



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES et CAFEP-CAPES externe

Section : Langues vivantes

Option : ANGLAIS

Session 2019

Rapport de jury présenté par :

Madame Chantal MANES-BONNISSEAU
Présidente du jury

SOMMAIRE

1 – MOT DE LA PRESIDENTE.....	3
2 – EPREUVES ECRITES D’ADMISSIBILITE.....	7
2.1 – Composition en langue étrangère.....	7
2.2 – Traduction.....	20
2.2.1 – Exercice de thème.....	20
2.2.2 – Exercice de version.....	36
2.2.3 – Exercice de réflexion linguistique.....	46
3 – LANGUE	64
3.1 – Anglais.....	64
3.2 – Français.....	69
4 – EPREUVES ORALES D’ADMISSION.....	71
4.1 – Epreuve d’entretien à partir d’un dossier.....	71
4.1.1 – Rappel du cadre réglementaire.....	71
4.1.2 – Première partie en anglais.....	71
4.1.3 – Seconde partie en français.....	75
4.1.4 – Exemples de sujets.....	78
4.2 – Epreuve de mise en situation professionnelle.....	89
4.2.1 – Rappel du cadre réglementaire.....	89
4.2.2 – Première partie en anglais.....	90
4.2.3 – Seconde partie en français.....	93
4.2.4 – Exemples de sujets.....	100
5 – ANNEXES.....	115

1 – MOT DE LA PRESIDENTE

Le ministère de l'Education nationale a ouvert cette année 832 postes pour le concours de recrutement de l'enseignement public, le CAPES à proprement parler, soit 117 postes de moins qu'en 2018 et 241 de moins qu'en 2017. Le CAFEP, concours de recrutement de l'enseignement privé qui en partage les épreuves, offrait pour sa part 151 postes, soit un de plus qu'en 2018 et 40 de moins qu'en 2017. Cette baisse du nombre de postes sur les deux dernières années doit être analysée au regard des résultats de ces deux sessions qui ont conduit à pourvoir tous les postes pour la première fois depuis assez longtemps. L'hypothèse que la bonne jauge se situerait autour de 900 à 950 postes en l'état actuel du vivier de candidats peut être formulée.

L'attractivité du concours est restée assez stable en dépit de cette baisse du nombre de postes : le nombre d'inscrits ne varie que légèrement à la baisse entre 2018 et 2019 sur les deux concours. Le pourcentage de candidats ayant composé aux deux épreuves d'admissibilité passe de 60,8% en 2018 à 61,21% en 2019. Pour ce qui concerne le CAPES le nombre d'inscrits et de non éliminés¹ étaient, à quelques unités près, les mêmes en 2019 qu'en 2018. On constate une stabilité du pourcentage qui passe de 57,48% en 2018 à 57,96% en 2019.

Le ratio candidat/poste se trouve logiquement en hausse puisqu'il atteint 1,70 pour le public, au lieu de 1,60 en 2018 ; le CAFEP est à un niveau un peu inférieur à celui de 2018, passant de 2,16 à 2,07.

S'agissant de la composition en langue anglaise, on constate en 2019 une diminution de la moyenne des copies qui est de 6,1/20 après avoir atteint 6,4 en 2018, 7,3 en 2017 et 7,4 en 2016. Cette baisse continue des résultats ne manque pas d'alerter sur la préparation des candidats à la méthodologie de cette épreuve. Une solide culture d'angliciste est attendue à un concours de ce niveau et on redira cette année encore l'importance d'engager dès la première année d'université l'apprentissage d'un large éventail de connaissances ainsi que des méthodologies utilisées en littérature et en civilisation, afin que les candidats ne se trouvent pas démunis devant des documents de genres différents.

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

A l'épreuve de traduction, on se félicite à l'inverse de la stabilité de la moyenne des notes qui passe de 8,1 en 2018 à 8 en 2019. L'exercice de réflexion sur la langue continue d'être le point de difficulté majeur pour les candidats, qu'il porte sur la version seule ou sur le thème et la version.

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

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

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

Le jury a déclaré admissibles 1418 candidats au CAPES et 314 au CAFEP.

Bilan de l'admissibilité

	CAPES EXTERNE PUBLIC	CAFEP-CAPES PRIVE
Nombre de postes	832	151
Nombre de candidats inscrits	4017	1087
Nombre de candidats non éliminés	2459 (Soit 61,21% des inscrits)	630 (Soit 57,96 % des inscrits)
Nombre de candidats admissibles	1418 (Soit 57,63 % des candidats non éliminés)	314 (Soit 49,84 % des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats non éliminés	7,17 / 20 (Soit une moyenne coefficientée de 28,66)	6,82 / 20 (Soit une moyenne coefficientée de 27,26)
Moyenne des candidats admissibles	8,67 / 20 (Soit une moyenne coefficientée de 34,65)	8,67 / 20 (Soit une moyenne coefficientée de 34,67)

A L'oral, l'effet des coefficients, doubles de ce qu'ils sont à l'écrit, s'est fait sentir sur les résultats d'admission. Maîtrise disciplinaire et capacité à se projeter dans l'exercice du métier sont deux qualités essentielles pour la réussite à cette seconde et décisive étape.

En 2019, pour la seconde année consécutive, le jury a été très satisfait de noter que la qualité moyenne des prestations des candidats a permis de pourvoir tous les postes mis au concours.

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

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

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

Bilan de l'admission

	CAPES EXTERNE	CAFEP-CAPES PRIVE
Nombre de postes	832	151
Nombre de candidats convoqués à l'oral	1418	314
Nombre de candidats non éliminés ²	1303 (soit 91,89% des admissibles)	296 (Soit 94,27% des admissibles)
Nombre de candidats admis	832 (Soit 63,85% des candidats non éliminés)	151 (Soit 51,01 % des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats non éliminés (total d'admissibilité et d'admission)	8,79 / 20 (Soit une moyenne coefficientée de 105,43)	8,91 / 20 (Soit une moyenne coefficientée de 106,91)
Moyenne des candidats admis (total d'admissibilité et d'admission)	10,32 / 20 (Soit une moyenne coefficientée de 123,83)	11 / 20 (Soit une moyenne coefficientée de 131,96)

Ce propos introductif est enfin l'occasion de saluer, au terme de ces quatre années de présidence du concours, non seulement l'investissement de tous les membres du jury, présents et passés, mais aussi la contribution essentielle des cadres et gestionnaires de la DGRH du ministère, des services de

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

l'académie d'Orléans, ainsi que de l'équipe de direction et des personnels des deux établissements qui nous accueillent avec chaleur et générosité : le lycée Rabelais, à Paris, où se tiennent les réunions de Jury pour les épreuves écrites et le lycée Pothier, à Orléans, où les épreuves orales ont pu se dérouler dans les meilleures conditions pour le jury et pour les candidats.

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

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

2 - EPREUVES ECRITES D'ADMISSIBILITE

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

2.1.1 – Remarques générales sur le traitement du dossier

Le sujet de composition proposait cette année de comparer trois extraits de romans, écrits par des auteurs canoniques (Edith Wharton, Toni Morrison et William Faulkner). Il était donc essentiel de les traiter comme des textes littéraires et non comme des exemples de problématiques pseudo-sociologiques ou civilisationnelles : certains candidats ont ainsi entièrement axé leur composition sur la place des femmes ou des Noirs dans la société américaine du début du XX^e siècle. Rappelons qu'en aucun cas un texte littéraire ne peut constituer une illustration de constats sociologiques, civilisationnels ou d'histoire littéraire : il convient de l'aborder selon ce qui lui est spécifique, sa richesse formelle. Il s'agit de découvrir et de démontrer la manière dont fonctionnent les textes et dont ils agissent sur les lecteurs, de percer derrière l'explicite les sens et effets implicites produits. Il faut enfin procéder à la synthèse de cette opération, en gardant à l'esprit que c'est bien le « comment » bien plus que le « quoi » des textes qu'il convient d'interroger.

La question des « connaissances »

Les trois textes sont extraits, respectivement, de *The House of Mirth* (Edith Wharton, 1905), *Beloved* (Toni Morrison, 1987) et *The Sound and the Fury* (William Faulkner, 1929). Tous trois évoquent une rencontre, dans la diégèse (pour A et B) ou à l'extérieur de celle-ci : l'extrait de *The Sound and the Fury* est l'*incipit* du roman et marque la rencontre du lecteur avec Benjy, le narrateur de la première section du roman. Certains candidats ont orienté leur composition vers une analyse des extraits en tant qu'*incipits*, ce qui pouvait être un angle intéressant même si l'extrait de *Beloved* n'était pas à proprement parler l'*incipit* du roman, puisqu'il s'agissait de la sixième section du chapitre 1 du roman. La mention *chapter 1* a pu induire les candidats en erreur, mais les extraits proposés évoquaient tous des débuts, par conséquent, les copies qui considéraient que tous les extraits étaient des *incipits* n'ont pas été pénalisées.

