tâche, la démarche actionnelle étant présente et naturellement attendue en LLCER également pour faire sens dans l'apprentissage des élèves et les motiver. Le temps de réalisation de cette tâche intermédiaire n'était pas spécifié mais il était précisé que les lycéens devaient écrire un minimum de 150 mots en justifiant leur choix. Etaient également spécifiés ce qui avait été travaillé en amont et ce dont disposaient les élèves : l'intrigue générale, la couverture de l'édition sur laquelle travaillait la classe (et qui constituait donc un 'modèle' d'analyse sans être un frein à leur choix et expression) ainsi que le début de la nouvelle.

Ce travail s'inscrivait dans la thématique des *Imaginaires (Imaginaires effrayants)* et la tâche finale, à prendre en compte pour analyser la pertinence de cette tâche intermédiaire, avait été annoncée à la classe et demandait l'élaboration d'un livret littéraire de présentation de la nouvelle dont la composition (deux extraits choisis avec commentaires sur ces extraits ainsi que deux iconographies au moins illustrant la nouvelle) n'était pas sans rappeler une 'mini-composition' de dossier personnel.

On attendait des candidates et des candidats qu'ils soulignent le fil conducteur entre tâche intermédiaire et tâche finale ainsi que la dimension de plaisir et autonomie dans le choix, le lien avec la thématique, l'argumentation et la réappropriation des connaissances. Tout cela requiert évidemment un entraînement régulier avec des tâches adaptées pour aider l'élève et le préparer en toute sérénité à l'épreuve orale de LLCER avec présentation d'un dossier personnel. Ici, le terme 'personnel' est tout particulièrement important à la lumière du sujet car il suppose une composition et une élaboration personnelle par l'élève, qui doit donc y être entraîné, cette composition comprenant des documents vus en classe mais également personnels avec une des œuvres intégrales étudiée en classe de première et matérialisée dans le dossier par un extrait ou une illustration justement, au moins un texte littéraire, au moins un texte non-littéraire et au plus deux œuvres d'art visuel.

L'autre enjeu ici était celui de l'éducation et du développement de la conscience esthétique des élèves, enjeu bien souligné par les deux documents d'accompagnement qui offraient une réflexion sur l'image en insistant sur sa place et son intérêt en classe de langue, comme véritable source de motivation : « pont entre le réel et l'intellect » (3b), « objet médiateur » (3b), point de départ d'une interprétation personnelle qui permet le passage du visible à « l'intelligible (de la réflexion) » (3b), ce que la tâche intermédiaire demandait, le choix d'une image servant de « pont » pour l'utilisation des connaissances de l'élève. L'image agit ainsi comme stimulateur verbal et doit être *lue*. Les meilleurs candidats ont eu à cœur d'utiliser les documents de cadrage à bon escient et de relever l'intérêt pour l'élève non pas de parler *de* l'image mais à *partir d'elle* pour écrire et développer leur argumentation.

De même, les candidates et les candidats avisés ont perçu qu'il n'y avait pas qu'un seul discours attendu mais bien un regard personnel s'appuyant sur la couverture sélectionnée et se nourrissant des connaissances acquises sur la nouvelle. Par le choix, c'était la « dimension ludique et construction du regard » (3b) de l'image qui était relevée et le « désir » (3b) d'expliquer et soutenir son choix. L'image était présentée comme déclencheur de lecture et d'imaginaire et on attendait des candidats qu'ils parviennent à cette réflexion, l'appropriation et la conscience esthétique permettent de libérer la parole (il n'y a pas *une* bonne réponse) d'où la nécessité d'une « culture des images » (3c).

Interrogations, acquis et besoins identifiés dans les productions d'élèves

Il était nécessaire ici de s'interroger sur ces images « omniprésentes » (3c) retrouvant dans ce dossier leur statut plein et entier, ainsi que sur l'intérêt de proposer trois illustrations dans la tâche intermédiaire pour parvenir à une réflexion sur l'aspect créatif en lien avec le plaisir d'écrire et la réappropriation des connaissances littéraires mais aussi l'expression esthétique sur la nouvelle de Poe.

Les autres interrogations ont porté sur le lien entre tâche intermédiaire et tâche finale, en se demandant si la première préparait bien à la seconde mais également à la réalisation du dossier demandé à l'oral de première (ou à celui de la partie orale de l'épreuve de Terminale).

Il était tentant pour les candidates et les candidats de désigner la production 2b comme étant la meilleure. Il convenait néanmoins de remarquer que la production 2a répondait aux attentes de la tâche intermédiaire. Une bonne mise en regard des productions permettait de relever les acquis et besoins (entre autres les déterminants et la voix passive) en gardant à l'esprit le niveau B2 visé. L'enseignement de spécialité demande une connaissance de repères historiques et culturels, d'auteurs majeurs, de genres et courants littéraires de même qu'une qualité de réflexion et d'argumentation justifiant de choix personnels. C'est ce qu'il convenait de rappeler ici pour bien identifier les acquis et besoins afin de mener une réflexion non seulement sur la compétence linguistique (avec le lexique du gothique, du mystère, des symboles, de la peur et des émotions notamment et, en objectif grammatical, qui n'était pas la priorité ici, la voix passive), mais également la compétence culturelle (avec l'étude d'une nouvelle de Poe faisant partie du patrimoine littéraire gothique) et la compétence pragmatique avec la justification d'un choix esthétique pour correspondre au mieux à une intrigue et un genre et la nécessité d'« éducation à l'image ». Il convenait par ailleurs de ne pas oublier la place accordée à la sensibilité esthétique de l'élève grâce au « stimulateur verbal » que constitue l'image, mêlant plaisir et désir de s'exprimer à propos de ses choix.

Les pistes d'actions pédagogiques

Certaines pistes de remédiation ne se sont centrées que sur la compétence linguistique, d'autres ont évacué l'aspect culturel. Des pistes pertinentes pour développer l'esprit critique et l'argumentation invitaient le candidat à tenir compte de l'objectif de motivation, du plaisir du choix esthétique et de la mobilisation des connaissances pour justifier son propos et explorer les possibilités de tenue d'un journal de lecture incluant une sélection d'images personnelles ou encore de *book club*, d'échanges en classe entière ou en groupes de productions entre élèves avec lecture ou présentation orale de leurs différents choix de couverture. D'autres possibilités incluaient de nouvelles activités avec concours de quatrièmes de couverture par exemple, renforçant ainsi l'implication de l'élève et le travail interprétatif correspondant aux attentes de ce niveau de classe en cours de LLCER.

Rapport rédigé par Isabelle Brefort pour la commission EED

4.1.4.2 EED 26

Première partie en anglais

The document is an interview taken from the drive-time news broadcast 'All Things Considered' aired on National Public Radio. 'All Things Considered' is a cultural programme anchored by Mary Louise Kelly. She interviewed Ralph Warren Eubanks, who is a visiting professor of English and Southern Studies at the University of Mississippi. The interview is entitled 'We Have Much to Learn From a Place like Mississippi'. Eubanks presented his new book: *A Place Like Mississippi: A Journey Through a Real and Imagined Literary Landscape*.

This three-minute document is rather dense and there is a large amount of information – both literary and historical - that needs to be put into perspective. The document may be split into three parts: first Eudora Welty and her work, both in photography and literature and at 1'50 there is a pivotal moment when the assassination of civil rights activist Medgar Evers is discussed. Then Eubanks embarks upon a reflection on the civil rights movement. And the last forty-five seconds are dedicated to the tensions

inherent in the state and the stark contrast between the 'beauty' of the place and the 'devastation' after Katrina.

In this document, four Mississippian authors are mentioned: William Faulkner, Richard Wright, Jesmyn Ward and more particularly Eudora Welty. Some candidates did not fully grasp the fact that Welty is being featured at the beginning of the extract and then at some point Eubanks focuses on Jesmyn Ward and her approach. He even quotes her own words ('She said, you feel that warm breeze around you? That's like an embrace'), which was an interesting device used by Eubanks which could have been pointed at too in the light of the axis 'l'imaginaire' in as much as he creates a literary dimension for readers to discover.

Some other candidates had difficulty understanding that the whole document is about the state of Mississippi, not the river. In this case, it was hard for them to lead a relevant analysis. Those who only based their presentation on a descriptive account of what they had understood without getting the gist of the document could not provide an insightful interpretation of it.

The candidates who failed to see the connection between the historical facts and the literary journey Eubanks takes us on could not really get to the core of the document. Similarly, those who decided to only favour a historical treatment of the document without considering the selected axis ('l'imaginaire') and who dwelt upon historical landmarks and events which do not have much to do with the document could not provide an in-depth analysis of it. It should be kept in mind that the axis paves the way for reflection. For this document, 'l'imaginaire' had to be considered as a guiding idea throughout the analysis, against the backdrop of racial discrimination and the civil rights movement. Consequently, the mention of Rosa Parks, the Selma to Montgomery marches and the NAACP could only have been relevant **if** included in a thorough demonstration based on the axis. The fact that Martin Luther King is present once in the audio does not mean that long historical developments and numerous reminders are relevant in the light of the axis.

The analysis of the connection between history and literature could lead to an outline of the main topics at stake in the audio. Key phrases such as 'how the place shapes the writing and how the writing shapes our understanding of the place' were well worth mentioning insofar as they opened on to the level of analysis expected from the candidates.

As the selected axis was 'l'imaginaire', the candidates had to focus on the different types of languages – literature, photography but also the interview itself – and how they are intertwined to kindle the power of evocation being used to make people feel things and prompt their ability to picture what things were like back in those days. Eubanks' words are highly evocative and could have been quoted: 'how they [Welty's photographs] **fit** into her writing'; 'it **describes** her down to the buttons of that dress'.

Not only did the best candidates present a dynamic analysis but they also reflected on how meaning is constructed with the addition of relevant cultural references. These cultural references may be divided into two categories: first, the **general context**, in other words knowledge that most candidates should have gathered at university (Harlem Renaissance artists, and literary classics such as *Tom Sawyer*, *Uncle Tom's Cabin*, *The Sound and the Fury* etc.) but also another type of cultural knowledge that could be called **specific context** – more precise information on contemporary Mississippi writers like Jesmyn Ward and films dealing with Mississippi and the South such as *Mississippi Burning* (1999), *Mudbound* (historical drama directed by Dee Rees and released in 2017, based on a novel by Hillary Jordan) and more particularly *Ghosts of Mississippi* (1996) since it is about the assassination of Medgar Evers in 1963 and the trial of Klansman Byron De La Beckwith in 1994.

Those who have been able to speak in detail about the link between literature and landscape have been rewarded: the notion of mental territory to be covered by writers and readers, how the landscape has informed the works of many writers, the fact that Welty – as a white author – encroaches upon someone else's territory and also the strong attachment to the land and to the hometown are particularly enlightening. So is the idea of a potential dichotomy between information (referring to mere facts) and imagination (giving free rein to it) in this extract. The whole analysis could hinge upon the question of how to capture the essence of Mississippi or how the power of evocation triggers imagination.

Rapport rédigé par Florence Grimaldi pour la commission EED

Seconde partie en français

En relation avec la notion « l'imaginaire », les candidates et les candidats devaient procéder à l'analyse de productions d'élèves de sixième (Cycle 3) 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, puis réfléchir aux actions pédagogiques souhaitables afin de consolider les acquis des élèves.

Présentation des enjeux du dossier

Le dossier était composé de deux productions de deux élèves d'une même classe. Elles constituaient la tâche finale de la cinquième séquence de l'année autour de la thématique « *Who wants to be a hero ?* » en référence au programme de télé-réalité américain produit par Stan Lee.

L'analyse des documents de contextualisation offrait quelques clés importantes et invitait à envisager les productions d'élèves dans une démarche qui favorisait les compétences de production écrite. Les élèves de sixième étaient amenés à imaginer leur superhéros, à en proposer une description ainsi qu'une illustration. Les candidates et les candidats devaient repérer plusieurs éléments dans la situation d'enseignement et réfléchir à la place de la séquence au sein de la progression annuelle ainsi qu'au statut de l'illustration réalisée à la maison.

On attendait une réflexion sur l'évaluation dans sa globalité. En effet, il est insuffisant de considérer l'évaluation uniquement comme un moyen de vérifier les acquis. Elle doit également être « *formatrice* » (Doc 3c) pour être « *efficace* » (Doc 3c). Les meilleures prestations ont réussi à nuancer leur propos en montrant que l'évaluation est également un outil de guidage « *pour faciliter [les] progrès* » de l'élève (Doc 3c) et se sont interrogées sur la place de l'enseignant au sein de la séquence.

Une réflexion sur la progressivité et la motivation était nécessaire : comment accompagner les élèves de sixième pour qu'ils puissent s'exprimer à l'écrit ? (Doc 3b) Comment contribuer à une « *complexification progressive* » ? (Doc 3b) Comment le dessin peut-il être un facteur facilitateur ? Peut-on considérer qu'il s'agit d'un élément motivant ? Il était stipulé dans la situation d'enseignement (Doc 3a) que l'illustration avait été réalisée à la maison. Certains candidats se sont habilement appuyés sur cette information et ont proposé des réflexions sur le statut de ce dessin dans l'évaluation : peut-on en tenir compte ? A-t-il permis aux élèves d'anticiper le contenu de la production écrite à la maison ? Le cas échéant, quelle forme doit prendre l'évaluation ?

Les acquis et les besoins

Une première lecture des productions permet de constater une différence assez nette en termes d'acquis linguistiques. Il est intéressant de replacer ces productions dans le contexte d'enseignement pour expliquer en partie la qualité de la production 2a et supposer l'existence d'un travail en amont et/ou le réinvestissement lexical et grammatical de l'élève. En fin de cycle 3, les élèves doivent atteindre le niveau A1 dans les cinq activités langagières ainsi que le niveau A2 dans au moins deux activités langagières. (Utilisateur élémentaire- intermédiaire).

Il ne fallait pas se contenter de lister les erreurs dans les productions d'élèves sans valoriser les acquis. L'analyse des productions à la lumière des documents de contexte devait permettre d'effectuer des repérages pertinents en termes de compétences. On attendait une mise en évidence des nombreux acquis des élèves par rapport à leurs besoins. La production 2a se situe au niveau A2 et la production 2b au niveau A1+. Les descripteurs du CECRL devaient conduire à fournir un diagnostic clair et justifié des productions.

En ce qui concerne la compétence linguistique, on remarque dans la production 2a que la place des adjectifs n'est pas totalement maîtrisée et que l'élève confond le verbe lexical « *have* » et l'auxiliaire « *have* ». En 2b, on constate quelques erreurs d'orthographe (« *bleu* » ≠ « *blue* », « *us* » ≠ « *is* »). On note également que le travail effectué dans le cadre de la tâche intermédiaire n'a pas permis de fixer « *has* » (≠ « *as* »). La production 2a est riche en matière de lexique et l'élève a recours à un certain nombre de structures grammaticales (*Be+ ing, can + BV, Have-en, le comparatif*). La production 2b montre une assez bonne maîtrise du lexique abordé au cours de la séquence mais la production est néanmoins très courte.

Les candidates et les candidats ne pouvaient que partiellement évaluer l'acquisition de la compétence pragmatique car ils ne disposaient pas d'informations concernant la consigne. On note un retour à la ligne quasiment systématique en 2a et la production semble se résumer à une suite d'énoncés juxtaposés. En revanche, l'élève en 2b fait l'effort de rédiger un paragraphe bien que celui-ci mérite un étoffement. On remarque un investissement dans la tâche de la part des deux élèves.