Toute connaissance précise du contexte historique, sociologique ou littéraire pouvait apporter une perspective intéressante à la lecture du dossier : par exemple, des références à Thorstein Veblen et à son concept de *conspicuous consumption* ont pu éclairer la critique du paraître à laquelle se livre Selden dans A, des connaissances sur le commerce triangulaire ont pu enrichir l'analyse du motif de l'eau dans B, des connaissances contextuelles sur le déclin du Sud, le *Southern Gothic*, le vernaculaire, ou encore la citation de *Macbeth* dont est extrait le titre du roman de Faulkner pouvaient apporter des éléments pertinents à l'analyse du document C. Il s'agit là de connaissances glanées au fil des copies, qui ont été mobilisées de manière pertinente. L'épreuve de CLE vise notamment à vérifier un certain nombre d'acquis culturels, qu'ils soient civilisationnels, littéraires, narratologiques, stylistiques, que les futurs professeurs d'anglais s'efforceront de transmettre à leurs élèves. Il faut donc se garder de trois défauts : un placage systématique de connaissances civilisationnelles qui écrase la spécificité littéraire des textes et donne au hors-texte la primauté sur le texte, des considérations digressives pseudo-sociologiques qui ne permettent en rien de contextualiser les textes ou d'apporter quoi que ce soit à leur analyse. Il faut enfin se méfier des connaissances qui peuvent conduire à des contre-sens sur la lecture du dossier, et qui ne sont au fond que le symptôme d'une mauvaise lecture des documents : ainsi des candidats

ont voulu forcer B à être un texte sur l'esclavage, traitant de la période de l'esclavage et du combat abolitionniste aux Etats-Unis.

De nombreux candidats ont été déconcertés par le document C, nous y reviendrons, et se sont retrouvés face au texte comme Benjy face au monde : dans une forme de déroute et d'incompréhension confinante à la sidération. Les bonnes copies ont saisi à bras le corps cette incompréhension et en ont fait la matière même de leur analyse : là encore, il fallait s'intéresser à l'incompréhension comme effet de sens, et s'interroger sur les codes qui, au seuil du roman, étaient si radicalement remis en question par le discours de Benjy qu'ils en venaient à requérir un nouveau contrat de lecture.

Il n'est pas attendu des candidats qu'ils connaissent les œuvres (bien que celles choisies cette année soient canoniques – on peut espérer que les candidats les ont rencontrées durant leurs études d'anglais), ni qu'ils soient spécialistes de l'analyse littéraire, ni qu'ils aient une connaissance exhaustive des auteurs du monde anglophone. Il est en revanche attendu qu'ils sachent lire, et qu'ils prennent le temps de le faire. Il n'est pas normal d'écrire que *The Sound and The Fury* a été écrit par David Minter ou que Faulkner est « a leading figure of the Beat generation », ni de méconnaître à ce point les mouvements littéraires pour parler de « Romanticism » à propos d'Edith Wharton. Une maîtrise avérée du vocabulaire de l'analyse littéraire est exigible. Pour autant, il ne suffit pas de mentionner des termes comme « zeugma », « hypallage », « parataxis » pour conduire une véritable analyse littéraire.

Notions et thématiques

Les candidats ont pour nombre d'entre eux suivi les recommandations du jury formulées dans les rapports précédents et ont donc souvent rattaché le dossier à une des notions ou thématiques au programme. Pour rappel, les notions et thématiques au programme cette année étaient les suivantes :

Notions : L'idée de progrès / Mémoire : héritages et ruptures.

Thématiques : L'écrivain dans son siècle / La rencontre avec l'autre, l'amour, l'amitié.

- La thématique **La rencontre avec l'autre, l'amour, l'amitié** semblait la plus indiquée dans le dossier. Les candidats qui ont tenté d'analyser la confrontation avec l'altérité, la déstabilisation des codes qu'elle opère du fait de l'énigme qu'elle constitue, et le recentrage sur le signifiant qu'elle suscite ont proposé des perspectives intéressantes. L'analyse de la confrontation avec l'altérité à l'intérieur de la diégèse et à l'extérieur (pour ce qui est du document C) était incontournable.
- **L'écrivain dans son siècle** constituait une entrée possible quoique plus limitée. Les candidats qui l'ont choisie ont souvent proposé un angle civilisationnel, plus particulièrement pour les documents A et B, manquant ainsi la spécificité littéraire des trois documents. Certaines copies se sont concentrées sur la critique d'un culte de l'apparence au tournant du XX^e siècle dans A ainsi que sur des questions de rapports de genre. En B, c'est l'héritage d'un passé tu, réprimé, énigmatique qui a retenu l'attention de certains candidats : allusions voilées à l'esclavage ("West Virginia girls trying to beat a life of tobacco and sorghum"). Enfin, certains candidats ont montré que C impliquait un éclatement de toutes les conventions d'écriture, et constituait en cela l'exemple même de l'écriture de la modernité. Ne reste comme représentant de la modernité qu'un idiot, un *in-fans* qui n'a pas de langue et est pourtant chargé de raconter.
- **Mémoire : héritages et ruptures**. Cette notion, souvent choisie, a donné lieu à des développements trop thématiques et partiels, ne fonctionnant pas nécessairement pour les 3 documents. On peut proposer plusieurs problématiques possibles : comment une mémoire intime et/ ou nationale réprimée fait-elle retour dans le texte ? Comment se dit-elle ? Est-elle

dicible autrement que par la perte, la rupture entre signifiant et signifié ? Une très bonne copie a également considéré les trois textes selon un agencement chronologique, avec A et C constituant une « mémoire » littéraire possible de B : A et C ont été qualifiés, respectivement, de « réaliste » et « moderniste », quand B, « post-moderne », offrait une possible réflexion sur les codes d'écriture d'A et C. Là encore, des connaissances d'histoire littéraire ont pu être mises au service d'une analyse des documents, les catégories utilisées ne servant que d'outils et n'étant pas destinées à enfermer les textes dans une lecture univoque.

- **L'idée de progrès** : la moins adaptée. Voici quelques exemples d'analyse possible : le progrès social qui n'est qu'une apparence, les dominations de genre et de classe persistent (A). En C, Benjy apparaît comme le parangon d'une sorte de décadence moderne de la conscience, emblématique de la déchéance du Sud. Enfin, le document B met en scène un passé réprimé qui fait retour et vient hanter et menacer le présent.

Avoir choisi une notion ou une thématique autre que « La rencontre avec l'autre, l'amitié, l'amour » n'empêchait pas les candidats de produire de bonnes copies si le dossier était bien analysé par ailleurs, et dans toutes ses spécificités littéraires. Une telle analyse semblait cependant difficile voire quasi-impossible avec « L'idée de progrès » qui a conduit de trop nombreux candidats à une lecture sociologique du dossier.

Rappelons ici qu'il ne s'agit pas de simplement citer la notion ou la thématique en introduction. Il faut se livrer à un effort de définition des concepts qu'elle englobe, ce qui suppose un travail en amont des candidats sur les implications théoriques, littéraires, historiques des notions et thématiques elles-mêmes. Chaque mot en constitue un terme clé et doit être pesé et analysé, afin de mieux cerner les enjeux épistémologiques de la notion ou de la thématique au regard du dossier proposé, et réciproquement. Il convient d'autre part d'intégrer la notion ou thématique à l'ensemble du devoir : simplement évoquées en introduction mais abandonnées en cours de devoir ou à peine reprises en conclusion, les notions et thématiques ne gouvernent pas l'ensemble du développement et ne donnent lieu qu'à un traitement superficiel qui ne saurait constituer une véritable problématisation de la notion. Certaines copies ont parfois donné une formulation erronée de la notion ou thématique, ou ont choisi des notions et thématiques hors programme (une copie a par exemple évoqué « sentiment d'appartenance : singularité et solidarité ».) D'autres ont envisagé la notion de manière purement descriptive, en piochant parmi les termes de la notion : seuls « l'amour » et « l'amitié » ont parfois été pris en compte dans la rencontre, les candidats n'abordant pas du tout les thématiques de l'altérité, de l'opacité, de l'incompréhension suscitée par la rencontre, pourtant essentielles à la définition même de l'événement de la rencontre. Rappelons donc que la notion doit être lue et analysée à l'aune des textes tout autant que les textes eux-mêmes doivent être lus à l'aune de la notion.

Compréhension et analyse des textes

Avant toute chose, il est nécessaire de s'assurer que les textes sont bien compris factuellement. Plusieurs lectures s'imposent donc, qui permettront d'éclaircir le propos général. Il convient ensuite de passer à un repérage plus précis au fil de relectures plus ciblées autour des premiers effets repérés (Ex : comprendre le document C, c'était précisément se confronter à l'incompréhension qu'il suscitait : comment est-elle produite ?)

Eric Taane³ propose de se concentrer sur trois types de repérages qui permettent une exploitation systématique du texte (à condition, bien sûr, de considérer les effets produits par ces éléments repérés)

³ Taane Eric, *L'Explication de texte : Méthode et pratique (domaine anglais)*, Paris : Hachette Supérieur, 1997

:

- repérage lexical : quels champs sémantiques particuliers l'auteur a-t-il exploités dans l'extrait ? Joue-t-il sur une harmonie ou plutôt sur des phénomènes de contraste ? Le vocabulaire utilisé est-il de nature complexe, d'origine plutôt latine, concret ou abstrait ?
- repérage syntaxique : quel est le degré de complexité des phrases ? Les différentes propositions sont-elles reliées entre elles (hypotaxe) ou juxtaposées (parataxe) ? Quelle est la part des verbes, noms, adjectifs ou adverbes dans le texte ?
- repérage rhétorique : il s'agit ici de s'intéresser aux figures de styles éventuellement présentes dans le texte (métaphore, comparaison, synecdoque, chiasme, hypallage, allitération, assonance, anaphore, zeugme, oxymore...)⁴. L'emploi d'une figure de style crée toujours un effet particulier à analyser.

A ce triple repérage doit s'ajouter une réflexion sur le système narratif mis en place : qui « parle » et qui écrit, c'est-à-dire qui est en charge de la narration ? Le narrateur est-il ou non impliqué dans l'histoire ? Quel type de narration met-il en place ? Raconte-t-il les personnages ou événements de l'intérieur ou bien de l'extérieur, comme un observateur ? Bref, à quel type de focalisation a-t-on affaire ? Une autre manière de poser la même question consiste à s'interroger sur le point de vue : qui voit quoi ? Comment ? Ces repérages étaient incontournables pour dégager les thématiques et motifs des trois textes, les phénomènes stylistiques qui les caractérisaient, et leurs zones de tension (ex : dans le document A, Selden, focalisateur privilégié de la scène, observateur parfois ironique des attermolements de Lily, se retrouve à son tour cible de l'ironie d'un narrateur qui souligne son détachement et ses ambiguïtés).