La pertinence des informations choisies par les élèves était aussi à remettre en question : que penser en effet de la représentation faite des superhéros (Doc 2a) et des femmes « *Spiderman is stronger than power girl* » (Doc 2b) par les élèves ? Les meilleures prestations ont cherché à montrer dans quelle mesure le stéréotype peut constituer une limite à l'imaginaire. On pouvait également se demander l'intérêt d'énoncés tels que « *Thor is weaker than Superminimal* » (Doc 2a) ou « *Spiderman is taller than Power girl* » (Doc 2b) si on considère la notion « l'imaginaire » qui est en jeu. Le document 3b apportait un éclairage à ce propos sur la nécessité de partir parfois d'une « *trame connue* » pour « *faciliter les transferts et donner la possibilité de s'approprier des styles divers* ».

Pistes pédagogiques

Bien que le jury ait conscience de la contrainte de temps imposée par le format de l'épreuve, il attendait que les candidates et les candidats présentent cependant quelques pistes qui attestent d'une réflexion sur l'évaluation et/ou sur la place de l'écriture, ainsi que sur la façon dont on peut accompagner les élèves pour les aider à « *construire cette compétence au fil du temps* » (Doc 3b). C'est la raison pour laquelle toute proposition de remédiation exclusivement grammaticale ou lexicale était inappropriée et insuffisante.

Un travail d'écriture collaborative et/ou interactive a parfois pu être présenté. L'utilisation des outils numériques (framapad, epad, padlet) prenait ici tout son sens et invitait les élèves à faire appel à leur imagination, notion essentielle au sein de ce dossier. Des pistes en lien avec un travail sur la déconstruction des stéréotypes ont été valorisées.

A travers ce dossier, comme cela a été le cas pour les autres dossiers, les candidates et les candidats devaient s'appuyer sur leurs connaissances didactiques et institutionnelles, tout en faisant preuve de bon sens et d'une aptitude à une certaine prise de distance critique afin de mener à bien leur présentation.

Rapport rédigé par Virginie Piga pour la commission EED

4.2 Épreuve de mise en situation professionnelle (EMSP)

4.2.1 Rappel du cadre réglementaire et remarques générales

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.

Remarques générales

Les observations ci-après ont pour but de rappeler les attentes de l'épreuve, mais également de prodiguer des conseils aux futurs candidates et candidats, et professeurs stagiaires, car les qualités et les réflexes requis pour la réussite de l'EMSP sont tout autant nécessaires et transférables à la préparation des nouvelles épreuves et, plus largement, à l'exercice du métier d'enseignant.

Les sujets proposés lors de la session 2021 étaient tous des documents authentiques, de natures diverses. Il pouvait s'agir d'extraits de romans, de poèmes, d'articles de journaux issus de la sphère du monde anglophone, de photographies, de tableaux, de dessins humoristiques, de documentaires, de scènes tirées de séries ou de films, ou d'extraits de discours. Tous les supports proposés permettaient une approche analytique.

Si des oeuvres canoniques telles que *The Picture of Dorian Gray* d'Oscar Wilde ou *War of the Worlds* de H. G. Wells, un discours de John Fitzgerald Kennedy ou un tableau de Norman Rockwell ont été utilisés au cours de cette session et avaient pu être abordés par les candidates et les candidats, en licence ou lors des préparations dispensées dans le cadre d'un Master MEEF, ces derniers ne devaient pas se laisser surprendre ou déstabiliser par des documents plus inhabituels (la représentation d'une installation artistique de JR à la frontière mexicaine ou un dessin de presse tiré de *Der Spiegel*). Faire preuve de curiosité et d'ouverture d'esprit permettait ainsi d'éviter toute surprise au moment de la découverte du sujet. Cette ouverture d'esprit est d'ailleurs attendue de tout bon enseignant d'anglais et ce tout au long de sa carrière.

En outre, il convenait de savoir établir des ponts entre les documents, les supports, les époques, et les pays. Si des connaissances académiques étaient indispensables pour appréhender cette épreuve, une maîtrise des enjeux contemporains était tout aussi essentielle, afin de contextualiser ou d'enrichir son analyse.

Les candidates et les candidats devaient également se préparer à des longueurs de documents très variées et gérer leur temps de préparation en conséquence. Qu'il s'agisse d'un poème court ou d'un extrait d'article de près de 70 lignes, il fallait adapter la méthodologie en fonction de ce paramètre pour traiter chaque document dans son intégralité, au sein d'une analyse équilibrée. Ainsi, le document qui n'était pas retenu dans la partie didactique ne devait pas être sous-exploité lors de l'exposé en anglais, mais convenablement intégré à une mise en commun logique et dynamique.

À ce titre, il convient de rappeler que les deux parties de l'épreuve étaient étroitement liées. Il paraît difficilement envisageable de proposer des pistes pédagogiques convaincantes sans avoir au préalable convenablement pris en compte les spécificités et la complexité des documents proposés. Une compréhension approfondie de ces derniers permettait aux candidates et aux candidats de les appréhender avec efficacité lors de leur analyse didactique.

Cependant, si dans certains dossiers l'axe et la problématique choisis dans la première partie pouvaient être conservés dans la séquence envisagée par la suite, il fallait parfois les adapter pour respecter le niveau retenu et affiner son analyse didactique, qui ne prenait en compte que deux des trois documents.

Rappelons également qu'il était impossible d'envisager une rédaction exhaustive de la présentation compte tenu du temps de préparation limité. Le jury a pu d'ailleurs être amené à consulter les brouillons pour s'assurer que seules l'introduction et la conclusion avaient été rédigées. Dans un premier temps, cela aidait les candidates et les candidats à poser les jalons de leur analyse et à vaincre progressivement le stress des premières minutes, et enfin de signifier de manière claire au jury que l'exposé était terminé. En outre, savoir se détacher de ses notes afin d'établir un contact visuel fréquent avec les membres du jury est toujours important pour s'assurer que les propos énoncés sont cohérents et pris en note, mais aussi pour insuffler un certain dynamisme à sa démonstration et à cet acte de communication.

Un travail sur la prise de notes en amont paraissait essentiel afin d'appréhender cette épreuve dans les meilleures conditions. Utiliser le recto des brouillons, numéroter les pages, avoir recours à des codes couleurs facilement identifiables sont autant de pistes pour éviter des oublis malheureux ou des pauses prolongées, qui peuvent immanquablement nuire à la cohérence du propos.

Lors de la présentation devant le jury la gestion du temps est cruciale. L'utilisation d'une montre ou d'un chronomètre aidait les candidates et les candidats à gérer l'avancée de leur analyse et à adapter leur débit avec sérénité. Si une présentation de moins de dix minutes semblait trop brève pour restituer les enjeux des dossiers, les vingt minutes allouées ne devaient pas nécessairement être totalement utilisées. Prolonger un exposé de manière superficielle a généralement desservi les candidats.

Les remarques ci-dessous seront évidemment encore d'actualité pour la prochaine session et tout particulièrement pour l'épreuve d'oral 1.

4.2.2. Première partie en anglais

Étude des documents et analyse - Travail en salle de préparation

Les candidates et les candidats disposaient en salle de préparation des ouvrages suivants : *Petit Robert des noms propres*, *Oxford English Dictionary*, et *A Cultural Guide*. Ces derniers devaient être utilisés à bon escient et dans le seul but de nourrir l'analyse. Un rappel exhaustif des causes du conflit nord-irlandais, pour introduire un article qui traite du projet de démantèlement des murs de la paix dans un des dossiers proposés, n'avait que peu d'intérêt s'il se limitait à une liste de dates recopiées et non intégrées à une réflexion globale sur la problématique du dossier.

À l'inverse, les candidates et les candidats qui étaient peu familiers de la poésie de Thoreau auraient pu trouver des informations utiles sur le transcendantalisme et sur *Walden, or Life in the Woods*, ce qui aurait évité des erreurs de lecture sur sa pensée et son projet de retour à la nature, parfois envisagé comme une simple mise au vert sans la moindre dimension politique.

En outre, s'il n'était pas exigé des candidates et des candidats qu'ils soient des spécialistes de littérature, une bonne connaissance des techniques spécifiques aux différents médiums et de la métalangue était toutefois attendue. L'utilisation de vers libres dans un poème, le recours à des anaphores ou des questions rhétoriques dans un discours politique, devaient non seulement être repérés mais exploités pour approfondir la démonstration. Rappelons que la maîtrise de ces procédés ne se limite pas aux attentes de l'épreuve, mais qu'elle sera nécessaire aux futurs professeurs qui auront à les utiliser et les enseigner dans l'exercice de leur métier.

Les documents visuels possèdent également leur propre langage et requièrent une méthodologie spécifique afin d'en saisir et d'en restituer tous les enjeux. Une description de l'objet représenté, en faisant abstraction de la stratégie de représentation n'a qu'un intérêt relatif. Ainsi, dans le document iconographique intitulé « Protest against the pipeline in the Standing Rock Sioux Reservation, North Dakota » faisant partie d'un dossier proposé, la confrontation entre les forces de l'ordre américaines et la figure de l'Amérindien sur son cheval a été souvent perçue comme une opposition manichéenne, alors que la prise en compte de la tenue de ce dernier (en jean et sweat-shirt) permettait de nuancer le propos en traitant de son assimilation à la culture américaine. La vision que propose l'artiste, qu'il s'agisse d'un cliché, d'un film ou d'un tableau, est le résultat d'un choix subjectif qui doit être analysé en tant que tel.

De manière analogue, les documents civilisationnels sont souvent considérés comme les testaments objectifs d'une époque révolue. Or, s'ils font nécessairement référence à des faits passés, il n'en demeure pas moins qu'ils sont le résultat d'un contexte historique, social et politique. Celui-ci doit donc être pris en compte afin de présenter ces documents avec un réel recul critique. Par exemple, il convenait de replacer le discours prononcé par John Fitzgerald Kennedy en 1962 pour promouvoir la conquête spatiale américaine dans le contexte de la guerre froide. Cela permettait notamment de mettre en relief les contradictions contenues dans ses propos, puisqu'il cherchait à présenter cette exploration comme une simple entreprise coopérative.

Problématisation et élaboration du plan

Trop souvent les documents ont été utilisés comme prétexte pour énoncer des remarques sur une thématique générale, alors qu'il était attendu des candidates et des candidats qu'ils sachent dégager et problématiser les enjeux du dossier. Ainsi, aborder le dossier qui traitait de la conquête spatiale sous le prisme d'une opposition binaire entre les avantages et les inconvénients du progrès ne permettait pas de proposer une analyse convaincante. Si l'axe « Innovations scientifiques et responsabilité » a été largement choisi, l'idée de responsabilité a été souvent occultée, alors qu'elle permettait justement d'approfondir les pistes d'étude.

À ce propos, chaque dossier pouvait être traité sous différents angles, et laissait la liberté aux candidats de choisir parmi au moins deux axes. Cela ne devait pas limiter les possibilités d'analyse, mais

plutôt guider les candidates et les candidats dans leur conceptualisation. Par exemple, le dossier qui traitait de plusieurs séparations (en Irlande, entre les États-Unis et le Mexique, et entre la police américaine et la communauté amérindienne) pouvait être rattaché à l'axe « Rencontres avec d'autres cultures ». Dès lors, il convenait de s'interroger sur ces termes pour dégager des pistes d'étude : de quel(s) type(s) de rencontres s'agissait-il ? Comment est-ce que les cultures évoquées interagissaient-elles ? Quelles formes prenaient ces rencontres ? Comment étaient-elles représentées ? Ce travail préparatoire permettait en effet d'intégrer efficacement l'axe à la réflexion, qui ne devait pas être relégué à une brève mention dans l'introduction ou la conclusion.

Cependant, se servir d'un intitulé d'axe pour paraphraser sa problématique était trop réducteur. La formulation de cette dernière servait à montrer que le dossier était abordé de manière critique, et non comme la simple réponse à une question rhétorique. De même, les intitulés des deux ou trois parties qui composent le plan permettaient de mettre en évidence la progression de l'analyse, sans répéter à outrance les termes énoncés dans la problématique.

Présentation devant le jury

Exposé

Le candidat disposait de vingt minutes pour présenter son analyse. L'introduction servait à annoncer le thème général du dossier ainsi que les documents eux-mêmes. Le jury disposant du dossier, il ne fallait pas se contenter de répéter le paratexte, mais il s'agissait plutôt de présenter les documents avec un recul critique, en faisant ressortir leurs enjeux, tensions ou contradictions.

Les candidates et les candidats, qui seront amenés à s'adresser à des élèves après l'obtention du concours, devaient veiller à ce que le jury puisse prendre en notes leur exposé. Il était notamment judicieux de ralentir son débit de parole au moment d'énoncer la problématique et le plan, afin de s'assurer qu'il était matériellement possible pour le jury de comprendre le cheminement de pensée du candidat et de prendre des notes.

Par ailleurs, il convenait de veiller à énoncer clairement les transitions pertinentes entre les parties pour mettre en exergue la logique de leur raisonnement. Des phrases comme *This is my third and last part* ou *I'm now moving on to my second part* ne permettaient pas de montrer les liens et la progression entre chaque étape de la démonstration.

De même, il fallait accorder le même soin à la préparation et à la présentation de la conclusion, qui permet de faire un bilan de ce qui a été évoqué dans le développement, en proposant une véritable synthèse pour clore le commentaire de manière évidente, et éviter l'utilisation de phrases lapidaires du type *I'm finished* ou *I'm done with my presentation*.

Entretien

Il permettait aux candidates et aux candidats de mettre en avant l'attitude d'écoute, d'ouverture et de prise en compte des questions qui leur étaient posées. Celles-ci pouvaient permettre de clarifier certains propos, de corriger une erreur d'interprétation, de proposer une réflexion sur un aspect du dossier qui n'avait pas été pris en compte, ou encore d'approfondir une interprétation. L'entretien avait toujours pour but d'améliorer la prestation d'ensemble, dans un souci constant de bienveillance.

Cette partie de l'épreuve permettait aussi au jury d'évaluer les capacités du candidat à écouter et interagir, le métier d'enseignant s'inscrivant en effet dans une dimension sociale, où les échanges entre pairs, avec la hiérarchie ou les familles des élèves sont nombreux. Ainsi, il était attendu des candidates et des candidats qu'ils considèrent les questions comme étant quelquefois une invitation à reconsidérer un point de leur exposé, mais sans se formaliser ni se décourager. De même, il était important de proposer des réponses structurées, ni trop courtes, ni trop longues, en évitant des répétitions peu productives, qui empêchaient le jury de profiter des dix minutes imparties et compromettaient pour les candidats les chances d'élargir leur réflexion.

4.2.3 Deuxième partie en français

La consigne de cette partie de l'EMSP était formulée de la sorte :

Cette partie de l'épreuve porte sur les documents [~] et [~].

À partir de ces supports, vous définirez des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques pouvant être retenus dans une séquence pédagogique en classe de [~] / au cycle [~] du collège/lycée, en vous référant aux programmes. En vous appuyant sur la spécificité de ces supports, vous dégagerez des stratégies pour développer les compétences de communication des élèves.