Les bonnes copies ont proposé de nombreuses microanalyses de l'écriture, qui permettaient de démontrer en quoi la rencontre était une expérience du déchiffrement et de son échec : certains candidats se sont ainsi livrés à une analyse suivie et approfondie des oppositions entre surface et profondeur dans le document A, en tirant des conclusions pertinentes quant à l'impossibilité pour Selden de « lire » véritablement Lily sans tenter de la réifier ou de la figer par un regard de sociologue ou d'entomologiste. D'autres (et parfois les mêmes) se sont véritablement confrontés à l'incompréhension suscitée par C et y ont vu un événement fondamental de la rencontre manquée, d'une ostracisation de l'autre matérialisée dans le texte par le motif de la barrière. En B, un certain nombre de candidats ont été sensibles aux effets sonores du texte, ajoutant au mystère de l'apparition du personnage paradoxal, voire carnavalesque de Beloved. Les diverses tensions et contradictions entre montré/caché, présence/absence, liberté/ emprisonnement etc. relevées dans les trois textes ont été repérées et liées à la notion. Certains candidats se sont par ailleurs livrés à des réflexions fines sur la nature et le genre de chaque document : des romans qui incitent, en B, et encore plus en C, à une lecture poétique et à une radicale remise en question des codes de lecture du roman.

On rencontre encore dans trop de copies une tendance prononcée à la paraphrase et aux développements psychologisants : si l'on peut considérer la paraphrase comme une étape nécessaire à l'analyse, en cela qu'elle permet de reformuler le propos du texte, elle ne constitue en rien une analyse de ce dernier. Voici quelques exemples de paraphrase : "she was feeling hot and got thirsty (l.16) 'Oh, Dear, I'm so hot and thirsty'"; "she also used the parasol to protect herself from the sun"; "Lily describes New York like a hideous place (l.16) 'What a hideous place New York is!'".

⁴ Voir Françoise Grellet, *A Handbook of Literary Terms*, ou J.A. Cuddon, *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*.

Le commentaire comparé

Compare and contrast :

Peu de copies se sont livrées à une lecture linéaire et aveugle consistant d'abord à comparer puis à contraster les trois documents (la première consigne englobant d'ailleurs la seconde), et très peu de copies sont tombées dans l'écueil consistant à analyser les documents successivement. Le va-et-vient entre les documents est généralement correctement opéré, avec une limite notable : les candidats ont réservé, dans leur grande majorité, un traitement mineur voire inexistant au document C, sans doute du fait de son inaccessibilité apparente. De nombreuses copies ont ainsi pratiqué le refus d'obstacle, se contentant de constats élémentaires sur C (des tentatives, souvent erronées, de décrire la scène). Il aurait fallu au contraire prendre à bras le corps l'incompréhension suscitée par C pour s'interroger sur les caractéristiques de la rencontre entre lecteur et personnage au seuil du roman, et sur la radicale remise en question des codes de lecture que celle-ci impliquait dans le roman de Faulkner. Parfois les candidats ont voulu forcer des similitudes entre les trois textes, conduisant à de nombreux contresens sur C : nombreux sont ceux qui ont axé leur étude sur la condition féminine au tournant du XX^e siècle par exemple. Il faut que la mise en relation fasse percevoir différences et similitudes sur un même thème, une même idée, et compare les systèmes narratifs, la focalisation, etc. (si cela est pertinent, bien entendu). Nul besoin en revanche d'effectuer une comparaison systématique : peu importe qu'une sous-partie n'évoque que deux documents parmi les trois, si le troisième fait l'objet d'un traitement plus approfondi ailleurs, l'essentiel étant que l'équilibre soit préservé entre les trois documents dans l'ensemble de la partie.

La problématique

Les problématiques proposées ont parfois été très schématiques, incorrectement formulées, axées sur du civilisationnel et/ou paraphrasant la notion. Rappelons-le : la notion ne constitue pas une problématique. La problématique ne se réduit pas non plus à une question ; elle consiste plutôt en un faisceau de questions auxquelles la réflexion doit apporter des éléments de réponse. Ce choix est décisif puisqu'il engage l'ensemble du commentaire : la problématique est un questionnement qui oriente la lecture et permet d'énoncer les enjeux du texte, et surtout de montrer par quels procédés d'écriture ces enjeux sont mis en œuvre. Enfin, une problématique alambiquée place souvent la composition sous le sceau d'une confusion regrettable.

Voici quelques exemples de problématiques inadaptées (pour toutes les raisons évoquées précédemment) trouvées dans les copies :

- "The US in the 20th century, comparing different visions of the country"
- "To what extent does the duality between male and female challenge and question the gender hierarchy in novels of the late 20th century?"
- "How are women depicted [...] regarding their behaviour and the relations they have with men?"
- "What place have women in the 20th century?"
- "To what extent could we say that this set of documents is based on oppositions and [...] on the encountering of the opposites"
- "To what extent do literary works revolve around relationships between living beings?"
- "To what extent does a particular encounter can change a life or affect a society and individuals."
- "To what extent is this set of documents showing the emotional link between characters through love and friendship?"

- "How the dossier is depicting three different visions of the relationships between people in the 20th century's society in the US"

- "One may wonder how does society shape the individual and its fate in this dossier?"

Le jury a cependant pu apprécier des copies déclinant les termes de la notion choisie pour proposer une problématique féconde. Parmi les idées pertinentes de problématiques, en voici quelques-unes : la notion « Rencontres avec l'autre, l'amitié, l'amour » conduit à une réflexion sur la co-présence de la dépendance et de la séparation dans chacun des trois textes, ainsi exploitée par le candidat ou la candidate : Lily manifeste son statut de « dépendante » lorsqu'elle évoque le mariage ; Beloved est comme bébé qui dépend de Sethe et de sa famille ; Benjy est dépendant du fait de son statut). Le motif de la séparation constituait le second pôle permettant d'orienter les trouvailles : Lily et Selden sont attirés l'un par l'autre mais tout laisse penser dès cette rencontre que la vie les sépare plus qu'elle ne les rapproche pour des raisons sociales, l'image de la naissance symbolique de Beloved et de l'accouchement symbolique de Sethe qui rappelle une séparation douloureuse, la barrière mentale et physique entre Benjy et le reste du monde.

Un certain nombre de copies a proposé des problématiques ayant trait à la rencontre comme nécessaire expérience de dessaisissement, jalonnée d'obstacles, conduisant à des erreurs de lecture de l'autre. De telles problématiques permettaient une analyse fructueuse du dossier.

Le plan

Il n'y a bien sûr pas de plan type, parce qu'il n'y a pas de dossier type ni de texte type en littérature.

Le raisonnement doit être organisé, structuré, dynamique : il découle de la problématique qui a été formulée. Il doit suivre un plan et aller du plus simple au plus complexe, du plus évident au plus obscur, du plus manifeste au plus caché.

Dans le cas d'un dossier *littéraire* comme celui-ci, il convient de consacrer au moins une partie de la démonstration à la question de l'écriture : comment la notion choisie éclaire-t-elle l'écriture des textes et comment l'écriture des textes participe-t-elle à la compréhension de la notion? Il s'agit alors de s'interroger sur le mouvement réflexif des œuvres, sur la manière dont les extraits de romans proposés réfléchissent à leur propre pratique d'écriture. La notion devient alors l'occasion de s'interroger sur la manière dont l'écriture du roman devient son propre sujet, comment l'œuvre exprime le désir de fiction qui l'a fait naître.

Il ne s'agit cependant pas de plaquer des réflexions métatextuelles en troisième partie. La question de la forme doit être constante tout au long de la composition : comment telle idée est-elle exprimée et sous quelle forme ?

Il a été noté que les plans manquaient souvent de dynamique argumentative, étaient calqués sur la notion, plutôt thématiques, et privilégiaient la notion de rapport et de lien plutôt que celle rencontre et de découverte, sans prise en compte de la dimension littéraire. En voici quelques exemples :

- *I. Locations II. Habits and traditions III. Living conditions*

- *I. The male and female condition II. Racial issues III. Southern v. Northern divide*

- *I. Discovering the other II. Connections between people from different backgrounds III. Changing one's life path*

• I. Context in which the characters evolve II. Impact of the environment on the characters' lives III. The narratives

• I. Gender stereotypes II. Women deprived of their identities III. Emancipation as a burden

• I. The patriarchal model II. Men and feminism III. The patriarchal system

• I. The encountering of the other sex II. The meeting between the inside and the outside

Le plan ne saurait être binaire ni fourre-tout, mais est le mouvement que prennent les possibles réponses à la problématique formulée en introduction. Un candidat a par exemple proposé le plan suivant : I. Missed encounters II. Obstacles in the way III. Creative encounters, ce qui pouvait donner lieu à une analyse efficace et sensible du dossier.

L'introduction

Elle commence, idéalement, par une phrase d'accroche, dont il vaut mieux se dispenser si cette dernière est totalement vide : ainsi par exemple « There have always been encounters in literature ». Il faut également éviter le remplissage inutile et faussement rassurant qui consiste à recopier toutes les références (éditions, rééditions, ville de publication). S'ensuit l'annonce de la notion, puis de l'analyse de cette dernière. Cette analyse est fondamentale car elle détermine l'élaboration de la problématique. Quels en sont les présupposés et les enjeux ? Il convient ensuite de procéder à la contextualisation du dossier : à quels courants littéraires se rattachent les auteurs des textes, quels soubassements théoriques sont perceptibles ? Il a été remarqué à de trop nombreuses reprises que certains candidats confondent date d'écriture et de publication, éditeur et auteur, etc. Cela est inacceptable à ce niveau. Il faut ensuite formuler la problématique, puis annoncer ses parties du développement, qui constitue un véritable programme de travail. Il est attendu des candidats une formulation concrète et compréhensible du contenu de chaque partie, de manière articulée (*therefore...*, *conversely...*, *besides...*, etc.)