La situation d'enseignement désigne le niveau du cycle et de la classe, qui s'inscrivent dans un contexte institutionnel bien défini. Ainsi, si le cycle 4 était proposé, le candidat devait arrêter son choix sur l'une des trois classes qui le composent (5e, 4e, ou 3e) en fonction du niveau de difficulté des documents et de celui des activités langagières envisagées.

Par conséquent, la bonne réalisation de cette épreuve dépendait d'une bonne maîtrise des programmes de ces différents cycles, des descripteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), des niveaux attendus et visés pour chaque classe, du déroulé des épreuves du brevet et du baccalauréat, ainsi que des concepts fondamentaux de didactique.

S'il n'était pas attendu des candidates et des candidats qu'ils fournissent une présentation de séquence exhaustive, il leur fallait en revanche faire preuve de bon sens, en s'appuyant sur des connaissances institutionnelles solides et en établissant des objectifs culturels, pragmatiques, linguistiques et communicationnels clairs et adéquats. Un simple inventaire de concepts clés qui n'étaient pas adaptés aux documents retenus, qui ne constituaient pas de véritables pistes d'accès au sens ou ne fournissaient pas d'entraînement pertinent aux activités langagières envisagées, n'avait donc que peu d'intérêt.

Choix de l'axe ou de la thématique

Comme annoncé précédemment, les candidates et les candidats avaient la possibilité de conserver l'axe qui guidait leur analyse universitaire, à condition que celui-ci corresponde bien au cycle ou au niveau arrêté. Là encore, plutôt qu'une simple mention, il convenait de s'en inspirer pour proposer une problématique de séquence dynamique, à laquelle l'exploitation didactique des documents et une éventuelle tâche finale apportaient une réponse claire et logique. Les présentations et propositions de pistes des deux sujets d'EMSP présentés ci-après fourniront des illustrations concrètes.

Hiérarchisation et spécificité des documents

Cette étape permettait aux candidates et aux candidats de montrer qu'ils disposaient de solides réflexes d'analyse et faisaient preuve de discernement afin de faciliter l'accès au sens des élèves.

Ainsi, tous les documents iconographiques ne constituaient pas nécessairement des déclencheurs de parole. Dans un des dossiers, la mise en parallèle du tableau *Rosie the Reveter* de Normal Rockwell et la représentation d'Isaïe par Michel-Ange était riche en implicite, alors que l'article du *New York Times* sur les accusations de plagiat auxquelles avait été confronté Bob Dylan permettait de mettre aisément en exergue les enjeux du dossier et de la séquence dans laquelle celui-ci pouvait potentiellement s'inscrire.

En fonction du niveau ou du cycle retenu, il convenait de dégager les éléments qui pouvaient faciliter et entraver la compréhension des élèves. Dans le cas de ces obstacles, il convenait tout d'abord de les repérer, qu'il s'agisse de la densité d'un texte, de sa charge culturelle, de son registre, de sa tonalité, des figures de style employées, ou encore de l'opacité d'une oeuvre d'art et de la charge lexicale d'une vidéo, pour ensuite envisager des solutions pour y remédier.

Des objectifs articulés autour d'un projet

Une fois le potentiel didactique des documents présenté, les candidates et les candidats devaient dégager les objectifs de sa séquence en tenant compte du niveau visé, du type d'activités langagières proposées, mais également dans le but de préparer à une éventuelle tâche finale. Celle-ci devait, en toute logique, constituer le point d'aboutissement de la démonstration. Dès lors, envisager une analyse de deux lettres autour du thème de l'immigration irlandaise au Canada (EMSP 17), des codes du genre épistolaire et des temps du récit, pouvait difficilement servir d'entraînement à la rédaction et la mise en voix d'un discours de commémoration, puisqu'aucun document modélisant, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, n'avait été proposé au préalable.

La présentation d'une tâche intermédiaire était également intéressante, car elle permettait de renforcer la cohésion et le caractère progressif de la séquence. En outre, il convenait d'inscrire ces tâches dans une perspective actionnelle, afin de favoriser de manière significative la motivation et l'autonomie des élèves.

Les tâches définies apportaient aux candidates et aux candidats un cadre pour déterminer les objectifs culturels, linguistiques et pragmatiques, grâce auxquels les élèves développent leurs compétences communicationnelles lors d'activités langagières adaptées.

L'objectif culturel

Si le potentiel civilisationnel de l'extrait des mémoires d'un dirigeant politique a été souvent perçu, à l'instar de la dimension littéraire d'un poème, leur simple étude ne suffisait pas à donner à une séquence une dimension culturelle satisfaisante. C'était en proposant des pistes pédagogiques adaptées, qui permettent aux élèves de rebrasser et de s'appropriier progressivement les données ou les codes retenus, en les mettant au service de la communication, que cet objectif prenait tout son sens.

Les objectifs linguistiques

Un simple repérage de plusieurs faits de langue au sein d'un même document ne peut avoir qu'un intérêt très relatif. En effet, pour traiter le dossier comme il se doit, il fallait davantage relever les occurrences lexicales ou grammaticales mobilisées pour favoriser la communication des élèves et les aider dans la réalisation de leur tâche finale. Ces objectifs devaient permettre à ces derniers d'enrichir et d'approfondir leurs connaissances et leur maîtrise de la langue anglaise.

Même si certains sujets d'EMSP ne proposaient pas l'étude de fichiers audio et vidéo, il ne fallait pas pour autant négliger la dimension orale. Certains documents écrits, tels les poèmes, les discours, ou des dialogues, permettaient de travailler l'objectif phonologique. En effet, ceux-ci peuvent favoriser un travail sur l'intonation, la prosodie, et le ton, dans le but de véhiculer le sens, le ressenti et les émotions. Proposer de travailler sur des livres audio, des enregistrements ou des captations d'époque, voire des adaptations radiophoniques, théâtrales, ou cinématographiques, pouvaient servir à enrichir les documents et la séquence envisagée.

Les objectifs pragmatiques et sociolinguistiques

Ils sont essentiels car ils permettent de faire le lien entre le locuteur et la situation grâce à des stratégies discursives précises (organiser, adapter, ou structurer un discours).

Les objectifs communicationnels

Le format de l'épreuve et le temps imparti ne permettaient pas aux candidates et aux candidats d'inclure les cinq activités langagières dans leurs projets pédagogiques. Là encore, c'étaient les tâches et les activités envisagées qui imposaient d'en choisir une ou deux. Si certaines stratégies de réception ont déjà été abordées précédemment, il convenait également de proposer des activités d'entraînement en production, orale ou écrite, en adéquation avec l'éventuelle tâche finale proposée, toujours dans une dynamique progressive de construction et d'amélioration des compétences.

Pistes d'exploitation et concepts didactiques

Si les stratégies d'accès au sens pouvaient parfois être transférables d'un dossier à l'autre, il n'était guère pertinent de fournir un enchaînement de pistes plaquées et apprises par coeur. La démarche des candidates et des candidats devait être réfléchie, en prenant en compte les spécificités des documents, du point de vue de la forme et du contenu, et du niveau retenu. Ainsi, analyser un texte en première LVA ou en terminale LLCER ne pouvait donner lieu à la même exploitation des documents, puisque les enjeux et les attentes des épreuves du baccalauréat ne sont pas les mêmes.

En outre, il n'était pas attendu des candidates et des candidats qu'ils proposent une séquence complète, avec un découpage exhaustif de toutes leurs séances. L'intérêt de l'épreuve était véritablement d'évaluer leur bon sens face aux documents et aux attentes imposées par la consigne. Les pistes envisagées devaient donc s'inscrire dans une dynamique cohérente, qui permettait de rendre compte de la vision d'ensemble que les candidates et les candidats portaient sur la séquence, ainsi que sur le rôle déterminant du professeur dans la préparation des supports pour faciliter l'accès au sens de manière progressive.

À ce titre, si les candidates et les candidats pouvaient enrichir le dossier avec un document proposé par leurs soins, celui-ci devait servir à nourrir l'exposé et non à donner lieu à des digressions qui ne répondaient pas aux consignes de l'épreuve. Par exemple, dans le cadre d'un dossier qui traitait de la représentation de la femme à l'époque victorienne, il était tout à fait pertinent d'envisager un contrepoids à cette vision limitée grâce à des textes, des oeuvres plastiques ou cinématographiques plus contemporaines, afin d'ouvrir le débat et de renforcer l'objectif citoyen de la séquence.

Entretien

L'entretien constituait une chance pour les candidates et les candidats d'affiner leur propos, d'approfondir leur pensée, et parfois de revenir sur des diagnostics peu clairs ou erronés. Le jury avait tout à fait conscience qu'il était difficile en vingt minutes de présentation de proposer une analyse de tous les enjeux du dossier, et les questions posées permettaient justement aux candidates et aux candidats de prolonger leurs pistes.

Les dix dernières minutes de l'épreuve ont parfois donné lieu à des relâchements de la part de certains d'entre eux, qu'il s'agisse de maladresses grammaticales ou encore de recours à un registre trop familier et peu approprié à un concours de recrutement de l'Éducation Nationale. De même, chercher à établir une connivence avec le jury en partageant son expérience dans l'enseignement, ou énoncer des propos psychologisant sur les élèves ou leurs parents n'apportait aucune plus-value à la présentation des candidates et des candidats, et leur faisait perdre un temps précieux. Certaines remarques ont pu par ailleurs être parfois déplacées.

Il était donc important pour les candidates et les candidats d'adopter une posture professionnelle, de faire preuve d'humilité et de savoir se remettre en question. Il convenait aussi d'écouter attentivement, et

jusqu'au bout, les questions posées, afin de pouvoir en saisir les subtilités et réfléchir à une réponse convaincante.

Rapport rédigé par Mathieu Guiglielmi pour la commission Emsp

4.2.4 PRESENTATION ET PROPOSITION DE CORRIGE DE DEUX DOSSIERS EMSP

4.2.4.1 EMSP 6

Première partie en anglais

Il est recommandé aux candidates et aux candidats de commencer, après une lecture initiale du dossier, par identifier les thèmes, les motifs et les tensions qui parcourent ses trois documents, sans en écarter aucun. Il s'agit à ce stade de dégager ce qui fait la spécificité du dossier, son fil directeur. À cette fin, les candidates et les candidats peuvent s'aider des thématiques et des axes inscrits aux programmes officiels, et se servir des termes-clés de leurs intitulés pour élaborer, puis affiner leur problématisation.

Rappelons ici qu'une problématisation satisfaisante est celle qui permet de parvenir à un traitement véritablement spécifique au dossier : ni synthèse paraphrastique juxtaposant de simples repérages, ni exposé généralisant, philosophant ou historicisant, la présentation des candidats devant éclairer la raison d'être du dossier et ses tensions inhérentes, à l'aide d'outils conceptuels et méthodologiques adaptés.

Il convient donc de ne pas se contenter de considérer le contenu des documents (ce qu'ils disent), mais également leur nature (ce qu'ils sont), leur origine (qui les a produits), leur public de prédilection (pour qui), leur visée (à quelles fins) et leur contexte de publication et de diffusion. Cette étape de repérage, d'analyse et de mise en regard est d'autant plus importante que c'est précisément dans cet écart, dans ce jeu entre une lecture strictement référentielle des documents et une autre, informée, critique et distanciée, que se loge une bonne partie du sens implicite du dossier, indispensable à une problématisation fine et fertile de ses enjeux.

L'introduction

Ce travail de mise en relation et de confrontation des documents entre eux peut et, à bien des égards, doit être perceptible dès le début de la prestation des candidates et des candidats, dès lors qu'ils commencent à présenter les documents qui composent le dossier. À une simple énumération des diverses références paratextuelles du dossier, et à une description sommaire du contenu de chaque document, il convient de préférer d'emblée une mise en regard dynamique de ces informations, qui fasse immédiatement ressortir les fils directeurs du dossier et les tensions qui le parcourent.

Pour le présent dossier, une lecture attentive des documents et du paratexte permettait immédiatement d'y déceler le thème de l'altérité des cultures et de leur confrontation, et pouvait inciter les candidats à traiter le corpus à la lumière de l'une des thématiques suivantes :

- « Rencontres avec d'autres cultures » (LVO Cycle 4)
- « Représentation de soi et rapport à autrui » (LVO Seconde)
- « Identités et échanges » (LVO cycle Terminal)
- « Rencontres » (LLCER Première)
- « Représentations » (LLCER AMC Première)

Quant à la thématique « Voyages et migrations », si le second terme de son intitulé pouvait faire écho au processus de colonisation de l'Australie, les connotations du premier semblaient peu à même de permettre un traitement satisfaisant.

Nous proposons ici un exemple d'introduction combinant l'identification du thème principal du dossier, une exploitation du paratexte des documents, une mise en relation avec la notion « Rencontres avec d'autres cultures », et enfin une problématisation des enjeux qui en résultent.

This set of documents revolves around the colonisation of Australia and the confrontation of cultures that ensued, from the strife that opposed British settlers and Aboriginals over the 19th century (as related by

indigenous Australian author Doris Pilkington in this extract from *Follow the Rabbit-Proof Fence*) to the modern-day assimilation of Aboriginals in contemporary, white-dominated Australian society, as described in Sally Morgan's account of her childhood as an Aboriginal child in a mostly white school in the 1980s. The third document, Robert Dowling's *Early Effort – Art in Australia*, visually conveys the same sense of a profound alterity between two radically alien groups staring and gazing one at the other, with no apparent prospect of ever bridging the gap of their differences. However, it must be noted that this apparent binarity of the dossier is somehow qualified by the complexity of the points of view it provides on the cultural encounters between Australians of European and Aboriginal descent, especially in documents A and B: both the mentions of Doris Pilkington's Aboriginal name (Nuri Garimara) and Sally Morgan's novel's title (**My Place – An Aborigine's Stubborn Quest for her Truth, Heritage and Origins**) suggest an ongoing reflection on the complex processes of hybridization, assimilation and reappropriation at play between these two groups.

In the light of the notion "Meeting Other Cultures", I purpose to ponder on the complexity of the cultural encounters portrayed in these documents, on how seldom they result in either the recognition or the acceptance of the other, but rather in further alienation by means of one group's dominant gaze – one that can eventually end up being successively internalized, then put into question, by the other.

Le développement

Un développement thématique est généralement peu propice à un traitement dynamique et satisfaisant du dossier.

Par exemple, l'organisation suivante :

- I. *Settlers*
- II. *Aboriginals*
- III. *Confrontation*

était par trop statique, et ne permettait pas de dégager les enjeux les plus fins du dossier.

Il convenait au contraire de construire un plan de réponse qui parte des éléments les plus saillants et ostensibles du dossier (la rencontre entre deux cultures), avant de progresser vers l'identification et l'analyse de sa part d'implicite (la dialectique de domination qui se fait jour entre ces cultures, dans leurs rapports de force comme dans la représentation unilatérale, artistique, sociale et langagière, que l'une fait de l'autre). Seule une telle progressivité dans le développement pouvait démontrer clairement au jury que les candidats avaient su percevoir les différents niveaux de lecture du dossier, du plus référentiel au plus analytique. À titre d'exemple, nous proposons ici une organisation possible du traitement de ce dossier.