La conclusion

La conclusion doit bénéficier du même soin que l'introduction. Si l'introduction est la clé de voûte de l'édifice, la conclusion en est le pendant. La conclusion récapitule d'abord les étapes de la réflexion (de façon précise et articulée, comme au début de la composition), puis énonce un point de vue complet, clair, convaincant, sur les problèmes qui ont été soulevés (réponse à la problématique), et enfin met ce point de vue lui-même en perspective (ouverture).

2.1.2 - Proposition de corrigé

(le plan est apparent, par commodité, mais ne doit pas l'être dans les copies)

Introduction

"Look, what is that?" asks Denver about Beloved as the latter comes out of the baptismal waters of the river to meet her, Sethe and Paul D (l. 24). Striking as it is, the encounter posits its object as inherently undefinable ("what?"), yet compelling, mystifying yet discernible ("look"), corporeal and

tangible yet ineluctably remote (“that”). The ordinary laws of perception no longer seem to obtain as nothing can adequately render the impact of the encounter. All that remains is “that”, whose echo with “what” propagates uncertainty a little further. Rather than investigating the causes of this impact, the present set of documents revolves around how the other is constructed, misread, and created anew through the event of the encounter.

Document A is a portrait of the main protagonist of Edith Wharton’s *The House of Mirth* (1905), Lily Bart, seen through the eyes of Lawrence Selden, a young aesthete who, while belonging to the “leisure society” of the turn of the century, is fully aware of its hypocrisy.

Document B is an excerpt from Toni Morrison’s *Beloved* (1987) and stages the first encounter between the eponymous character and a family, as she walks out of a stream in what seems to be a spectral birth, the uncanny baptism of a “fully dressed woman” who has only a first name.

Lastly, document C is the incipit of William Faulkner’s *The Sound and the Fury* (1929); it discloses the encounter of the reader and the novel’s main protagonist, Benjy, whose bare consciousness and blank voice carry along elements of description that never cohere into a whole, leaving the reader stranded in a flow of perceptions that only produce more incomprehension.

Within the framework of “la rencontre avec l’autre, l’amour, l’amitié”, the following study will delve into how the encounter with the other amounts to a confrontation with radical alterity, thus triggering a distortion of the iconic scene of the encounter (I) to then focus on all the obstacles standing in the way of the encounter, since otherness produces readings which are often misreadings(II). Finally, the three texts will lead us to pore over the ways in which the missed encounter nonetheless creates the other anew, be it through a new reading contract or by launching an endless process of deciphering (III).

1. Facing the Other

a. Distorting an iconic scene

The three documents present the scene of an encounter which is nonetheless undermined and whose codes are subverted.

Document A seems to display a love encounter while sapping its conventions at the same time. The text sketches out an ambiguous portrait of Lily Bart, seen through Selden’s eyes: the two characters emerge from Grand Central Station on a warm day to end up having tea in Selden’s cosy flat. The passage is teeming with verbs of movement that depict the encounter between the two characters, and their stroll through the streets of New York, bespeaking their shared enthusiasm; Selden’s “luxurious pleasure” parallels Lily’s “long light step” (l. 4), and the alliteration brings them together in a buoyant, energetically common stride. Yet Lily constantly escapes Selden’s will to fathom her out. To Selden, Lily’s true self remains elusive, as the text defines her as inherently contradictory, or rather voices Selden’s difficulty to grasp Lily’s personality beneath a veneer of sophistication. She is characterized in terms of a dichotomy between surface and depth. As such, she is deemed both spontaneous and energetic, but also artificial: “Everything about her was at once vigorous and exquisite, at once strong and fine” (l. 7). Selden keeps revising his opinion of Lily, who in his eyes is both a work of art and the product of materialism, both “fine material” (l. 12) and the corrupted outcome of a materialistic society, “fashioned into a futile shape” (l. 12). Selden’s constant doubt about Lily’s depth or shallowness further contaminates the text and the vision the narrative voice conveys of the city of New York reflects similar tension: the “flat-house[’s] pseudo-Georgian façade” (l. 28) may just be as shallow as Lily, and the comparison she draws between New York and a man “sitting in his shirtsleeves” (l. 18) further compounds the impression of superficiality she gives off. Is Lily playing a part, like a good actress

“blushing at the right time” (l. 33), is she actively manipulating Selden or is she only a victim of the society which has produced her? The iconic scene of the love encounter is undermined from the start by the ambiguity Selden projects onto Lily.

The codes of the iconic scene are similarly challenged in document C, which stands at the threshold of the novel *The Sound and the Fury*. It is indeed the moment when the readers are made to meet a first-person narrator, Benjy, who delivers a continuum of facts that never cohere into a whole. The traditional elements of an incipit, that is, the introduction of the characters, place, timeframe, setting, etc. are all sabotaged by the “stream of consciousness” of a character who never amounts to a subject of consciousness

There is no hierarchical organization in his perceptions. The motif of the fence sets the frame through which Benjy’s visual perceptions are acquired, and immediately posits space as divided and Benjy as separate and alienated. Time, as it is recorded, merely reflects the actions in the order they are perceived, as the repetition of “then” suggests. Actions are reduced to the verbs that designate them, as in “he hit and the other hit” (l. 4); transitive verbs have lost their objects, sentences are short and paratactic. Benjy makes no distinction between cause and consequence; he notices that the bird roosting on the flag is “slanting and tilting” (l. 16) whereas this should normally apply to the flag itself (hypallage). The setting is reduced to what he can see of it: he omits the complement when the object escapes his visual scope. When he says “they were hitting” (l. 3), we may think that he can’t see the ball. When he asserts that “Luster was hunting in the grass” (l. 6), we may infer that he doesn’t know what Luster is looking for.

Benjy’s attention is besides caught by colours and brightness: the red of the flag catches his attention, just as the brightness of the grass. Other sensations are also paramount: the ground is said to be “hard, churned and knotted” (l. 32), and Benjy is able to record exactly the words of others; Luster’s vernacular is transcribed faithfully. The golf players’ words, even if misunderstood (“Here, caddie”, l. 7) are equally repeated in direct speech. In a mixture of reported and direct speech, Benjy’s statements sometimes pile up two different speakers (“Uncle Maury said to not let anybody see us, so we better stoop over, Caddie said”, l. 29). Caddie’s voice too is recognizable, but the punctuation systematically erases the intonative patterns, as if the words, once printed in Benjy’s memory, had somehow lost their relation to their initial locutor. The encounter between reader and character thus poses an epistemic challenge, as the reader is immersed in a world whose codes he or she can’t master.

Eventually, Document B discloses Beloved’s encounter with Sethe, Paul D and Denver, yet she remains undefinable, unseen, as the passage is laden with negativity when it is supposed to introduce her: unlike Lily, she is not seen at first (“Nobody saw her emerge or came accidentally by”, l. 6), and the encounter with the family leaves her undefined (“Look, what is that?”, l. 24). Her spectral emergence out of the stream turns her into an unstable signifier, an uncanny being who materializes out of the river and triggers a form of cognitive dissonance in those who happen to come into contact with her.

b. Meeting with radical otherness

The three documents under study explicitly stage a confrontation with alterity which the characters negotiate as well as they can. If document A mainly revolves around Selden’s doubts and qualms as to the personality of Lily, in document B, Beloved takes on another dimension through her uncanniness. She is at once young and old, dead (her name is “Beloved”, as in “Dearly Beloved, we are gathered here today”...) and just born, exhausted and “new” like a baby (the text mentions her “baby hair”, l. 45). She turns out to be some carnivalesque figure (they meet when “the carnival is over”, l. 21), compounding contradictions which liken her to the kind of “freak” Sethe mentions (l. 36). Her physical presence is both strongly asserted (she can’t quench her thirst, has “baby hair” and “ropes of hair”), yet constantly withdrawn: she keeps falling asleep, has no last name, and doesn’t answer questions. Barely

human, paradoxical, at once present and absent, she is an unstable signifier. Her spectral emergence from the waters may be tantamount to a second birth, yet she is fully dressed. An amphibious being, she seems to transgress the boundaries between human and non-human, animate and inanimate. A series of alliterative echoes enhances the sudden harmony arising with Beloved's coming: "The day breeze blew her dress dry, the night wind wrinkled it" (l. 5). Beloved is part and parcel of a nature vaguely suffused with supernatural presence, as the woods turn into "a giant temple of boxwood" (l. 10) of which she is the priestess. More so than Lily, Beloved is undefinable: she is the screen onto which the people who see her project comforting comparisons, all unfit to grasp her, as she constantly defies categorization: she's compared with "women who drink champagne" (l. 15) but only resembles them to a certain extent. Sethe explains her presence thinking of a "West Virginia girl" (l. 51), but the comparison fails to pin her down. What best explains Beloved, at first sight, is the final "no" she utters at the end of the text: there is no defining Beloved.