I. Meeting and "fencing" the other

The apparent benevolence of the initial encounter (or "effort") in Dowling's painting cannot blot out the very clear separation that exists between the White settlers and the Aboriginal models: these two groups might very well be gazing at one another, but there remains a No Man's Land between them that suggests a cautious keeping of distances. It is that same distance which is enforced and maintained in document B by the many physical fences erected by the settlers, that progressively drive Aboriginal hunters further and further inland. Finally, document A also depicts this enduring separation between White Australians and those of Aboriginal descent. Each shade of blackness alluded to by the narrator and her sister, from Indian to Black to Aboriginal, seems to be defined by a certain degree of social acceptability, the lowest one being that of "boongs", or "Abos": these derogatory terms (used by Sally's Aboriginal sister herself) suggest that the initial, innocuous gaze laid by the settlers on the Natives in document C has eventually given way to an imprisoning one that is reinforced by language, and has even been interiorised by the Natives.

II. Representing the other... and oneself

The act of representing the other is not simply depicted in the dossier as a way to document an unknown, alien culture, but also as a profoundly dialectic and reflexive one: by representing the other through the prism of one's own culture, one concomitantly reasserts that prism and its precedence over others. The very title of Dowling's painting, "Art in Australia", suggests less an inclusive endeavour on the painter's part than a displacement of European artistic standards in a strange new land; the painter and his family take centre stage and the outnumbered Aboriginal models are relegated to the darker margins of the painting. As such, document C can be read less as a genuine representation of Australia and its native populations than as a celebration of the painter's / settler's artistic and civilizing endeavour. In document B, the settlers' "new landed gentry" find themselves, upon arriving in Australia, entitled to a position they were excluded from while in Britain, being from a working class background; their implementation of English law in Australia and the harshness of the sentences pronounced against native dissenters also serve to reassert both their newly acquired dominance and their new perception of themselves. In document A finally, this double process of representation of the other and of self-representation reaches a dizzying paroxysm in Sally's account of her experience as an Aboriginal kid in Perth: Nan's outburst at the beginning of the extract triggers a conversation that gradually makes her realise she is indeed Aboriginal, an identity she knows nothing about as it was carefully suppressed by her mother and her older sister.

III. Suppressing the other... and reclaiming one's own voice

In Dowling's painting, Australian natives are not simply kept at a distance, they are also essentialized by the European painter's representation: much in the same way the painter's pastoral representation of Australia pays little justice to its actual landscapes, the hunters' garments are relatively inauthentic, and apart from certain iconic accessories like the boomerang or the spear (both of which might have stemmed from, and served to reinforce, the stereotypical representation of Aboriginals by Europeans), nothing clearly nor genuinely signifies their Aboriginal identity. As for documents B and C, they are both extracts from works written by Australian indigenous authors, and can therefore be read as decolonial rewritings of the British stranglehold over Australia: they attest to the emergence of a modern, self-conscious Aboriginal voice that is willing to shed new light both on the colonisation process itself and on its contemporary, iniquitous outcome. In document B, the Aboriginal hunters' naiveté and pragmatism make the harshness and the severity of British law and sentences appear all the more disproportionate, while Sally Morgan's "quest for her truth, heritage and origins" needs to be all the more "stubborn" as the latter have been almost entirely forsaken by modern-day Aboriginals.

Rapport rédigé par Benjamin SERGENT pour la commission EMSP

Seconde partie en français

Si la deuxième partie de l'épreuve d'EMSP est indépendante de la première, il demeure pertinent de s'appuyer sur l'analyse universitaire des documents pour proposer une exploitation aboutie. Les documents du dossier ayant été présentés dans la première partie de l'épreuve, il est inutile de le faire à nouveau.

Niveaux visés

La seconde partie de l'épreuve portait sur les documents A et C. Il s'agissait de proposer une exploitation pédagogique de ces documents selon le programme du cycle 4. Il convenait tout d'abord de s'appliquer à définir la situation d'enseignement, à savoir la classe choisie et la notion retenue.

Ce dossier était à traiter au niveau du collège pour une classe de troisième, la dernière classe du cycle 4, ou cycle des approfondissements. Le site d'Éduscol précise que « [d]urant ce cycle, les élèves développent leurs connaissances et compétences dans les différentes disciplines tout en préparant [...] leur future participation active à l'évolution de la société. » Compte tenu de la charge culturelle des documents, on pouvait attendre une réflexion sur la construction progressive de cette compétence au cycle 4, permettant de sensibiliser et d'ouvrir les élèves à la culture des autres. On pouvait également escompter une prise en compte et de la dimension citoyenne du dossier proposé, correspondant au domaine 3 du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Cultures « La formation de la personne et du citoyen ».

Nous rappelons qu'à la fin du cycle 4, les élèves doivent atteindre le niveau A2 dans toutes les activités langagières de communication et le niveau B1 dans deux d'entre elles.

Choix de la notion

L'entrée culturelle était un élément déterminant sur lequel il convenait de s'appuyer pour proposer une exploitation pédagogique pertinente et cohérente avec le niveau choisi. Ce dossier ne pouvait être étudié que dans le cadre de la thématique « Rencontres avec d'autres cultures ». Les meilleures prestations ont su élaborer une problématique en lien avec « La formation de la personne et du citoyen », telle que « How does Australia deal with the diversity of its cultures? » permettant de prendre en compte de points de vue et de visions différentes du monde, opposant la culture indigène australienne à la culture coloniale britannique dominante et dépasser les stéréotypes.

Activité(s) langagière(s) dominante(s)

L'une des activités langagières prépondérantes lors de la mise en œuvre de ce dossier était la compréhension de l'écrit, qui était au cœur de l'exploitation, compte tenu de la nature littéraire du document A. Cependant, de nombreuses possibilités s'offraient pour utiliser le document C (production orale en continu, en interaction, production écrite).

Il était nécessaire de soulever la difficulté de l'accès au sens (forme et fond, pour les DEUX documents) et proposer des stratégies adéquates pour permettre aux élèves d'appréhender le sens et la valeur culturelle de l'extrait littéraire et de l'œuvre picturale.

Spécificité et hiérarchisation des documents

Afin de proposer des pistes d'exploitation convaincantes, il convenait de bien identifier les différents éléments facilitant l'accès au sens mais aussi ceux qui pouvaient constituer des obstacles pour les élèves, sans omettre de proposer des stratégies pour surmonter ces derniers.

Document A : Le document A est un extrait de l'autobiographie de l'écrivaine aborigène Sally Morgan qui relate la découverte de la narratrice de son identité aborigène. Il s'agit d'un texte long et dense pour des élèves en classe de troisième dans la mesure où cet extrait confronte plusieurs personnages aux points de vue divergents, comporte des verbes conjugués à des temps complexes (past perfect dans la narration, present perfect dans les dialogues), des vocables en argot australien (ex : reckon, boongs, Abo), et nécessite des connaissances culturelles solides sur le contexte australien pour parvenir à

comprendre ce qu'implique le fait d'avoir une identité aborigène. Certains éléments, tels que la narration homodiégétique d'une adolescente à laquelle les élèves peuvent s'identifier, les références au contexte scolaire, la situation d'énonciation clairement indiquée en début d'extrait, ainsi que le lexique lié aux émotions et aux couleurs sont cependant des éléments facilitateurs sur lesquels les élèves peuvent s'appuyer pour accéder au sens du texte. Ces éléments ont été identifiés dans les meilleures prestations et ont permis de proposer des stratégies d'accès au sens cohérentes pour des élèves de troisième.

Document C : Le document C est un portrait de l'artiste colonial australien Robert Dowling. Même si le titre permet d'explicitier le contexte et l'opposition des deux groupes de personnages (d'un côté les Aborigènes, de l'autre les colons européens) peut sembler évidente, la charge culturelle et implicite de ce tableau est lourde. Les élèves ne parviendront pas tout de suite à identifier le pays représenté comme étant l'Australie, tant les paysages sont similaires aux paysages romantiques anglais ; la connotation religieuse du tableau transforme également les personnages Aborigènes qui ne conservent comme seul symbole de leur identité le boomerang que l'un d'eux tient dans sa main. Ces enjeux n'ont pas été perçus, même dans les meilleures prestations, l'analyse du document s'arrêtant souvent au fait que les élèves ne percevaient pas directement la charge implicite de ce tableau, les relations de pouvoir qui s'y jouent.

Certaines prestations se sont limitées à des considérations du type « tout document iconographique est déclencheur de parole, aussi je propose de commencer par le document C », ou bien, « le document C est trop sombre et ancien et limitera donc la parole des élèves. » S'il pouvait sembler pertinent de commencer par le document iconographique ici, il fallait également percevoir la nécessité d'aller-retours entre les deux documents pour que la lecture du document A nourrisse une première analyse de l'explicite du document C afin d'amener petit à petit les élèves vers la découverte de l'implicite. Si l'utilisation du document A en premier lieu pouvait se justifier dans la démarche didactique, il était cependant indispensable de proposer une phase d'anticipation, comme un remue-méninges sur le thème de l'Australie, faire des recherches guidées sur internet sur la vie des Aborigènes en Australie, ou proposer l'utilisation d'un autre document (la bande annonce du film Rabbit Proof Fence, par exemple).

Tâches envisageables (non exigibles)

En fonction des activités retenues, on pouvait imaginer des tâches variées qui prenaient en compte la spécificité des documents du dossier. On pouvait proposer des tâches en production écrite (écriture de dialogues en s'appuyant sur le document A) ou de production orale en interaction (en prenant en compte la dimension orale du document A et les activités de production orale possibles autour du document C). Pour créer un écho entre les deux documents, on pouvait imaginer de faire écrire et/ou mettre en voix un dialogue entre les personnages de Sally et Jill (document A) qui verraient le tableau de Robert Dowling (document C) à la National Gallery of Victoria de Melbourne et s'interrogeraient sur la représentation des populations Aborigènes qui y est faite.

Il était, dans tous les cas, nécessaire pour ce dossier, de s'interroger sur les risques de faire produire des discours racistes ou éthiquement peu recevables aux élèves. Il était, par exemple, difficilement concevable d'imaginer un dialogue constructif entre les Aborigènes et les colons représentés dans le document C, ou de proposer un travail d'argumentation autour de l'identité aborigène (les élèves n'ayant pas les connaissances civilisationnelles nécessaires pour ne pas tomber dans l'énonciation de stéréotypes). On attendait donc ici que les tâches proposées prennent en compte les enjeux de ce dossier dans le cadre de la construction citoyenne des élèves.

Objectifs

Le jury attend que les objectifs soient d'emblée et clairement définis dans le cadre de la perspective actionnelle. Il nous semble pertinent de rappeler que, si la tâche finale n'est pas exigible dans cette épreuve, elle peut permettre de mieux définir les objectifs de la séquence. Les prestations les moins convaincantes ont souvent proposé une simple liste d'items (généralement linguistiques) sans grande cohérence. Les meilleures prestations, quant à elles, ont su adapter les objectifs linguistiques, pragmatiques, méthodologiques et culturels aux documents et au niveau des élèves.

Pistes de mise en œuvre pédagogique

Anticipation

Une activité de remue-méninges sur le thème de l'Australie, en classe entière ou en groupes, pouvait permettre de faire une première évaluation diagnostique des connaissances de élèves sur le sujet. Dans la mesure où il s'agit d'une classe de troisième, on pouvait imaginer une activité de groupes permettant un travail de médiation, en donnant à chaque groupe d'élèves des informations différentes sur l'Australie (symboles, populations aborigènes, drapeaux australien et aborigène) afin d'opérer un premier apport culturel permettant aux élèves de mieux appréhender les documents par la suite. Le recours à des recherches guidées sur internet ou à un document supplémentaire devait être fait dans la même perspective.

Le travail d'anticipation doit être fait avec des objectifs précis, qu'ils soient linguistiques, méthodologiques ou culturels. Un document iconographique peut servir de document d'anticipation, mais il semble dommage de ne le réduire qu'à ce statut. Il pouvait être pertinent ici de proposer d'utiliser le document C comme anticipation à la séquence, uniquement si un travail de lecture d'image plus détaillé était proposé par la suite, afin de permettre aux élèves de ne pas rester sur une vision manichéenne et stéréotypée et d'accéder à la charge implicite et culturelle de ce tableau.

Compréhension

Dans le cadre de la perspective actionnelle, il est important de proposer des activités permettant aux élèves d'être réellement acteurs de leurs apprentissages. Or, une activité de description de l'image en classe entière est trop statique et frontale. Il convient alors de proposer des activités permettant aux élèves de s'exprimer dans une situation pertinente et motivante, en créant, par exemple un déficit d'informations. On pouvait ici imaginer diviser la classe en deux groupes et ne donner à chacun des groupes qu'une partie du tableau (en divisant le tableau verticalement de manière à séparer les Aborigènes des colons). En ne dévoilant pas tout de suite le tableau en entier et en créant de ce fait un déficit informationnel, les élèves pourraient s'exprimer dans un but précis : il s'agirait de décrire son image, ou de poser des questions à l'autre groupe, afin, par exemple, de dessiner l'image décrite par les camarades. Cette activité permettrait aux élèves de mobiliser le lexique des couleurs dont ils auront besoin par la suite, ainsi que revoir la méthodologie de la description d'image (in the background, in the foreground, there is, there are, I can see). On pourrait ensuite révéler le tableau dans son intégralité afin de comparer les dessins des élèves et la peinture de Dowling, et observer la confrontation entre les deux groupes. Les élèves pourraient émettre des hypothèses sur cette confrontation. Ces hypothèses pourraient être vérifiées après une élucidation du contexte culturel, à l'issue de l'étude du document B.

Conformément au Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4), il convenait de développer les compétences de lecture suivantes :

- Niveau A2 : lire des textes courts très simples et trouver une information particulière prévisible dans des documents courants.

- Niveau B1 : comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante et comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits.

Il fallait percevoir la nécessité de passer par une phase de compréhension globale (portant sur des informations de niveau A1 : « comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples) afin d'appréhender le contexte et la situation d'énonciation, avant de passer à une compréhension détaillée permettant d'amener les élèves vers une découverte de l'implicite.

Les meilleures prestations ont su prendre en compte la difficulté du texte, notamment due à sa longueur et proposer plusieurs phases de compréhension. Il s'agissait, par exemple, de ne donner que le titre et les treize premières lignes du texte afin de faire repérer les personnages de Nan et de la narratrice (à l'aide du pronom personnel sujet à la première personne), les lieux (kitchen) et le thème principal de l'extrait portant sur la couleur de peau des personnages et leur identité. Ce premier travail d'analyse du texte pouvait permettre aux élèves de procéder aux mêmes types de repérages dans le texte ensuite

donné en intégralité (les personnages : Jill, la narratrice Sally, Lee, Susan ; les lieux : l'école). A l'issue de ces premiers repérages, on pourrait procéder à des travaux de compréhension détaillée du texte découpé en plusieurs extraits (Il.1-13 : repérage des actions de Nan afin de percevoir ses émotions ; Il.14-38 : repérage des mots en majuscule pour identifier les différentes origines ethniques afin de comprendre les arguments de Jill et ceux de Sally ; Il.39-57 : repérage des adjectifs de nationalité/origine ethnique et des émotions afin de comprendre le rejet de son identité de la part de Jill et son acceptation de la part de Sally).