Document C confronts the reader with an even more radical alterity. There is no perspective in Benjy's monologue. Only definite articles are used to refer to the objects of Benjy's environment and emphasize this sense of a limited space: a pasture enclosed by a fence, in which no element can become a landmark ("the fence" is constantly repeated, it is never mentioned as "it", as if it were created anew each time Benjy names it, each time reasserting a divided, alienating space). The flag flaps directly "on the grass" (l. 13), as if the flag and the grass were collapsed into the same plane: there is no depth in Benjy's landscape. The perspective in time is similarly reduced as the time of the narration commingles without any rupture (apart from typography) with a Christmas day situated years before. Benjamin seems to live in the limbo of time, in a present that is never quite here and a past that is never completely over. Unable to filter his experience, he is trapped in a self-referential speech that is nonetheless the terms of his encounter with the reader.

2. Close encounters, missed encounters

In the three texts, the move toward the other is systematically countered by hurdles standing in the way, the other's essential opacity giving rise to misunderstandings and misreadings. How is the other to be read?

a. Misreadings

If the three documents display misreadings, be it because the reader is faced with a bereft consciousness (C) or with a contradictory, nay oxymoronic character (B), document A charts the mishaps that may occur when "reading" the other. Selden is cast as an observer wavering between a sociologist's stance and a spellbound, admiring lover's. His many hesitations lead to Lily's reification under his gaze, thus denying the alterity of the other. In the end, he reduces her to his own purposes.

Lily's "lifted parasol cut(s) off his enjoyment" (l. 14), literally standing in the way of his gaze and hindering the "true" encounter. The enthusiasm of the encounter, materialized by the imagery of movement, gives way to speculation and doubt: Selden is constantly "confused", as his repeated use of "must", his resort to vague words ("a great deal, a great many people", l. 8) and his recurrent questions betray. Lily is assimilated to a work of art, a precious vase with a "fine glaze of beauty" (l. 10), yet what Selden perceives is also the trade value of such an object ("she must have cost a great deal to make", l. 8), which both reifies Lily and posits Selden as the observer able to scratch the surface of such a perfect object. He demonstrates some sort of social awareness, the consciousness of the existence of another world at odds with the upper class Lily and Selden belong to, but without which they can enjoy no luxury, as Lily is shown as the product of the "sacrifice" of "a great many dull and ugly people". Selden is somehow in the position of the sociologist and through his observations, he sets Lily apart from the

rest, yet what sets her apart may just be a matter of surface, which compels Selden to revise his definition of Lily Bart, constantly conjuring up “analogies” (the recurrent “as though” signal this shift towards analogy and fiction) that “leave him unsatisfied”. The alliteration closing the first paragraph (from “fine” to “fashion” and “futile”) brings up another hypothesis: the surface is corrupt, what lies beneath is good. If Selden’s perception of Lily keeps being updated, what doesn’t change is the fact that Lily is presented as passive (“a victim of the civilization which had produced her”, l. 65), she is “fashioned” (l. 13) and “modelled” (l. 5) by others, including Selden’s gaze.

As it is represented, this encounter thus turns out to be a series of manipulations: Lily is both the victim of her social conditions and the epitome of a manipulative woman through her only weapon: seduction, or the art of “blushing at the right time”. Is she only playing the part assigned to her or is she the real stage-director here? As to Selden, he is both ironic, as the use of free indirect speech demonstrates, and the victim of his illusion of control over things, which is reflected in the description of his flat: he is outside the world, in his books, on the outskirts, in an ivory tower that may retain a superior position, but he doesn’t really belong to the society he comments on and has no power over it. At the end of the day, Selden may also be the butt of the narrator’s irony.

b. Loss of integrity/ opening up the other

The three documents also pore over what the encounter actually “does”, over what it produces, be it a sense of loss or vulnerability.

In document C, Benjy’s “stream of consciousness” is tantamount to a flood of perceptions that are never coordinated by a consciousness producing meaning. Benjy only sees, hears, feels, and records those sensations. His reality is made up of minute perceptions, bits and pieces of other speeches, present actions and past memories fill up his psyche and produce the impression of a deprived consciousness, lost in a hostile and undecipherable environment. Even the natural environment is aggressive: in the passage in italics, the flowers “rasp and rattle” (l. 30); not only are they aggressive towards the characters, but also towards the reader whose ear is mistreated by the alliteration. The ground is “hard, churned and knotted”; Benjy doesn’t interpret the frozen ground in terms of seasons, but simply in terms of sensations: the sensitive qualities are given as features inherent in the object, matter prevails in the whole passage, but can’t be interpreted. Eventually, Caddie’s casual mention of the killed pig inscribes death and sacrifice at the core of Benjy’s emotional landscape, thus charging it with Christian innuendoes and striking a pathetic bell in the reader’s mind.

Document B displays an omniscient narration whose focus is Beloved. Then her presence reverberates through all the other characters’ consciousnesses. As far as Sethe is concerned, Beloved connects the woman with her own past: Sethe starts reminiscing about Denver’s birth and conjures up a vision of herself “emptying herself like a horse, no, more like flooding the boat” (l. 30). Beloved’s presence touches off memories, carefully repressed until then, and forces Sethe to offer a realistic interpretation of the woman she’s just encountered: she casts her as “one of those West Virginia girls, looking for something to beat a life of tobacco and sorghum” (l. 52), hence also opening up a national past that Beloved brings back to the fore by conjuring up the swarms of former slaves wandering the roads after the Civil War, in search of a more promising future.

Not only does Beloved trigger memories, but her uncanny presence also turns out to be vaguely threatening. Sethe’s unending urge to urinate reminds her of when she broke waters before Denver’s birth, and even if the breaking of waters likens Beloved’s arrival with a second birth, the verb “break” reverberates throughout the passage in a polyptoton that conflates Sethe’s “breaking womb” (l. 32), “water breaking” (l. 32) and Beloved’s “broken brims” (l. 16): Beloved’s arrival literally “breaks” Sethe open, and one cannot but notice the symmetry between Sethe’s emptying of herself and Beloved’s ceaseless drinking. Beloved thrives on what jeopardizes Sethe’s integrity.

Lastly, in document A the encounter between the two characters exposes their vulnerability, Lily's arrival into Selden's bachelor pad sets off a reflection upon gender and the opposite situations of a man and a woman. To Lily, Selden's apartment is "a room of one's own" that no woman can afford, a haven that makes her blurt out "what a miserable thing it is to be a woman!" (l. 49). In their dialogue, Lily and Selden draw an opposition between two categories of women, "marriageable girls" (l. 53) and old spinsters; marriage, in the end, appears as a social necessity for a woman to become independent. Selden isn't rich (his flat, the palace of the written word, is described as "hung with old prints" [l. 42], furnished with "shabby chairs" [l.48], etc.), but as a man, he doesn't need to get married to have a social position. Therefore, he once again perceives Lily as a victim of her social conditions, although his gaze is ironical: when he remarks on Lily leaning back "in a luxury of discontent" (l. 50), one cannot but hear an echo with the use Selden made of the word "luxury" at the beginning of the passage, thus shedding a sarcastic light on the "misery" Lily has just mentioned. She remains passive in his eyes, her hand "polished as a bit of old ivory" (l. 63) suggesting it has been stroked once too often and remains unfeeling, the comparison between the bracelet and "manacles chaining her to her fate" (l. 66) hinting that her will to live a life of "luxury" is also what compels her to give up her personality and freedom.

Through his constant analysis, Selden ironically puts Lily and his own desire at a distance. Yet, paradoxically enough, that's what makes it possible for them to live this intimate moment, for Lily shows "her true self", she doesn't have to play a part because she doesn't expect anything from him.

3. Creating the other anew: sense, sensibility, signifier and signified.

Although they stage the ways in which those encounters might fail, the three texts under study also represent how the inadequacies of the encounter paradoxically enable the recreation of the other.

a. Unhinging the signifier from the signified, or inventing new codes

In document C, the constant use of deictics, and the numerous repetitions tend to defamiliarize objects which take on the kind of expressive traits figures or colours might have in expressionistic painting. In the sentence "It was red, flapping on the pasture" (l. 16), the object is not named, it is the colour that appears first. The flag could be reminiscent of a blotch of colour in motion. Benjy's blank voice, in a way, forces the reader to develop sensitivity to the phonic quality of the text, with its alliterative pattern ("fence", "flap", and "flower"), or with its rhythmic distribution in binary or ternary clusters. The paronomasia between "hunting" and "hitting" casts a spell of its own that elicits compassion, both verbs having lost their objects, in the same way as Luster has lost his quarter and the reader his or her bearings. Loss is an overarching theme of the passage, and the poetic dimension of the text turns it into an elegy for a lost language, the language of the idiot, a primitive idiom which is also the language of lost childhood (that of the *infans*, the one who doesn't speak), exemplified through Benjy's discourse but also through Caddie's and Luster's vernacular.

It could be argued that the blatant deficit of meaning to be found in Benjy's discourse creates a reader who compensates for it by coining codes of his or her own. The reader is thus led to hunt for clues, just as Luster is hunting for a missing quarter: the "flower tree" (l. 5) gives a hint as to the season, which is to be contrasted with the hard ground and the rasping flowers in the section in italics. Such a conclusion is corroborated by Caddie's explicit mention of Christmas in the last passage of the section in italics. Besides, we know that Benjy is 33 and that this is his birthday. In the same vein, sparse though they are, the references to golf can be grouped and elucidated, as the text mentions the "ball", the "caddie", the "flag", and the gesture of "hitting". The italics seem to signal an erased gap in the temporal sequence, the topography revolves around the "pasture" (l. 16) turned into a golf on which players keep saying

Benjy's sister's name, the fence with its breach, the branch, the pigsty. All these elements coalesce into a theatrical set that provides a setting for scenes to come.