Il est nécessaire de préciser qu'il n'est pas attendu une compréhension exhaustive du document de la part des élèves en classe de troisième. Cependant les élèves seront guidés vers un début d'accès à l'implicite. Nous rappelons que pour permettre aux élèves d'accéder au sens du texte, proposer une utilisation non réfléchie du dictionnaire pour tous les mots inconnus, ou demander aux élèves de résumer le texte sans leur avoir au préalable donné de clés de compréhension ne constituent pas des pistes d'aide méthodologique pertinentes. Il faut veiller à proposer des pistes de repérages permettant un accès au sens progressif, pour entraîner les élèves à acquérir des compétences transférables à d'autres documents. Les meilleures prestations ont ainsi su s'appuyer sur les éléments facilitateurs repérés dans leurs analyses des documents afin d'en faire des leviers permettant la levée des obstacles identifiés.

Prolongements

Toute ouverture pertinente de la séquence a été vivement appréciée par le jury, pour peu que celle-ci soit pertinente. Ont été valorisées toutes les prestations qui ont su considérer le cours d'anglais comme participant aux parcours éducatifs des élèves, tels que le parcours citoyen, en abordant à travers cette séquence des champs de l'éducation à la citoyenneté tels que « la lutte contre toutes les formes de discriminations et en particulier la prévention et la lutte contre le racisme et l'antisémitisme, notamment à travers l'ouverture sur l'Europe et le monde », ou encore le parcours d'éducation artistique et culturelle, en « mobilis[ant] ses savoirs et ses expériences au service de la compréhension de l'œuvre [de Dowling] »

Rapport rédigé par Aurore Montheil pour la commission EMSP

4.2.4.2 EMSP 39

Première partie en anglais

« I have nothing to offer but blood, toil, tears and sweat », Winston Churchill once famously said in a 1940 speech. Has leading Great Britain in times of crisis always been so arduous as Churchill seems to imply? This set of documents explores how three of the most iconic British leaders in history dealt with conflicts and wars over time. Three conflicts that turned into three landslide victories for Great Britain, thus redefining its power and prestige both domestically and internationally. The first document is a painting depicting Elizabeth I. The title of the painting, "The Armada Portrait", leaves little doubt as to which battle is represented in the background: the ships sinking into the raging seas are Philip of Spain's, in other words the notorious "Invincible Armada" which Elizabeth nonetheless defeated in 1588. Document B is a much more contemporary narrative taken from Margaret Thatcher's memoirs, *The Downing Street Years*. In that excerpt, published in 1993, she remembers with minute details the decision-making process that led her to greenlight the Falklands expedition ten years before. In Document C, which is one of his most historical and impassioned orations, Churchill calls for national unity as the Wehrmacht has almost entirely squashed the Allied troops in France and now stands at Britain's doorstep. Churchill's goal is therefore very different from Thatcher's or Elizabeth I's: he has to convince the MPs to continue the fight, Britain's future is at stake and the only weapon that Churchill has to save Britain from the "odious

apparatus of Nazi rule” is his words: hence a sense of urgency and despair in document C that starkly contrasts with the cold and factual style displayed in document B.

This analysis will center around the notion of “Art et Pouvoir”, but other notions appeared relevant as well, such as “Territoires et Mémoires”. We will analyze how the three leaders used these conflicts to stage their power and attempt at strengthening their legitimacy. The three documents presented here are much more than works of art or narratives: they are political tools that served various purposes: cementing national identity, restoring a dwindling image in public opinion or justifying an unpopular and costly national decision.

1) Three patriotic appeals to rally the nation

All these documents can be seen as attempts to rally the nation behind the different protagonists and cement their authority. In document A, the victory over the Spanish Armada undoubtedly strengthened Elizabeth’s image amongst her subjects. The victorious queen stands in the middle of the painting, her ruff almost forming a crown around her head. She sits between two background panels which depict the Spanish fleet sailing the seas (on the left) and sinking (on the right). She almost appears as the missing link in the narrative depicted by the background panels (ships sailing/ Elizabeth / ships sinking). Her responsibility in that victory is therefore unquestioned by the painter, whose work could almost be compared to a propaganda device that heads of state would use later on in history. But Elizabeth is not the only leader who demonized her enemy to better federate the nation. In doc C, Churchill’s reference to Napoleon seems to serve the same purpose, as well as the mention of the “odious apparatus of Nazi rule” that threatens “our Island home”. This Manichean opposition between Britain and its enemies is expressed through an interesting use of pronouns in the two texts of that dossier: the very inclusive, patriotic first-person plural pronoun is used abundantly in Churchill’s speech (for instance in “we shall defend our Island” on l.25.), which contributes to portraying the British people as one united community in which Churchill himself feels included. The question of the pronoun is not insignificant for Thatcher either: anyone distancing themselves from the national community through the use of the third person is suspicious, as exemplified by the journalists’ “use of the third-person [...] ‘the British’” which she considers “chilling”. (l.57).

For Churchill, gathering the support of the national community, represented by the MPs as he delivers his speech in the House of Commons, is absolutely vital for the future of Great Britain. No time must be lost, as Germany stands at the doorstep of the UK: a sense of urgency is therefore quite palpable in the PM’s lyrical prose. As the speech draws towards its climactic end, the clauses get shorter and the rhythm quicker. The accumulation of paratactic clauses and the anaphoras “we shall” convey the speaker’s determination and sense of duty. The mention of various geographical elements gives the fight almost a cosmic dimension: it is indeed the destiny of the country, if not the world, that lies in the hands of Great Britain, one of the last strongholds of freedom in a devastated Europe.

A strong appeal to the audience’s patriotic feelings therefore seems to be the leaders’ first strategy to urge the nation to join their fight. But their capacity to convince their audience or subjects is also inherent to their ability to portray and stage themselves. How do the protagonists of this dossier build their personas in these documents? Are the impressions we get of them entirely accurate?

2) Staging one’s power through image and words

No one would, for instance, consider Document A as an accurate portrayal of the Queen. Very little information is given in the caption but we can assume that this portrait is an official commission, probably approved by the Queen herself, as was the custom. The purpose of this sort of work is therefore to promote and enhance the image of the monarch amongst her subjects, and such goal is achieved through various pictorial devices: for instance, the contrast between the Queen’s white face and the black background is quite striking and may serve to better foreground the former. The paleness of the face may also correspond to the beauty standard of the time and contribute to flattering the ego of an ageing queen: her hands appear, in this regard, similar to those of a young girl, untouched by the passing of time. The staging of the portrait is also revealed by the props that surround the central figure: the crown on the left and the globe both allude to her power and supremacy at home and worldwide. Indeed, the colonization of the American continent is quite promising in 1588 and will turn out to be an extremely lucrative venture for Great Britain. Document A is therefore all but an accurate portrayal of the monarch. Can the same be said for Document B?

Memoirs are, by definition, a first-person narrative where a historical figure, usually a politician, thinks back on their time in office and opens up on their past failures, doubts and successes. Adopting a critical position on one's past decisions is allowed by the time gap that usually separates the events themselves from the writing and is therefore not uncommon in this literary genre. Quite surprisingly however, Margaret Thatcher completely forgoes that habit in this text. No mention is made of any predicament that she found herself in at the onset of the Falklands war, no mention of her dwindling popularity either or even of her possible replacement as head of the British government. Instead, the reader is left with a cold, factual and unapologetic account of the decision-making process that led her to send British tanks and ships to a remote, far away territory that she nonetheless considered as "[Britain's] islands". Thatcher's purpose in that text seems to get her reader's approval: the use of rhetorical questions on l.66 is quite an efficient literary device that usually serves to highlight the obviousness of the answer and leaves the reader with no choice but to side with the narrator: "What was the alternative? That a common or garden dictator should rule over the Queen's subjects?" Faced with such a prospect, the reader cannot but approve of Thatcher's decision, presented here as a necessary and vital move to protect Britain's territories from dictatorship. That text also seems like an attempt to restore her image amongst the British people and dispel the criticisms that she faced. In 1993, by the time her memoirs are published, Margaret Thatcher is quite aware of her nickname and reputation: the "Iron Lady" had severely repressed strikes and protests more than 10 years before and needs to justify her uncompromising governing style. This polemical attitude is here presented as a form of necessary strong-mindedness: "When you are at war, you cannot allow the difficulties to dominate your thinking: you have to set out with an iron will to overcome them". After all, according to her, "our policy was one which people understood and endorsed", contrary to what the introduction explains: "in April 1982, Margaret Thatcher's political future was in serious question" and we even learn that she "faced sharp criticism from both her cabinet and the public". The former PM seems therefore quite adamant to embellish the reality. Far from the image of an "Iron Lady", we are presented here with an open and mindful leader: she makes great mention of her ability to communicate with her collaborators and delegate decisions instead of imposing her own choices: "we reserved for Cabinet the decision as to whether and when the task force should sail", she often speaks in the plural pronoun to again insist on the collective dimension of her decisions: "what concerned **us**" (l.45), "**we** believed", (l.46)... Therefore, in spite of her meticulous rendering of the events, which are timed to the minute, the reader is left with an ambiguous, bitter-sweet impression: that of reading an account that is too precise to be honest, a leader/narrator too flawless to be fully reliable.

Thus, as we tried to demonstrate, these documents should not be understood as objective accounts of the historical events and protagonists they portray. They rather appear as embellished depictions of and by political leaders in search of public support. The dossier thus helps us understand how power came to be embodied in such different characters, how all three of them redefined the notion of leadership in British politics, and how it evolved through time.

3) The (re)definition of British leadership

The first common thread in the documents is that they all deal with war. Are the all protagonists featured in the selection of documents thus typical war leaders? Elizabeth I and Thatcher's gender seem to *de facto* exclude them from that category. What is quite striking however is how Thatcher completely eludes that question from her narrative. In this excerpt, it is as if this question of her being a woman never played any part in her interactions with her colleagues or foreign counterparts, and yet one cannot but notice how she is constantly surrounded by male collaborators and negotiates with male heads of state. She constantly seems to be the only woman in the room. Apart from the Queen, briefly mentioned on l.41, politics remains a man-dominated world in 20th century Britain and Thatcher is not particularly remembered for furthering the cause of feminism: one can assume that this is the reason for completely omitting this element in her memoirs.

The documents presented in this dossier therefore offer a gender-diverse, diachronic reflection on power and leadership. From an absolute monarch to an omnipotent Prime Minister: the role of the British head of state has indeed been deeply redefined over time. In 1588, the queen is at the head of an absolute monarchy. She reigns by divine right, her power is unquestioned and all the descriptions and portrayals

of her must send a flattering image to the viewer. As head of state, she is the head of the armed forces: in Document A, the painter therefore seems to give her all the credit for defeating the Spanish fleet. As the reader moves on into the dossier, the presence of the monarch however fades away, reflecting the change from the absolute monarchy in Document A to a constitutional one in Documents B and C. In Document B, the head of state is reduced to a motherly figure, completely absent from the political decisions. In Document C, there is no monarch: it is indeed Churchill, not George VI, who has become the embodiment of the British government, the incarnation of the “strong man” that the UK needs to defeat Nazi Germany. What a stark contrast that strong-willed, exceptional orator offers compared to his stuttering monarch who never wanted to become king!

To conclude, this dossier offers three different perspectives on British leadership in times of war and helps us understand how wars and conflicts have always contributed to redefining power and authority in the UK (and abroad). The three documents illustrate how patriotism has been used in history to rally the nation in times of crisis. The loss of sovereignty over Britain’s own territories seems to be a constant concern for British leaders, from the Spanish Armada to the Second World War, or even to the Brexit referendum where the purpose was also to “take back control” over the British territory, in what sounds like an echo of Thatcher’s own stance and rhetoric.

Rapport rédigé par Louise Jacob pour la commission EMSP

Seconde partie en français

La seconde partie de l’épreuve portait sur les documents A et C du dossier. Il s’agissait pour les candidates et les candidats de proposer une exploitation pédagogique de ces documents selon le programme du cycle terminal en identifiant « des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques ». Une analyse fine des deux documents donnés à l’étude était nécessaire pour proposer une démarche didactique convaincante. La relation entre art et pouvoir devait ici être explorée afin de permettre aux élèves un accès à l’implicite et ainsi dépasser une prise en compte essentiellement descriptive et donc forcément superficielle du dossier.

Les candidates et les candidats devaient tout d’abord s’appliquer à définir la situation d’enseignement. Le niveau visé en fin de cycle terminal est B2 pour un élève en LVA, B1 en LVB et B2/C1 pour l’enseignement de spécialité. La consigne précisait que la séquence pédagogique pouvait être proposée en classe de première, le niveau visé devait donc être adapté à cette classe. L’axe « Art et pouvoir » permettait une entrée pertinente dans ce dossier afin d’étudier la mise en scène utilisée par les deux chefs d’état à travers le discours ou l’art pictural pour mettre en avant leur communication voire leur propagande politique. D’autres axes pouvaient également être retenus : « Territoires et mémoires » (expansion et/ou défense du territoire et mémoire collective) ou encore « Identités et échanges » (identité britannique et rapport aux colonies). Il appartenait aux candidats de justifier leur choix en proposant des pistes d’exploitation en cohérence avec l’axe retenu.

Analyse didactique des documents

Une fois ce cadre défini, il était attendu des candidates et des candidats qu’ils repèrent les éléments facilitateurs et les obstacles pour l’accès au sens des documents. Une utilisation pertinente du paratexte des deux documents, des nombreux symboles du pouvoir visibles dans le tableau, de la représentation quasi dépersonnalisée de la Reine (incarnation du pouvoir par une personne), de la prosodie utilisée dans le discours (anaphores, emphase...) ainsi que des champs lexicaux (la guerre, l’invasion, la défense de la nation), devait notamment favoriser l’accès à l’implicite par les élèves.

Les candidates et les candidats devaient également définir des objectifs linguistiques pertinents : lexique du combat, de la détermination, de la persuasion ; travail sur les auxiliaires de modalité (*shall* et *will* et notamment la valeur d'exhortation du modal *shall* dans le discours), l'expression de la volonté et du but ; accentuation des mots clés et intonation. En outre, la charge culturelle forte du dossier devait être notée et des pistes proposées pour aider les élèves à développer cette compétence essentielle pour une compréhension fine des deux documents.

La dimension orale du discours, ici présenté à l'écrit, devait être prise en compte. Le recours à une exploitation de l'enregistrement de ce discours s'avérait particulièrement judicieux pour permettre un travail sur les outils rhétoriques mis au service d'une communication de défense nationale et de rassemblement patriotique. Un entraînement à la mise en voix pouvait être envisagé afin de développer la compétence de communication orale des élèves avec un travail sur l'intonation, l'expression et le rythme du discours.

Les meilleures prestations sont venues de ceux qui ont pu dépasser la seule entrée culturelle – la défense du pays à deux périodes historiques différentes – afin d'identifier l'objectif pragmatique essentiel du dossier, à savoir la rhétorique argumentative ou l'art de la communication qui apparaît dans les deux documents. Les candidates et les candidats les plus convaincants ont su exploiter ces deux objectifs dominants en proposant une mise en œuvre pédagogique mettant en avant le caractère allégorique du tableau officiel d'Elisabeth I et l'art du discours de Winston Churchill utilisés pour définir une identité britannique et un patriotisme national exacerbés par les attaques à l'encontre du pays.