The reader may thus run the risk of projecting his or her own interpretive codes on Benjy's text. For instance, such elements as the 33 candles or the nails cannot but conjure up a reference to Christ and the Crucifixion. The setting of an inaccessible pasture could also hark back to the loss of a Golden Age, an unapproachable Eden. Benjy, innocent as he is, would then belong to a postlapsarian universe where one can only hold the fence and look through it. Yet, those elements seem to be less landmarks of a liturgical interpretation than recycled elements torn away from their original myth and carried along the flow of an idiot's speech.

In document B, Beloved resists categorization, remains unknown, undecidable. Her uncanniness titillates characters and readers, so much so that she becomes an endless catalyst for fiction: people keep inventing stories about her: the recurrent phrase "as though" signals a shift towards fiction, story-making. Various frames of reading are conjured up: she is a mythical creature born from the water, reminiscent of creatures from African-American folklore, a ghost from the past, opening up the characters' intimate pasts while also allowing for a realistic interpretation: to Sethe, she is probably, at this stage, "one of those West Virginia girls".

Her undecidability encourages reader to develop other modes of reading, just as in *The Sound and the Fury*: one may become receptive to the phonic qualities of the text, its symmetries, alliterations, or use of monosyllables imparting a sense of mystery to Beloved's arrival ("All day and all night she sat there" (l. 2), with the repetition of liquids turning Beloved into a water creature), up to the point where she becomes a signifier with an open, ungraspable signified shifting the attention to the shape of the signifier itself, to the words and the letters of her name "as [they are] being formed" (l. 58).

b. An endless process of deciphering.

The very ending of document B sends the reader back on a hermeneutic loop. Beloved spells her name, which is eponymous. She names herself in an act of empowerment, but of course, the letters of her name, "as though they were being formed as she spoke them", only become meaningful insofar as they are read. The letters are her flesh and blood, the "matter" of the novel that the reader is given to read, and her "last" question (about the word "last", l.57) sends us back to the beginning of the book: there is no other way of deciphering Beloved than by reading *Beloved* anew.

In a similar vein, it could be argued that document A stages the very failures of "reading" only to make the encounter successful on other grounds: Lily "finds herself in a small library" (l. 43) in Selden's flat, therefore morphing into a book among other books, the final encounter being that of herself becoming at one with her own literary, readable, misreadable nature.

Lastly, document C voices "a tale told by an idiot, full of sound and fury, signifying nothing"; one of the challenges of this incipit, it seems, lies in its ability to *signify* nothingness and give it an aesthetic shape.

In the three texts under study, missed encounters thus succeed on other grounds: misreadings of all sorts cause characters to realize the true nature of the encounter, that is, a reading of the other as other, a remainder that defeats all codes, begets endless fiction and sparks endless desire for it.

Flora VALADIE

2.2 - Traduction

2.2.1 – Exercice de thème

Sujet

Sur le chemin de la plage, Rigaud réfléchissait à ce qu'il allait dire à Ingrid. Il lui cacherait que des descentes de police étaient prévues pour la semaine prochaine et lui expliquerait simplement qu'une amie de sa mère lui prêtait une villa. Sa mère... Par quelle ironie du sort réapparaissait-elle dans sa vie d'une façon aussi insistante, alors que sa présence lui avait toujours manqué quand celle-ci eût été nécessaire ? Et maintenant qu'elle était morte, c'était comme si Mme Paul Rigaud voulait se faire pardonner et effacer tous les torts qu'elle avait eus envers lui.

La plage était déserte. On n'avait même pas replié les quelques transats qui demeuraient face à la mer. Il ne restait plus qu'Ingrid. Elle prenait un bain de soleil sur le ponton.

« J'ai rencontré le concierge du Provençal, dit Rigaud. Il nous a trouvé une villa. L'hôtel va fermer bientôt. »

Ingrid s'était assise au bord du ponton, les jambes dans le vide. Elle avait mis le grand chapeau qui lui cachait le visage.

« C'est drôle, a-t-elle dit. Ils sont tous partis en même temps. »

Rigaud ne détachait pas les yeux des transats vides.

« Ils font certainement la sieste... »

Mais il savait très bien que les autres jours, à la même heure, il y avait encore du monde sur la plage.

Patrick Modiano, *Voyage de Noces*, 1990.

Remarques préliminaires

En décernant en 2014 le prix Nobel de littérature à Patrick Modiano, auteur d'une trentaine de romans, le comité suédois a salué chez l'écrivain français « l'art de la mémoire avec lequel il a évoqué les destinées humaines les plus insaisissables et dévoilé le monde de l'Occupation ». Dans *Voyage de Noces*, l'auteur plonge ses lecteurs dans cette période de l'Occupation et structure son récit autour d'une double enquête : celle de l'identité d'une jeune femme poursuivie par la police et celle, mélancolique, du narrateur en proie à la lassitude de sa vie et à l'attrait obsédant de la mémoire.

L'extrait se situe au milieu du roman, lorsque le narrateur raconte une scène qui se déroule à la plage de Juan-les-Pins. Avertis par le concierge de leur hôtel d'imminentes descentes de police, les vacanciers, jusque-là insouciant, ont quitté la plage. Seule sur la plage et seule à ignorer la venue programmée d'un enquêteur de police (qualifié de « tache noire ») envoyé de Paris pour vérifier les registres des hôtels, Ingrid continue de profiter de ces moments de détente. Son époux, Rigaud, fait l'objet d'une focalisation appuyée qui frôle, par endroits, une focalisation interne dans cet extrait. Il a beau être en « voyage de nocces », son inquiétude est palpable et il décide de dissimuler la mauvaise nouvelle à sa femme.

Sur le plan grammatical, ce texte se caractérise par un très large éventail de temps et modes grammaticaux : le présent, l'imparfait, le passé composé, le plus-que-parfait, le passé simple, le conditionnel. Le traducteur doit bien s'assurer d'identifier la chronologie des actions avec précision. Il doit également prendre en compte le va-et-vient entre discours indirect et discours direct, en procédant

à des ajustements qui s'imposent, par exemple, en termes de registre de langue et de ponctuation. La syntaxe du texte n'est pas particulièrement complexe et les phrases sont généralement courtes.

Sur le plan lexical, le style volontairement dépouillé du texte rend sa traduction plutôt abordable a priori. Des calques peuvent être envisagés, mais le recours aux procédés de traduction (transposition, modulation, réduction, étoffement, etc.) s'avère utile, voire nécessaire, pour certains segments.

Présentation détaillée

Comme l'année dernière, nous proposons de très nombreuses solutions recevables et identifions un certain nombre d'erreurs qui ont été relevées dans les copies. Ces erreurs fréquentes font l'objet d'une explication que nous espérons claire et utile pour les candidats.

Nous avons découpé le texte en 25 segments, plus ou moins longs, plus ou moins difficiles, pour les besoins de la correction.

Segment 1	<i>Sur le chemin de la plage,</i>
Solutions recevables	On his / the way to the beach, (As he was / While he was / While) Walking to the beach / Making his way to the beach, As / While he walked / made his way to the beach,

Lexique : Pas de difficulté lexicale ici a priori. Certains candidats ont proposé des sur-traductions pour **chemin** (**path*, **track*, **trail*, **road*). Des ajouts de verbes (*walking*, *making his way*) ont été relevés et acceptés.

Grammaire/Syntaxe : L'article défini **le** en français pouvait parfaitement être rendu par l'article défini *the* en anglais. Nous avons également accepté le pronom *his* car ce complément se rapporte à un sujet masculin. En revanche, **On their way to the beach* est une erreur grave car elle résulte d'une mauvaise compréhension de la situation. En effet, à ce stade du récit, le sujet, Rigaud, est seul et ne retrouvera Ingrid que plus tard. Dans quelques rares copies, nous avons relevé des groupes nominaux erronés (**road of the beach*) voire aberrants (**the beach's road*, **the road's beach*). De légers étoffements syntaxiques (*While he was walking to*, *As he was going to*) ont été relevés et acceptés. En revanche, **By heading to* est un faux-sens car cela signifie « par ce moyen ».

Ponctuation : Il était nécessaire d'insérer une virgule entre la fin de ce segment et le début du suivant, comme c'est le cas dans le texte en français.

Segment 2	<i>Rigaud réfléchissait à ce qu'il allait dire à Ingrid.</i>
Solutions recevables	Rigaud was thinking / thought about / was trying to figure out / tried to figure out what he was going to / would say to / tell Ingrid

Lexique : Pour traduire **réfléchissait**, la solution la plus heureuse était *was thinking about*, ce qui était le choix de la plupart des candidats. Nous avons relevé des sur-traductions (**was pondering (over)*, **was dwelling on*). **was reflecting on* a également été légèrement pénalisé car il appartient en anglais à un registre plus soutenu que « réfléchir », qui, somme toute, est un verbe plutôt banal en français. Pour la traduction de **ce qu'il allait dire**, nous avons relevé, dans un certain nombre de copies, des solutions comme **what he was expected to say* et **what he was supposed to say*. Dans les deux cas, il s'agit de contresens car ces propositions laissent clairement entendre que dans l'esprit du sujet, Rigaud, il existait un discours, un propos déjà construit, et qu'il ne faisait que le passer en revue dans son esprit, en quelque sorte. Or, il n'en est rien. Le sujet est justement en train de construire son discours en vue de sa rencontre imminente avec l'autre personnage, Ingrid. **dire** a été bien rendu par *say to* ou *tell*.

Grammaire/Syntaxe : Le premier verbe du texte en français se trouve dans ce segment. Il est conjugué à l'imparfait, et seule une lecture attentive permet au traducteur de bien comprendre le véritable sens induit ici et d'en écarter toutes les autres. Par exemple, **used to think* est à exclure car il n'est nullement question de marquer une rupture entre un temps passé et le temps de narration. De même, **would think* n'est pas le bon choix car la notion d'itération n'est pas présente ici. Il s'agit, en réalité, d'une action isolée et non répétée. Nous avons accepté des verbes conjugués au passé à la forme simple (*thought about*), mais la meilleure solution était un verbe conjugué au passé avec l'ajout de l'aspect BE + -ING. En effet, le sujet, Rigaud, pense tout en marchant. Il y a donc l'idée d'une action repérée qui comporte une certaine durée, ce que l'ajout de l'aspect permet d'exprimer. Des erreurs graves de grammaire élémentaire (**say Ingrid*, **tell to Ingrid*) ont été relevées dans quelques rares copies.

Segment 3	<i>Il lui cacherait que des descentes de police étaient prévues pour la semaine prochaine</i>
Solutions recevables	<p>He would hide / conceal from her the fact that police raids were planned / scheduled / were going to be / would be carried out / were supposed to take place</p> <p>He would hide / conceal from her the fact that there were going to be / there would be police raids</p> <p>(for) the following week / (for) next week for / during the coming week</p>

Lexique : Pour la traduction de **Il lui cacherait**, nous avons relevé un certain nombre de solutions résultant de modulations. Citons, par exemple, **He would not tell her that* et **He would not mention to her that*. Certes, en changeant le verbe et en passant d'une formulation affirmative à une formulation négative, le sens semble être globalement respecté. Cependant, le verbe « **cacher** » indique sémantiquement une certaine volonté de la part du sujet de commettre, et non d'omettre, une action. Il y a donc un glissement de sens qui a été légèrement pénalisé. A l'inverse, cette notion de volonté a été exagérément soulignée dans des propositions comme **He would hush up the fact that* ou **He would keep quiet about the fact that* qui, certes, dénotent une richesse lexicale certaine, mais qui sont néanmoins des sur-traductions. Des solutions précises pour rendre **descentes** ont été plutôt rares dans les copies. Dans un ordre croissant de gravité, des inexactitudes aux barbarismes, citons les exemples suivants : **searches*, **interventions*, **descents*, **downings*. Traduire **étaient prévues** par **were*

expected résulte d'une erreur de repérage. En effet, traduit ainsi, c'est bien du point de vue des gens qui vont faire l'objet de ces descentes de police que le narrateur se place. Or, ces gens ignorent totalement ce qui les attend. Il s'agit donc d'un contresens. **the police was/were coming around* est une transposition nom → verbe intelligente, mais qui véhicule l'idée d'une visite plutôt informelle, plutôt amicale, ce qui n'est manifestement pas le cas ici. Ce type de proposition soulevait également la question de la nature grammaticale du nom *police* en anglais. A priori, il s'agit d'un nom singulier (*the police was*), mais qui fonctionne généralement comme un nom pluriel (*the police were*) selon qu'il désigne respectivement l'institution (fonctionnement singulier) ou l'ensemble des officiers de police (fonctionnement pluriel). Il en est de même pour d'autres noms singuliers comme, par exemple, *government*. Le phénomène inverse existe aussi en anglais avec des noms a priori pluriels fonctionnant comme noms singuliers. Par exemple, on écrira toujours *the United States is* et jamais **the United States are*. Dans notre traduction, nous avons accepté les deux traitements du nom *police*.

Grammaire/Syntaxe : Globalement, les structures verbales ont été maîtrisées ici. La quasi-totalité des candidats ont inséré le modal « *would* » devant le premier verbe et ont construit une structure passive pour traduire **étaient prévus**.

Segment 4	<i>et lui expliquerait simplement qu'une amie de sa mère lui prêtait une villa.</i>
Solutions recevables	<p>and (he) (simply / merely) would (simply / merely / just) explain to her and (he) was (simply / merely / just) going to explain to her</p> <p>that a (girl)friend of his mother's / that one of his mother's (girl)friends was lending him a villa / holiday home / summerhouse was lending a villa / holiday home / summerhouse to him</p>

Lexique : La meilleure traduction de l'adverbe **simplement** était la plus évidente, *simply*. **only explain* est un faux-sens. Pour l'**amie de sa mère**, nous avons accepté *girlfriend* ou *friend* tout court. La volonté, tout à fait louable par ailleurs, de préciser le genre féminin dans la traduction a donné lieu à des solutions maladroites : **woman friend*, **female friend*. En effet, il s'agit là de collocations peu convaincantes. Alors que « *female executive* » ou « *woman preacher* », par exemple, existent en anglais, le nom « *friend* » s'associe plus difficilement à un élément qualifiant le genre. « *boyfriend* » et « *girlfriend* » existent, bien entendu, mais signifient « petit(e) ami(e) », ce qui n'est pas le sens voulu dans le texte en français. Si nous avons accepté *girlfriend*, c'est parce que ce mot peut aussi avoir le sens de « **amie** », notamment en anglais américain. Quant à **lady friend*, qui existe bel et bien dans la langue, il s'agit ici d'un choix erroné de traduction car cela a une connotation sexuelle qui n'est nullement présente dans le texte. Pour la traduction de **villa**, le meilleur choix était de procéder, tout comme le fait le français, à un emprunt direct à l'italien. **beach house* et **holiday house* sont des inexactitudes lexicales qui ont été relevées et légèrement pénalisées. **mansion* et **estate* sont des faux-sens.

Grammaire/Syntaxe : La traduction du premier verbe, conjugué au conditionnel, n'a posé aucun problème, ni sur le plan lexical ni sur celui de la grammaire. En revanche, **would explain her* voire **would explain him* sont des erreurs de grammaire élémentaires avec, en ce qui concerne la seconde proposition, une grave erreur de compréhension du texte. Ce sont des fautes particulièrement regrettables à ce niveau académique. Quant à la traduction du deuxième verbe du segment, **prêtait**, les erreurs étaient bien plus nombreuses. Conjugué à l'imparfait, ce verbe véhicule l'idée non pas d'une

action déjà accomplie (d'où la nécessité d'écartier des choix tels que **lent him* ou **had lent him*), mais plutôt d'une action dont l'accomplissement n'est pas encore réalisé, mais programmé, d'où notre choix de l'ajout de l'aspect BE + -ING, qui contient cette valeur d'action programmée, conjugué au prétérit ici pour s'insérer dans un récit narré au passé.

Segment 5	<i>Sa mère... Par quelle ironie du sort réapparaissait-elle dans sa vie</i>
Solutions recevables	<p>His mother... By / Through what twist / irony / quirk of fate / ironic twist of fate</p> <p>had she reappeared / resurfaced / was she reappearing / resurfacing / did she reappear / resurface</p> <p>in his life</p> <p>His mother... What twist of fate was making her reappear / resurface in his life</p>

Lexique : Le groupe nominal **ironie du sort** s'est avéré un défi de traduction que peu de candidats ont su relever de manière satisfaisante. Il existe en anglais une expression équivalente (*twist of fate*) qui rend parfaitement le sens voulu en français. Les propositions maladroites et erronées étaient très nombreuses, allant de collocations peu convaincantes (**irony of destiny*) à du non-sens (**irony of sort*). D'autres candidats ont cherché à contourner la difficulté lexicale en proposant des transpositions complexes comme, par exemple, **How ironic it was that she reappeared*. Rigoureusement correcte sur le plan grammatical, ce type de production gomme en partie le sens et a été légèrement pénalisé. Pour la traduction du verbe **réapparaissait**, nous avons accepté *reappear* et *resurface*. En revanche, **come back* et **return* sont des sous-traductions.

Grammaire/Syntaxe : Au tout début de ce segment, le narrateur commence une phrase en posant un sujet (**Sa mère**), mais l'interrompt immédiatement et démarre une nouvelle phrase tout en récupérant son sujet sous forme de pronom (**elle**). Ce faux-départ syntaxique a été parfaitement rendu en l'état en anglais. Certains candidats ont jugé utile d'étoffer la syntaxe en anglais en proposant des solutions comme **Speaking of his mother*. L'intention était louable, mais le résultat est une sur-traduction qui amplifie la voix du narrateur de manière injustifiée. Pour la traduction de **Par**, nous avons accepté *By* et *Through*. En revanche, **From* est un choix erroné. **which twist of fate* est une erreur qui a été relevée dans un certain nombre de copies et qui résulte, sans doute, d'une confusion entre « quelle » et « laquelle » en français. L'emploi de **which* indique clairement l'existence d'un nombre défini d' « ironies du sort », de même qu'il pose la question de savoir laquelle de ses ironies peut expliquer le retour de la mère. Ce n'est évidemment pas le sens voulu dans le texte. Etant donné que ce segment correspond au début d'une longue phrase interrogative, le candidat devait faire très attention à bien respecter l'ordre des mots et, plus précisément, procéder à l'inversion sujet-verbe qui s'impose dans ce type de phrase. Des erreurs comme **By what twist of irony she was reappearing* ont été relevées et lourdement pénalisées. Le verbe, conjugué à l'imparfait, pouvait être compris soit comme une action déjà réalisée soit comme une action en cours de réalisation. C'est pour cette raison que nous avons accepté des propositions allant dans le sens de la première interprétation (*did she reappear, had she reappeared*) et de la seconde (*was she reappearing*). Quelques erreurs portant sur le choix de la préposition en fin de segment ont été relevées (**at his life, *to his life*).

Segment 6	<i>d'une façon aussi insistante,</i>
Solutions recevables	in such an insistent / pressing way / manner / fashion in a way that was so insistent / pressing so insistently / with such insistence

Lexique : Pour la traduction de **façon**, le choix le plus convaincant était sans doute *way*. Nous avons également accepté *manner* et *fashion*, même si ces derniers appartiennent à un registre plus soutenu. Pour l'adjectif **insistante**, un calque lexical était parfaitement envisageable à condition de procéder à une légère modification d'orthographe, ce qui, très souvent, n'a pas été fait (**insistant*). Pour la traduction de ce très court segment, de nombreuses transpositions étaient possibles, et nous en avons trouvé une grande quantité dans les copies, ce qui montre que les candidats ont acquis de bons réflexes. L'adjectif **insistante** a été souvent bien rendu par un adverbe (*insistently*) ou par un nom (*insistence*). **insisting* employé comme adjectif épithète est un choix grammatical discutable, et a été légèrement pénalisé. Quant à **insistingly* (relevé dans un certain nombre de copies), il s'agit tout simplement d'un barbarisme.