Même si cela n'avait aucun caractère obligatoire, certaines candidates et certains candidats ont fait le choix de proposer une tâche finale qui servait de fil conducteur à leur exploitation pédagogique. Les propositions qui prenaient en compte les différents objectifs définis mais aussi l'approche actionnelle en vigueur dans le CECRL ont été particulièrement appréciées et valorisées par le jury. Il était notamment possible d'envisager une tâche finale amenant à l'écriture et à la mise en voix d'un discours – par exemple pour défendre la cause écossaise afin de ne pas perdre de vue l'ancrage culturel dans la sphère anglophone. Un point de vigilance concernait en revanche des tâches qui pouvaient donner lieu à un discours guerrier et violent, voire à connotation raciste.

Pistes d'exploitation pédagogique

Les meilleures prestations sont celles qui ont su exploiter de façon fine et pertinente le lien entre les deux documents afin de proposer des tâches à la fois actionnelles et différenciées.

Document A

Une exploitation du document A pouvait être envisagée afin d'introduire l'axe choisi. Le tableau pouvait ainsi dans un premier temps être montré aux élèves sans le paratexte pour leur permettre d'émettre des hypothèses sur l'époque, le contexte et le personnage central. Une approche différenciée était également possible, certains élèves se concentrant sur la Reine pendant que d'autres orientaient leur travail de repérage et d'analyse sur les symboles autour d'Elisabeth I et en arrière-plan. Une mise en commun facilitait ensuite l'accès à l'implicite en allant au-delà de la simple description des différents éléments : à partir du repérage du globe sous la main de la Reine, une réflexion pouvait par exemple être menée sur l'expansion coloniale de l'Angleterre, ce qui permettait d'amener à la manipulation des outils linguistiques définis dans les objectifs de séquence. Certains candidats n'ont pas su s'appuyer sur les nombreux indices marins et références à la victoire anglaise sur la réputée Invincible Armada pour proposer des pistes d'exploitation prenant en compte ces éléments fondamentaux à la compréhension du tableau. A l'inverse, les meilleurs candidats ont pu tirer parti de ces aspects afin de mettre en avant l'objectif culturel inhérent à ce document.

La légende pouvait ensuite être dévoilée pour une confirmation ou non des hypothèses et un accès accru vers l'analyse de l'implicite pour dépasser le niveau A2 du CECRL et viser un niveau B1 - voire B2 pour les élèves les plus à l'aise – attendu à ce stade des apprentissages.

Une tâche intermédiaire pouvait ensuite être demandée aux élèves, en leur faisant comparer le tableau d'Elisabeth I avec le portrait officiel d'un autre leader anglo-saxon. Afin de développer l'objectif phonologique essentiel à la réalisation de la tâche finale, l'activité langagière retenue pouvait être la production orale. Une exposition virtuelle alliant ces tableaux et leur descriptif permettait d'ancrer cette tâche dans l'approche actionnelle.

Document C

Plusieurs mises en œuvre étaient envisageables pour l'étude du document C. Les candidates et les candidats qui ont réussi à justifier leurs choix pédagogiques ont pu être valorisés si ces choix étaient cohérents et répondaient à l'analyse des documents et aux objectifs prédéfinis. En revanche, la non-prise en compte de la dimension orale du discours a pu nuire aux propositions d'exploitation du support car la spécificité de cet art oratoire n'a parfois été prise en compte que très partiellement.

L'écoute de l'enregistrement du discours de Winston Churchill pouvait permettre dans un premier temps de repérer la prosodie très marquée du document ainsi que quelques mots clés et les répétitions (*We shall fight*) pour un premier accès au sens.

L'étude du discours écrit devait ensuite amener les élèves à approfondir ces repérages. Les prestations les plus convaincantes n'ont pas visé l'exhaustivité de la compréhension du document mais ont pu s'appuyer sur une démarche d'entraînement adaptée permettant la mise en œuvre de stratégies transférables. L'analyse des pronoms personnels (*I – We*) pouvait par exemple amener les élèves à s'interroger sur l'identité britannique et la rhétorique utilisée par le Premier Ministre pour convaincre les parlementaires et le peuple britannique de la nécessité de se battre pour lutter contre le Troisième Reich. Son appel à l'aide indirect aux colonies britanniques et aux Etats-Unis (*The New World*) pouvait permettre un retour au document A et à l'impérialisme britannique prôné par Elisabeth I.

Documents supplémentaires et interdisciplinarité

Les candidates et les candidats les plus performants ont pu proposer une exploitation convaincante de supports complémentaires, en lien avec les objectifs fixés. Diverses pistes étaient envisageables, parmi lesquelles le recours à des extraits de films comme *Darkest Hour* (Joe Wright – 2017) ou encore *Dunkirk* (Christopher Nolan – 2017) qui sont tous deux conclus par le discours *We shall fight on the beaches* de Churchill.

Un projet en interdisciplinarité, notamment avec les professeurs d'histoire-géographie et de lettres, permettait enfin un apport culturel sur l'ère élisabéthaine et plus spécifiquement les événements liés à l'Invincible Armada et sur l'art pictural qui lui est associé ainsi que sur le contexte historique qui entoure la nomination de Churchill comme Premier Ministre en mai 1940.

Certaines candidates et certains candidats ont pu faire montre d'une vraie réflexion sur les enjeux et les plus-values de ces travaux interdisciplinaires en proposant des pistes très pertinentes pour l'étude de ce dossier.

Rapport rédigé par Agnès BOUICHOU pour la commission EMSP

SUJET 1 – EED 9

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2021

ÉPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Thématique retenue : Imaginaires

Première partie :

En lien avec la thématique retenue, vous procéderez à la présentation et à l'analyse du document 1. Ce document est à visionner sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

Seconde partie :

En lien avec la thématique retenue, vous procéderez à l'analyse des documents 2a et 2b. Ces documents sont d'authentiques productions d'élèves.

Vous vous demanderez notamment :

- dans quelle mesure les compétences linguistiques, culturelles et pragmatiques y sont mobilisées au service de la production du sens, compte tenu du contexte (documents 3a à 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 :

Why the Victorian Mansion is a Horror Icon - November 13 2008

<https://www.youtube.com/watch?v=2xvNhN1PsRw>

Ce document est à visionner sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

Document 2a: production écrite de l'élève A

My choice: 2

This short story, written by Edgar Allan Poe, is a gothic story. First of all, Poe is the master of the death and the novel entitled the fall of the house of Usher is a typical novel of the gothic. The action takes place in a isolated place, in a tense and horrible atmosphere. In this house, two men and one woman live inside but the woman who is the sister of Frederick, one of the two men, is near of the death.

The picture 2 represents the House of Usher which falls in ruins, is isolated and has gloomy secrets. The Moon symbolizes the darkness of this family because the manor and the moon have an enormous contrast. The manor is black lik soul, on the contrary the moon is white like the purity. Thus I think the picture 2 represents the short story because the first cover is very important. The first cover for this novel must scary emotion and imminent danger.

160 words

Document 2b: production écrite de l'élève B

My choice: 1

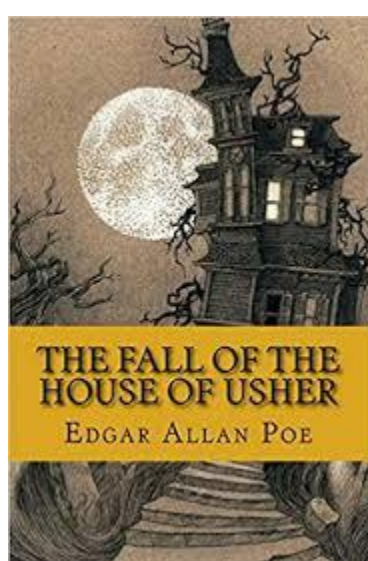
I think the best cover for the new edition of The Fall of the Hose of Usher is the first one. Indeed, in this cover, we can see the feeling of insecurity and sorrow which fits perfectly with the gothic horror genre. In the background, there is a castle which seems to hide some mysteries inside it. Moreover there are some fog surrounding it and the moon behind it, which sheds light on that terrifying feeling. Some lights are drew as if they were trying to escape from the castle maybe because something is cursed inside it. All these things mixed between them represent perfectly the feeling that the main character had when he arrived in front of thos mansion. Furthermore, the fact that this mansion is surrounded by nothing except the lake which seems to hide a huge skull, reinforces the gloomy atmosphere created by Edgar Allan Poe in this novel. The skull, represented in this lake could represents the dead sister of the narrator's friend.

166 words

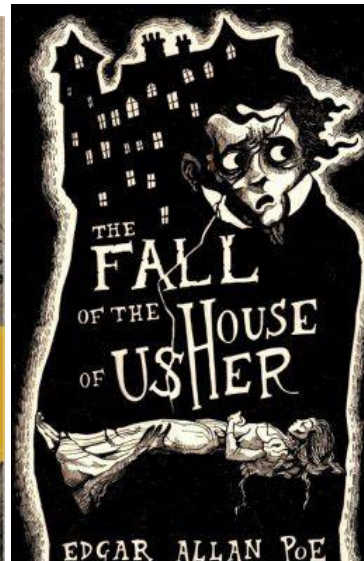
1



2



3



Document 3a : situation d'enseignement

Les documents 2a et 2b sont les productions écrites de deux élèves d'un groupe de 1^{ère} LLCER. Il s'agissait d'une tâche intermédiaire dont l'intitulé était le suivant : "A new edition of *The Fall of the House of Usher* by Edgar Allan Poe is about to be published. Choose one of these three illustrations to become its new book cover and justify your choice with the elements you have about the short story and its genre. 150 words minimum." Les illustrations, rétroprojetées en classe, sont reproduites ici.

En fin de 1^{er} trimestre, le groupe a amorcé son étude suivie de la 2^e œuvre littéraire choisie dans le programme: le regroupement de deux nouvelles d'Edgar Allan Poe, *The Fall of the House of Usher* et *The Tell-Tale Heart*, en commençant par l'étude de *The Fall of the House of Usher*. Avant la tâche intermédiaire présentée ici, ont été étudiés l'intrigue générale, la couverture de l'édition sur laquelle travaillent tous les élèves et le début de l'étude de la nouvelle comprenant la découverte de la maison par le narrateur.

La tâche finale a été annoncée. Il s'agit de l'élaboration par les élèves d'un livret littéraire de présentation de la nouvelle devant inclure deux extraits choisis pour leur pertinence, leurs commentaires sur ces extraits, deux iconographies légendées illustrant la nouvelle de Poe et la possibilité d'en choisir une autre pour la couverture du livret.

Document 3b : image et classe de langue: quels chemins didactiques?

Image et classe de langue: la problématique n'est certes pas nouvelle et une importante littérature lui a déjà été consacrée. Ce qui pourtant est nouveau dans l'appréhension de l'image, c'est le rôle qu'on lui donne: moins objet que sujet du regard qu'on lui porte, elle l'oriente et l'imprègne, le façonne et l'éduque. Parler aujourd'hui d'éducation du/au regard à propos de l'image, c'est précisément interroger un aller-retour entre l'image et le regard. L'image éduque le regard, et le regard éduqué peut alors regarder l'image. Ni simple sensation, ni seule

réflexion, elle suppose la sensation, puisqu'elle procède à partir d'elle, et elle est condition de possibilité de la pensée. On voit tout le parti à tirer d'une telle constatation : jetant un pont entre le réel et l'intellect, l'image permettrait d'introduire une tension essentielle entre ce qui est du domaine du visible (de la sensation) et ce qui est du domaine de l'intelligible (de la réflexion). L'image apparaît donc comme un principe dynamique qui ouvre l'accès à la réalité qu'elle reproduit, le tout par le truchement d'une langue sans laquelle elle reste muette. La question se déplace quelque peu quand on interroge le rôle de l'image dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. Comment l'image y participe-telle ? Quelle est la spécificité, si elle existe, de ce support ? Entre dimension ludique et construction du regard, où se situe la vérité didactique de ce support ?

[...]

L'image à l'école apparaît de fait fréquemment comme une image doublement dévaluée : d'abord par rapport aux potentialités didactiques qu'elle renferme, ensuite par rapport à la nature de la lecture qu'elle induit. Trop souvent, en effet, quelle que soit sa forme, elle reste prisonnière d'une approche descriptive extérieure à celui qui la produit, l'élève en l'occurrence. Trop souvent, la lecture scolaire de l'image semble se détacher d'une lecture réelle et devenir artificielle, laissant de côté l'élément fondamental qu'est le désir. On ne souhaite pas là retomber dans les discours rebattus sur la motivation des élèves mais réaffirmer la manière dont la nature même de l'image échappe à celui qui la regarde, quand on déstructure le travail des élèves en le réduisant à un travail superficiel de décodage et de ritualisation excessive. La « reconduite » de l'image au réel doit être ainsi travaillée, et le recours à l'image en classe de langue doit redonner son ampleur à la langue, faire réapparaître notamment l'énonciation du locuteur-spectateur. En d'autres termes, le discours des élèves sur l'objet doit et peut être réactivé par les retrouvailles avec un véritable dialogisme, l'ouverture au langage s'en trouvant motivée et modifiée. A condition de privilégier des images suffisamment opaques... L'image présente cette qualité remarquable d'être un objet « médiateur », s'attachant un public de tout âge, se prêtant à plusieurs niveaux de lecture, arrimant le lecteur à son histoire et à sa leçon, apportant moins des énigmes que des symboles, tendant à l'universalité par la sincérité même qui l'anime.

F. DEMOUGIN, Université Montpellier 3, 2012
<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10952.pdf>

Document 3c :

Nous sommes passés d'un temps où les images étaient rares et précieuses à une époque où elles sont omniprésentes. Fixes, animées ou numériques, elles nous informent, nous font rêver, nous instruisent ; mais parfois aussi nous trompent ou nous manipulent. Plus que jamais, une culture des images est indispensable à l'école.

Ouvrons la « boîte aux images » pour en saisir les multiples significations. Ouvrons aussi les portes de la classe : en maths, en musique, en éducation civique, à l'école élémentaire comme au lycée professionnel, l'image accompagne les apprentissages et contribue au développement des compétences. Pour « construire des regards », les voies sont multiples mais passent la plupart du temps par une mise en mots.

Introduction *Les Cahiers pédagogiques* N° 450 Images, février 2007
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/No450-Images-2891>

SUJET 2 – EED 26

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2021

ÉPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notion retenue : L'imaginaire

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 :

We Have Much To Learn From *A Place Like Mississippi* – Adapted from NPR, March 16, 2021

<https://www.npr.org/2021/03/16/977886022/we-have-much-to-learn-from-a-place-like-mississippi>

Ce document est à écouter sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

Document 2a : productions de l'élève A

My superhero

Eliot Stark is a normal person and he has changed into Superminimal.

Superminimal is wearing a bodysuit red and white and black.

My superhero is wearing white boots and white gloves.

He is wearing a black belt, but he doesn't got a mask.

My superhero can superjump and he can fight.

Superminimal can lift heavy things. He can shrink and get big. He can save and can help.

Superminimal can't fly, he can't be invisible and he can't teleport.

Superminimal is stronger than Thor.

Thor is weaker than Superminimal.

Thor is bigger than Superminimal.



Document 2b : productions de l'élève B

Power-girl

My super power is a power-girl. She as got bunches and black hair. She as got a bleu bodysuit with gold logo and white and gold socks. She as got a white cape. Superman is taller than power-girl. Spiderman us stronger than power-girl



Document 3a : situation d'enseignement

Les productions 2a et 2b sont des productions écrites d'une même classe de 6^{ème}. Elles ont été réalisées en classe. Le dessin a été réalisé à la maison. Il s'agit de tâches finales dont les critères de réussite ont été présentés en début de séquence. Cette séquence est la 5^{ème} de l'année et s'intitule "Who wants to be a hero ?" en référence au programme de télé-réalité américain produit par Stan Lee. En tâche intermédiaire, il s'agissait pour les élèves d'expliquer à l'oral ce qu'était pour eux un superhéros en présentant les qualités morales et physiques de ce dernier.

Document 3b : s'exprimer à l'écrit

Il s'agit d'une compétence à construire au fil du temps. Elle suppose un entraînement spécifique et régulier et ne se limite pas à la copie ou à l'évaluation de fin de séquence. A l'école élémentaire, on l'introduit très progressivement, dans le contexte concret des situations de classe ou en lien direct avec l'imaginaire. L'expression écrite se construit en articulation avec l'oral, notamment dans le rapport phonie/graphie, et requiert connaissances et compétences lexicales, grammaticales et culturelles. La démarche est celle d'une complexification progressive et d'un enrichissement culturel et formel constant. Elle se nourrit aussi d'habitudes de lecture de genres divers pour en saisir les codes formels et linguistiques. Il est donc important d'entraîner les élèves à produire divers types d'écrits avec un objectif défini et connu d'eux (courte carte postale, courriel, court poème, description, narration, argumentation, etc ...). Les situations d'expression écrite peuvent être diverses:

- on peut y avoir recours pour faire la synthèse de moments d'échanges;
- l'expression écrite peut être collaborative notamment grâce au traitement de texte vidéoprojeté. Il est alors possible de prendre en compte les apports de chacun, de les ordonner et de travailler sur la morphosyntaxe et l'enrichissement linguistique;

- en partant d'une trame connue, l'expression écrite peut faciliter les transferts et donner la possibilité de s'approprier des styles divers en écrivant « à la manière de ». Elle favorise également la créativité.

**Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
(DGESCO) Enseigner les langues vivantes -<http://eduscol.education.fr/enseigner-langues-vivantes/> p7**

Document 3c : l'évaluation

Des descriptions d'images, des jeux de rôle, des situations de communication orale (jeux de cartes, par exemple) permettront de tester l'expression orale (la prononciation, le niveau de production). Rappelons qu'il est essentiel, dans une classe de langue, d'évaluer la capacité des élèves à réutiliser des structures dans de réelles situations de communication.

Les méthodes d'apprentissage proposent aussi de nombreuses évaluations dans les cahiers des élèves. Toutefois, il est nécessaire, avant de les utiliser, de déterminer les compétences exactes qu'elles permettent d'évaluer. Prenons l'exemple d'une activité où l'on demande aux élèves d'écrire des mots (enregistrés sur une [piste] audio) sous des images appropriées. Les élèves qui ne réussissent pas l'exercice n'ont-ils pas reconnu phonologiquement les mots lors de l'écoute ? Ne se souviennent-ils pas du sens de ces mots ? Ne savent-ils plus (ou pas) l'écrire ? En effet, les évaluations qui proposent simultanément une activité orale et écrite évaluent la capacité des élèves à se remémorer des mots ou des structures identifiés à l'oral (correspondance sens/phonie), mais elles évaluent aussi leur capacité à écrire ces éléments langagiers (correspondance sens/graphie/phonie). Il est donc important de bien différencier les compétences engagées dans de telles situations. L'enfant qui réussit ce type d'exercice ne pose pas de problème. Ses compétences sont avérées puisque l'évaluation globale est positive. Pour celui qui échoue, il est nécessaire de pratiquer une évaluation plus fine afin d'identifier précisément où se situe(nt) la ou les difficultés.

Avant de conclure sur ce point, rappelons qu'une évaluation qui se veut efficace doit être formatrice : « Elle guide l'élève pour faciliter ses progrès. C'est une évaluation centrée sur les apprentissages. » Dans cette perspective, il est important de donner à l'élève les clés et les outils qui lui permettent d'évaluer ses progrès. Pouvoir comptabiliser ses connaissances (et ses compétences) tout au long de l'année peut être une source de motivation pour l'élève.

**1.P. Rossano, P. Vanroose, C. Follin, Guide pratique de l'évaluation à l'école, Retz, coll.
« Pédagogie pratique », 1995.**

Frédéric Bablon, Enseigner une langue étrangère à l'école, Hachette Education, 2004

SUJET 3 – EMSP 6

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2021

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 3^{ème}, 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

Towards the end of the school year, I arrived home early one day to find Nan sitting at the kitchen table, crying. I froze in the doorway, I'd never seen her cry before.

'Nan ... what's wrong?'

'Nothin'!'

5 'Then what are you crying for?'

She lifted up her arm and thumped her clenched fist hard on the kitchen table. 'You bloody kids don't want me, you want a bloody white grandmother, I'm black. Do you hear, black, black, black!' With that, Nan pushed back her chair and hurried out to her room. I continued to stand in the doorway, I could feel the strap of my heavy school bag cutting into my shoulder, but I was

10 too stunned to remove it.

For the first time in my fifteen years, I was conscious of Nan's colouring. She was right, she wasn't white. Well, I thought logically, if she wasn't white, then neither were we. What did that make us, what did that make me? I had never thought of myself as being black before.

That night, as Jill and I were lying quietly on our beds, looking at a poster of John, Paul, George and Ringo, I said, 'Jill ... did you know Nan was black?'

15 'Course I did.'

'I didn't, I just found out.'

'I know you didn't. You're really dumb, sometimes. God, you reckon I'm gullible, some things you just don't see.'

20 'Oh...'

'You know we're not Indian, don't you?' Jill mumbled.

'Mum said we're Indian.'

'Look at Nan, does she look Indian?'

25 'I've never really thought about how she looks. Maybe she comes from some Indian tribe we don't know about.'

'Ha! That'll be the day! You know what we are, don't you?'

'No, what?'

'Boongs, we're boongs!' I could see Jill was unhappy with the idea.

It took a few minutes before I summoned up enough courage to say, 'What's a boong?'

30 'A boong. You know, Aboriginal. God, of all things, we're Aboriginal!'

'Oh.' I suddenly understood. There was a great deal of social stigma attached to being Aboriginal at our school.

35 'I can't believe you've never heard the word boong,' she muttered in disgust. 'Haven't you ever listened to the kids at school? If they want to run you down, they say, "Aah, ya just a boong." Honestly, Sally, you live the whole of your life in a daze!'

Jill was right, I did live in a world of my own. She was much more attuned to our social environment. It was important for her to be accepted at school, because she enjoyed being there. All I wanted to do was stay home.

40 'You know, Jill,' I said after a while, 'if we are boongs, and I don't know if we are or not, but if we are, there's nothing we can do about it, so we might as well just accept it.'

'Accept it. Can you tell me one good thing about being an Abo?'

'Well, I don't know much about them,' I answered. 'They like animals, don't they? We like animals.'

'A lot of people like animals, Sally. Haven't you heard of the RSPCA?'

45 'Of course I have! But don't Abos feel close to the earth and all that stuff?'

'God, I don't know. All I know is none of my friends like them. You know, I've been trying to convince Lee for two years that we're Indian.' Lee was Jill's best friend and her opinions were very important. Lee loved Nan, so I didn't see that it mattered.

50 ‘You know Susan?’ Jill said, interrupting my thoughts. ‘Her mother said she doesn’t want her mixing with you because you’re a bad influence. She reckons all Abos are a bad influence.’

‘Aaah, I don’t care about Susan, never liked her much anyway.’

55 ‘You still don’t understand, do you,’ Jill groaned in disbelief. ‘It’s a terrible thing to be Aboriginal. Nobody wants to know you, not just Susan. You can be Indian, Dutch, Italian, anything, but not Aboriginal! I suppose it’s all right for someone like you, you don’t care what people think. You don’t need anyone, but I do!’ Jill pulled her rugs over her head and pretended she’d gone to sleep. I think she was crying, but I had too much new information to think about to try and comfort her. Besides, what could I say?

Sally Morgan, *My Place – An Aborigine’s Stubborn Quest for her Truth, Heritage and Origins*, Seaver Books, 1987, pp. 97-98

Document B

All those who arrived with Captain Stirling, and others who settled before 1830, had the right to choose an area of land wherever they fancied. The best land was taken up by the more wealthy, influential people who had the responsibility of maintaining their customs. They were advised to “keep up their Englishness” at all costs. This meant having picnics, fox hunts and balls. These activities were welcomed by the new landed gentry, who came from working class backgrounds. They delighted in dressing up for these occasions and being regarded as members of a social group which previously they had only observed and perhaps envied from afar.

The more adventurous settlers discovered that further up and beyond the Swan River colony there was an abundance of fertile land in which they could grow anything.

10 The Nyungar people, and indeed the entire Aboriginal population, grew to realise what the arrival of the European settlers meant for them: it was the destruction of their traditional society and the dispossession of their lands. Bidgup and Meedo complained to Yellagonga after several attempts at unsuccessful hunting trips.

“We can’t go down along our hunting trails,” Bidgup told him. “They are blocked by fences.”

15 “And when we climbed over the fence, one of those men pointed one of those things – guns – at us and threatened to shoot us if we went in there again,” said an irritated Meedo.

“There are huts and farms all over the place. Soon they will drive us all from our lands.”

20 Yellagonga had no answer or words of encouragement for his cousins. He wasn’t certain about anything anymore. Where there was once bush, there were now tents, huts or houses. Soon the white people would take his land from him and there would be no recourse for any injustices committed against his people.

Cut off from their natural food source, the Nyungar people expected these white settlers to share some food with them.

25 “We will take a sheep, they have plenty, they won’t miss one,” said Bidgup. His younger brother Meedo agreed.

“If there isn’t going to be any sharing of food, we’ll help ourselves.”

30 When the brothers were caught spearing a sheep they were the first of many Nyungar men to be brought in to be sentenced under English law. They received several years imprisonment and were transported to Rottneest Island Penal Colony. Their people stood on the banks of the muddy river as they sailed away to their prison. Their elderly parents and wives and children wept and wailed, while others watched silently as they were shoved roughly, their legs in irons, into a boat and sailed down the river, out to the open sea. They were never seen again. Hundreds of others followed them, bound in chains, across the waters, into the unknown. A few escaped, others

35 served their sentences and were returned to their homelands, while others were dropped off in strange towns along the coast. Some men remained incarcerated on the island for the rest of their lives.

The white settlers were a protected species; they were safe with their own laws and had police and soldiers to enforce these rules.

Doris Pilkington (born Nuri Garimara), *Follow the Rabbit-Proof Fence*, 1996.
University of Queensland Press, St Lucia, 2002, Chapter 3, p.13-15.

Document C



Robert Dowling, *Early Effort – Art in Australia*, c.1860.
Oil on canvas, 76 x 122 cm, National Gallery of Victoria, Melbourne

SUJET 4 – EMSP 39

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2021

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



Unknown artist, *The Armada portrait of Elizabeth I*, c. 1588.
Oil painting on oak panel, 110,5 x 125 cm. Queen's House, Royal Museums Greenwich

Document B

[When Argentina's military junta invaded the Falkland Islands, a British colony, in April 1982, Margaret Thatcher's political future was in serious question. Britain's first female prime minister was facing sharp criticism from both her cabinet and the public in response to her domestic policies. Savage government spending cuts, a declining manufacturing industry and high unemployment all pointed to an early exit for the leader.

(Introduction from history.com, by Lesley Kennedy)]

I shall not forget that Wednesday evening. I was working in my room at the House of Commons when I was told that John Nott wanted an immediate meeting to discuss the Falklands. I called people together. Humphrey Atkins and Richard Luce attended from the Foreign Office, with FCO and MoD officials. (The Chief of Defence Staff was in New Zealand.)

5 John was alarmed. He had just received intelligence that the Argentinian Fleet, already at sea, looked as if they were going to invade the islands on Friday 2 April. John gave the MoD's view that the Falklands could not be retaken once they were seized. This was terrible, and totally unacceptable: these were our people, our islands. I said instantly: 'If they are invaded, we have got to get them back.' I asked the Chief of the Naval Staff, Sir Henry Leach, what we could do.

10 He was quiet, calm and confident: 'I can put together a task force of destroyers, frigates, landing craft, support vessels. It will be led by the aircraft carriers HMS Hermes and HMS Invincible. It can be ready to leave in forty-eight hours.' He believed such a force could retake the islands. All he needed was my authority to begin to assemble it. I gave it him, and he left immediately. We reserved for Cabinet the decision as to whether and when the task force should sail. Now

15 my outrage and determination were matched by a sense of relief and confidence. Henry Leach had shown me that if it came to a fight the courage and professionalism of Britain's armed forces would win through. It was my job as Prime Minister to see that they got the political support they needed. But first we had to do everything possible to prevent the appalling tragedy. Our only hope lay with the Americans – people to whom Galtieri, if he was still behaving

20 rationally, should listen. We drafted and sent an urgent message to President Reagan asking him to press Galtieri to draw back from the brink. This the President immediately agreed to do.

At 9.30 on Thursday morning, 1 April, I held a Cabinet, earlier than usual so that a meeting of the Overseas and Defence Committee of the Cabinet (OD) could follow it before lunch. The latest assessment was that an Argentine assault could be expected about midday our time on

25 Friday. We thought that President Reagan might yet succeed. However, Galtieri refused altogether at first to take the President's call. I was told of this outcome in the early hours of Friday morning and I knew then that our last hope had now gone. At 9.45 on Friday morning Cabinet met again. I reported that an Argentine invasion was now imminent. We would meet later in the day to consider once more the question of sending a task force – though to my mind

30 the issue by this stage was not so much whether we should act, but how. Communications with the Falklands were often interrupted due to atmospheric conditions. On Friday morning the Governor of the Falklands – Rex Hunt – sent a message telling us that the invasion had begun, but it never got through. (Indeed, the first contact I had with him after the invasion was when he reached Montevideo in Uruguay, where the Argentinians flew him and a number of other

35 senior people, on Saturday morning.) It was, in fact, the captain of a British Antarctic Survey vessel who intercepted a local Falkland Islands ham radio broadcast and passed on the news to the Foreign Office. My private secretary brought me final confirmation while I was at an official lunch. By now discussion was taking place all over Whitehall about every aspect of the campaign and feverish military preparations were under way. The army was preparing its

40 contribution. A naval task force was being formed, partly from ships currently at Gibraltar and partly from those in British ports. The Queen had already made it clear that Prince Andrew,

who was serving with HMS *Invincible*, would be joining the task force: there could be no question of a member of the royal family being treated differently from other servicemen.

45 Cabinet met for the second time at 7.30 in the evening when the decision was made to send the Task Force. What concerned us most at this point was the time it would take to arrive in the Falklands. We believed, rightly, that the Argentinians would pile in men and material to make it as difficult as possible for us to dislodge them. And all the time the weather in the South Atlantic would be worsening as the violent storms of the southern winter approached.

50 More immediate and more manageable was the problem of how to deal with public opinion at home. Support for the dispatch of the Task Force was likely to be strong, but would it fall away as time went on? In fact, we need not have worried. Our policy was one which people understood and endorsed. Public interest and commitment remained strong throughout.

55 One particular aspect of this problem, though, does rate a mention. We decided to allow defence correspondents on the ships who reported back during the long journey. This produced vivid coverage of events. But there was always a risk of disclosing information which might be useful to the enemy. I also became very unhappy at the attempted 'even-handedness' of some of the comment, and the chilling use of the third-person – talk of 'the British' and 'the Argentinians' on our news programmes.

60 It was also on Friday 2 April that I received advice from the Foreign Office which summed up the flexibility of principle characteristic of that department. I was presented with the dangers of a backlash against the British expatriates in Argentina, problems about getting support in the UN Security Council, the lack of reliance we could place on the European Community or the United States, the risk of the Soviets becoming involved, the disadvantage of being looked at as a colonial power. All these considerations were fair enough. But when you are at war you cannot allow the difficulties to dominate your thinking: you have to set out with an iron will to overcome them. And anyway what was the alternative? That a common or garden dictator should rule over the Queen's subjects and prevail by fraud and violence? Not while I was Prime Minister.

Margaret Thatcher, *The Downing Street Years*, Harper Collins, 1993.

Document C

[...] Turning once again, and this time more generally, to the question of invasion, I would observe that there has never been a period in all these long centuries of which we boast when an absolute guarantee against invasion, still less against serious raids, could have been given to our people. In the days of Napoleon the same wind which would have carried his transports across the Channel might have driven away the blockading fleet. There was always the chance, and it is that chance which has excited and befooled the imaginations of many Continental tyrants. Many are the tales that are told. We are assured that novel methods will be adopted, and when we see the originality of malice, the ingenuity of aggression, which our enemy displays, we may certainly prepare ourselves for every kind of novel stratagem and every kind of brutal and treacherous manoeuvre. I think that no idea is so outlandish that it should not be considered and viewed with a searching, but at the same time, I hope, with a steady eye. We must never forget the solid assurances of sea power and those which belong to air power if it can be locally exercised.

15 I have, myself, full confidence that if all do their duty, if nothing is neglected, and if the best arrangements are made, as they are being made, we shall prove ourselves once again able to defend our Island home, to ride out the storm of war, and to outlive the menace of tyranny, if necessary for years, if necessary alone. At any rate, that is what we are going to try to do. That

is the resolve of His Majesty's Government—every man of them. That is the will of Parliament and the nation. The British Empire and the French Republic, linked together in their cause and
20 in their need, will defend to the death their native soil, aiding each other like good comrades to the utmost of their strength. Even though large tracts of Europe and many old and famous States have fallen or may fall into the grip of the Gestapo and all the odious apparatus of Nazi rule, we shall not flag or fail. We shall go on to the end, we shall fight in France, we shall fight on the seas and oceans, we shall fight with growing confidence and growing strength in the air, we
25 shall defend our Island, whatever the cost may be, we shall fight on the beaches, we shall fight on the landing grounds, we shall fight in the fields and in the streets, we shall fight in the hills; we shall never surrender, and even if, which I do not for a moment believe, this Island or a large part of it were subjugated and starving, then our Empire beyond the seas, armed and guarded by the British Fleet, would carry on the struggle, until, in God's good time, the New World,
30 with all its power and might, steps forth to the rescue and the liberation of the old.

Winston Churchill, "We shall Fight on the Beaches",
speech delivered in the House of Commons, June 4, 1940.

Ecrits 2022 – EPREUVE 2 - Epreuve Disciplinaire Appliquée

Fiche de présentation et de conseils

Le présent document, produit par le Directoire du CAPES externe d'anglais, vise à aider préparateurs et futurs candidats à s'approprier au mieux l'Epreuve Disciplinaire Appliquée du Capes réformé. Il ne s'agit pas d'un texte officiel, mais d'une explication de la logique de la consigne et des attentes générales.

1) Les documents du dossier

Le document A, qui doit obligatoirement faire partie du dossier constitué par le candidat, est littéraire (prose) ou civilisationnel.

Les documents B sont de nature iconographique. Pour des questions budgétaires, ils sont reproduits en noir et blanc.

Les documents C sont de nature diverse (dont Tweet, poème, etc.), et non iconographiques.

Les documents D, enfin, sont des extraits de manuel ou de ressources officielles (Instructions Officielles, extraits de programmes ou préambules de programmes, etc.). Ils ne seront pas des préparations d'enseignants.

Il peut y avoir un document annexe, mais comme l'ont montré les sujets zéro, ce n'est qu'une possibilité.

2) Constitution du dossier personnel du candidat

En début de copie, le candidat donnera simplement la liste des documents qu'il retient ; par exemple, « Documents retenus : A, B1, C2, D2 », ou, s'il y a un document annexe, « Documents retenus : A, B1, C2, D2, document annexe ».

3) Gestion du temps conseillée durant l'épreuve

L'épreuve dure 6h. Le temps approximatif recommandé pour chaque partie est le suivant :

- prise de connaissance des documents et choix : environ 30mn
- question 1 : environ 1h15
- question 2 : environ 1h30-1h45
- question 3 : environ 2h30-2h45

La pondération des questions sera la suivante : question 1 /5, question 2 /8, et question 3 /7. Pour rappel, une note globale inférieure ou égale à 5/20 est éliminatoire ; il est donc fortement recommandé de ne pas faire d'impasse.

4) Logique de la question 1 de la consigne

La première étape est une présentation et analyse critique de chacun des documents choisis par le candidat. La présentation permet d'évoquer le type de support, sa spécificité, les intentions de communication. L'analyse critique présente les éléments saillants qui émergent du document.

La seconde étape est la mise en relation des documents par rapport à l'axe indiqué. Il s'agit de construire la problématisation par rapport à l'axe, en d'autres termes, d'explicitier en quoi cet ensemble de documents fait sens pour l'axe.

5) Logique de la question 2 de la consigne

Cette question comporte un point de phonologie, et deux points d'analyse linguistique. Deux de ces trois points sont à traiter sans lien avec le dossier didactique ; il s'agit de vérifier des connaissances scientifiques. Le troisième, qui dans les sujets zéro et en 2022 au moins, sera un point d'analyse linguistique (mais qui pourra à terme être aussi le point de phonologie), est adossé à la question 2c, et sert également pour la question 3.

Pour la phonologie comme pour l'analyse linguistique, il n'y a pas de programme. Ce qui prévaut est, comme dans la sous-épreuve d'ERL actuelle, ce qui est utile pour un futur enseignant d'anglais. Une consultation des instructions officielles pourra aider les préparateurs ; les sujets zéro donnent également deux exemples.

En phonologie (question 2a dans les sujets zéro), les réponses seront aussi brèves et informatives que possible. Des abréviations telles que V (voyelle) ou C (consonne) sont possibles, mais lors de la première utilisation, il est demandé de donner également le terme entier. La connaissance de l'alphabet phonétique international est attendue. Les symboles acceptés seront ceux des dictionnaires de prononciation suivants :

J. C. Wells, *Longman Pronunciation Dictionary* (3rd edition), Harlow: Pearson Education Limited, 2008

OU D. Jones (eds. P. Roach, J. Setter & J. Esling), *Cambridge English Pronouncing Dictionary* (18th edition), Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

L'accent retenu peut être le Southern British English ou le General American, au choix du candidat ; si la différence d'accent est pertinente pour le point à traiter, le candidat précisera son choix.

En analyse linguistique (question 2b dans les sujets zéro), il s'agit pour chacun des points de comparer deux segments. Le format attendu est identique à l'ERL du concours actuel, mais sans l'étape de justification des choix de traduction.

La question 2c attend une réponse brève : il ne s'agit pas encore de mise en œuvre, mais de mettre en lien le point avec le niveau d'enseignement, en adéquation avec le CECRL. Par exemple, pour le sujet zéro de lycée, un candidat pourrait écrire : « Dans la perspective d'acquisition du niveau B2, l'élève sera amené à utiliser les propositions relatives déterminatives, connues mais souvent insuffisamment employées en production, pour présenter des informations définitives. » Selon le projet souhaité dans la réponse à la question 3, un autre candidat pourra vouloir au contraire se concentrer sur les relatives appositives, pour décrire grâce à des informations complémentaires. Un autre candidat encore pourrait vouloir permettre la production de relatives en *whose* pour caractériser des personnes.

6) Logique de la question 3 de la consigne

Les questions 1 et 2 de la consigne ont fourni le tremplin qui permet d'envisager à présent, dans cette dernière partie, une mise en œuvre. Il s'agit d'un concours externe, pré-professionnalisant malgré la petite expérience acquise par les candidats formés via le master MEEF.

Le but est de permettre au candidat de se projeter sur une mise en œuvre cohérente à partir d'un corpus équilibré. Ce n'est pas une fiction de cours, et le dossier ne comporte d'ailleurs pas de document audio ou vidéo, en raison des contraintes évidentes inhérentes à l'écrit.

Il est attendu du candidat qu'il conçoive un parcours cohérent et progressif, jalonné d'étapes organisées. Il s'agit de mettre en lumière la cohérence du projet, et la pertinence du déroulé proposé, en mobilisant à bon escient les connaissances didactiques, les éléments pertinents des programmes et du CECRL. Pour chaque étape, il précisera le nombre approximatif de séances ; celui-ci s'ajuste bien sûr en fonction de la réalité du terrain, mais dans le cadre de cette épreuve, il s'agit de faire preuve de bon sens.

Le jury propose ci-dessous une trame d'organisation du propos pour la question 3. Il est possible d'utiliser des tirets, comme dans la trame ci-dessous, pour des questions évidentes de gain de temps. En revanche, il reste important de justifier ses choix. Le jury valorisera la capacité à concevoir un projet, la capacité à se projeter dans la conception d'une séquence. Les longs développements théoriques généraux non appliqués sont à proscrire.

Trame de structuration proposée pour répondre à la question 3

1. La séquence que je propose est **problématisée** autour de la question suivante : ...

Voici l'**énoncé de la tâche de fin de projet** que j'ai retenue pour cette séquence : ...

Le **niveau visé** est le niveau ... du CERCL (utilisateur ...).

2. Afin de permettre la réalisation de cette tâche, j'ai identifié les **objectifs** suivants :

- culturels : ...

- linguistiques :

Grammaire :

Phonologie :

Lexique :

- communicationnels :

Sociolinguistiques :

Pragmatiques :

- parcours éducatifs :

- [autres : par exemple, artistiques ?]

3. **Ordre** d'exploitation des documents (tenant compte des éléments facilitateurs et des obstacles), et justification de cet ordre

4. **Etapes** d'exploitation. [Une étape peut correspondre à l'exploitation d'un document, mais des mises en relation ou divisions sont possibles. Une étape va d'un travail d'accès à la compréhension à une tâche de production.]

- Etape 1 (nombre approximatif de séances) :

- en compréhension : que font les élèves ? comment le font-ils (modalités d'organisation de l'activité) ? pourquoi le font-ils (finalités) ?
- en production : que font les élèves ? comment le font-ils (modalités d'organisation de l'activité) ? pourquoi le font-ils (finalités) ?

- Etape 2 (de même)

[etc.]

Les candidats penseront à intégrer l'objectif langagier identifié en 2c dans leur exploitation. Il s'agit de l'objectif identifié en 2c ; il n'est pas nécessaire d'utiliser les occurrences elles-mêmes (les segments soulignés).

4. Les élèves sont à présent entraînés à la tâche de fin de projet. **Critères d'évaluation :**

Qualité du contenu : ...

Objectif pragmatique : ...

Objectif grammatical : ...

Objectif lexical et sociolinguistique : ...

Oraux 2022 - Epreuve de Leçon

Fiche de présentation et de conseils

Le présent document, produit par le Directoire du CAPES externe d'anglais, vise à aider préparateurs et futurs candidats à s'approprier au mieux l'épreuve d'oral de Leçon du Capes réformé. Il ne s'agit pas d'un texte officiel, mais d'une explicitation de la logique de la consigne et des attentes générales.

1) Première partie, en anglais

1.1. Le dossier

Il est donné au candidat :

- un document audio ou vidéo, appelé document « A », obligatoire et central ;
- deux documents de nature différente de A, appelés « B1 » et « B2 », également exploitables dans le cadre d'une séance de cours ; le candidat doit choisir un de ces deux documents B seulement. Ce document est plus secondaire.

Le sujet précise également des « éléments de contexte » : niveau, axe, problématique de la séquence et tâche de fin de projet.

1.2. Exposé du candidat

Le candidat restitue un *passage* du document A, dont la délimitation lui est précisée sur le sujet. Il analyse et commente ensuite le document A *dans son ensemble*, puis il présente le document B retenu, et explicite son choix en le replaçant dans la perspective d'une exploitation en classe.

Il est recommandé aux candidats d'organiser leurs 15 minutes d'exposé en anglais de la manière suivante :

- Brève présentation du document A (nature, source, époque), et situation rapide du passage à resituer. Temps conseillé : 1mn.
- Restitution du passage : temps conseillé : 4mn. Il est attendu du candidat une reformulation (plutôt que de citer les paroles), afin de montrer une vraie compréhension ; il s'agit de médiation dans la même langue. Le style indirect est donc de mise, par exemple, plutôt que le discours direct, l'attitude pouvant être précisée si besoin (*complains / retorts / etc.*). L'objectif est d'évaluer une capacité de compréhension, de discrimination auditive ; aucune analyse n'est donc en œuvre à ce stade.

Le candidat indiquera clairement qu'il commence la restitution, puis qu'il la termine et passe à l'analyse des documents.

- Analyse et commentaire : il s'agit de proposer ici une analyse problématisée des documents par rapport aux éléments de contexte. Temps conseillé : 8mn pour le document A, puis 2mn pour le document B retenu (dont la justification du choix de ce document).

1.3. Précision sur l'entretien portant sur la première partie

L'entretien, de 15 minutes maximum, peut porter sur tout élément de l'exposé, dont la restitution.

1.4. Précision sur l'évaluation de la qualité de la langue

La qualité de la langue anglaise est évaluée sur l'ensemble de la première partie. Il est normal que le candidat regarde plus attentivement ses notes durant la restitution, mais il est important de rester dans une démarche de communication.

2) Seconde partie, en français

Dans la seconde partie, le candidat « présente au jury les objectifs d'une séance de cours et expose ses propositions de mise en œuvre » (arrêté officiel). Cette séance repose sur l'exploitation du document A et du document B retenu. Pour structurer l'exposé, il est recommandé de procéder de la manière suivante :

- Montrer l'apport de la séance par rapport aux objectifs de la tâche de fin de projet. Cette étape invite également à situer brièvement la séance dans la séquence, en justifiant le choix : se trouve-t-elle en début, vers le milieu, ou en fin ?
- Identifier les principaux objectifs de la séance (linguistiques, pragmatiques, culturels, et s'il y a lieu, l'objectif citoyen)
- Présenter les étapes de mise en œuvre, les modalités de travail. L'exploitation proposée précise des activités de réception et de production, qui prennent en compte les objectifs annoncés pour la séance. Un minutage précis n'est pas attendu ; le jury prendra surtout en compte la cohérence interne et externe du projet, à savoir le développement proposé au sein de la séance ainsi que la place de cette dernière au sein du projet plus global (à quelle étape du projet correspond la séance).