Grammaire/Syntaxe : Ce segment correspond à une incise, une rupture syntaxique permettant à l'énonciateur d'apporter une information supplémentaire avant la reprise de la proposition principale. Généralement, les candidats ont calqué leur syntaxe en anglais sur celle du texte en français, ce qui était tout à fait recevable. D'autres ont jugé utile de supprimer l'incise et de placer l'information qu'elle contenait à proximité immédiate du verbe qui se trouve dans le segment précédent. Cela a donné lieu à des solutions tout à fait recevables (*had she reappeared so insistently in his life, did she resurface with such insistence in his life*). Dans quelques rares copies, de graves erreurs de syntaxe élémentaire ont été relevées comme, par exemple, **in a way so insistent, *in a such insistent way*.

Segment 7	<i>alors que sa présence lui avait toujours manqué</i>
Solutions recevables	when / while / whereas he had always missed her (presence) / when / while / whereas she had never been there for him

Lexique : Un certain nombre de candidats ont procédé à une réduction en traduisant **sa présence** par *her* tout court. C'est un choix que nous avons accepté à condition qu'il y ait une cohérence entre ce segment et le suivant. En effet, si le candidat choisit *her* ici, la reprise (**celle-ci**) plus loin doit forcément être *her* également. De la même manière, si le choix retenu ici est *her presence*, c'est bien *it* qui doit être choisi dans le segment suivant.

Grammaire/Syntaxe : La modulation syntaxique qui s'imposait pour la traduction de **lui avait toujours manqué** est un cas d'école, cité dans tous les livres de grammaire et les manuels de traduction. Mises à part quelques très rares copies dans lesquelles la modulation n'a pas été effectuée (**her presence (had) always missed him*, qui est un non-sens), les propositions ont donné satisfaction, globalement. La plupart des candidats ont proposé *he had always missed her presence*. L'emploi du *past perfect* en anglais s'imposait pour la traduction du verbe conjugué au plus-que-parfait en français (**avait ... manqué**). Quelques lignes plus loin, il sera établi dans le texte que la personne en question, la mère du personnage, est morte. Par conséquent, la période évoquée par le narrateur, quand cette

mère était encore vivante mais peu présente dans la vie de Rigaud, est forcément antérieure à la période dont il est question dans cette partie du récit que nous traduisons. Cette antériorité devait être marquée clairement.

Segment 8	<i>quand celle-ci eût été nécessaire ?</i>
Solutions recevables	when he (had) needed her / it? / when he would have needed her / it? when she / it was needed (the most)? when it was necessary? / when it would have been necessary?

Lexique : Certains candidats ont procédé à une modulation complexe en passant de la voix passive à la voix active et en transformant le pronom démonstratif **celle-ci** en pronom personnel. Le résultat (*when he [had] needed it*) ne trahissait aucunement le sens et a été dûment accepté. La traduction de **celle-ci** a donné lieu à des propositions maladroitement (**the latter*) voire aberrantes (**that one, *this one*). Pour les candidats qui, dans le segment précédent, ont procédé à une réduction en traduisant **sa présence** par *her*, il fallait faire attention au choix d'un adjectif pour rendre **nécessaire**. En effet, qualifier un être humain de **necessary* n'est pas admis, a priori, en anglais, car la collocation n'est pas convaincante. **helpful* et **useful* sont des adjectifs qui peuvent très bien être associés à un être humain, mais ce sont au mieux des sous-traductions et, sans doute, des faux-sens ici.

Grammaire/Syntaxe : Pour la traduction du conditionnel passé deuxième forme en français, nous avons accepté de nombreux choix différents, des formes verbales simples tout comme des formes avec l'ajout de l'aspect BE + -ING avec, éventuellement, un modal. En effet, il n'est pas possible de déterminer avec certitude si l'affirmation est de l'ordre du réel (la présence de la mère a effectivement été nécessaire pendant une certaine période) ou de l'irréel (la présence de la mère aurait été souhaitée pendant une certaine période). La seconde hypothèse nous semblait être la plus convaincante, mais nous ne pouvions pas écarter la première.

Ponctuation : Certains candidats ont omis le point d'interrogation à la fin du segment.

Segment 9	<i>Et maintenant qu'elle était morte,</i>
Solutions recevables	And now (that) she was dead,

Lexique : A priori, ce très court segment ne présentait pas de difficulté lexicale. Quelques rares candidats ont jugé utile de recourir à l'euphémisme **passed away*, ce qui ne se justifiait pas et a été pénalisé. D'ailleurs, le choix, résultant d'une transposition, d'utiliser un verbe (**had passed away, *had died*) modifie le sens dans la mesure où dans le texte en français c'est bien l'état (d'être morte) qui prime sur l'action (de mourir).

Grammaire/Syntaxe : Dans quelques rares copies, nous avons relevé de graves erreurs de temps grammaticaux (**she is dead, *she is died*). Naturellement, ce type de faute est lourdement sanctionné.

Ponctuation : Il fallait insérer une virgule entre la fin de segment et le début du suivant, ce qui n'a pas toujours été fait par les candidats.

Segment 10	<i>c'était comme si Mme Paul Rigaud voulait se faire pardonner</i>
Solutions recevables	it was as if / though Mrs / Mrs. / Madame / Mme Paul Rigaud wanted to be forgiven / was seeking / trying to obtain forgiveness / was looking for forgiveness

Lexique : Pour **Mme**, nous avons accepté *Mme* et *Madame* pour des raisons d'ancrage culturel qui reste accessible à tout lecteur anglophone. *Mrs(.,)*, avec ou sans point, donc, a également été accepté. La traduction de **voulait se faire pardonner** a donné lieu à des sur-traductions (**she wanted to make amends for, *she wanted to atone for*) et à des formulations qui, bien que justes sur le plan sémantique, tendent vers la réécriture (**Mme Paul Rigaud wanted her son to forgive her*). La transposition verbe → nom (**pardonner** → *forgiveness*) a été relevée dans un certain nombre de copies et dûment acceptée.

Grammaire/Syntaxe : Certains candidats ont proposé **it is as if*, ce qui constitue une erreur de grammaire élémentaire qui fait fi de la concordance des temps en anglais. Pour la traduction du verbe **voulait**, l'ajout de l'aspect BE + -ING s'imposait avec les choix de verbes d'action comme *look for* et *seek*. En revanche, *want* fait partie de ces verbes dits d'état qui sont difficilement compatibles, voire pas compatibles du tout, avec l'ajout de l'aspect BE + -ING. Par conséquent, seule la forme simple était acceptable. **to pardon herself* est un grave contresens qui a été relevé dans quelques très rares copies.

Segment 11	<i>et effacer tous les torts qu'elle avait eus envers lui.</i>
Solutions recevables	and (to) erase / wipe away / right all the wrongs (that / which) she had done (to) him / and (to) undo all the damage / harm (that) she had caused (to) him

Lexique : La portée figurative du verbe **effacer** a été bien rendue par des propositions comme *wipe away* et *erase*, associées, le plus souvent, à des noms comme *wrongs, harm* ou *damage*. La locution idiomatique *right all the wrongs* a été relevée et, bien entendu, acceptée. En effet, cette solution résulte d'une modulation intelligente et donne lieu à une production qui est efficace et élégante. **efface* et **wash away*, bien que véhiculant la même idée et pouvant s'employer de façon figurative, ont été jugés maladroits car ces verbes ne s'associent pas de façon harmonieuse avec les éléments qui suivent. La collocation ne pouvait donc pas être convaincante (**efface the wrongs, *wash away the damage*). S'agissant de maladresses et non d'erreurs à proprement parler, ces propositions ont été très légèrement pénalisées. Des choix comme **cancel, *delete, *suppress* ou **get rid of* ont été plus lourdement sanctionnés car ils n'ont pas un sens figuratif ou, du moins, nettement moins que les verbes cités plus haut. Un choix calqué sur le français pour la traduction de **avait eus** (**all the harm she had had for him*) donnait forcément lieu à un non-sens. Les candidats ont souvent identifié cette difficulté et ont trouvé des solutions recevables en ayant recours à d'autres verbes, choisis en fonction de la traduction retenue plus tôt pour **torts** (*all the harm she had done to him, all the damage she had caused him*).

Grammaire/Syntaxe : Globalement, le plus-que-parfait en français (**avait eus**) a été bien rendu par un *past perfect* en anglais (*had done, had caused*). L'antériorité ainsi exprimée dans le texte de départ est explicite et devait l'être aussi dans la traduction. Des erreurs ont été commises en raison d'une mauvaise appréciation du fonctionnement des noms retenus pour la traduction de **torts**. En effet, **damages* est une erreur qui donne lieu à un faux-sens et sans doute un non-sens. Il s'agit d'un nom qui peut être pluralisé, mais uniquement dans un contexte juridique où ce terme signifie « dommages et intérêts » ou, plus généralement, des indemnités. Ce n'est pas le sens voulu ici. Quant à **harms*, c'est un choix erroné car ce nom n'a pas de forme plurielle, tout simplement.

Segment 12	<i>La plage était déserte.</i>
Solutions recevables	The beach was deserted.

Lexique : De très nombreux candidats ont traduit **déserte** par **empty*. C'est un choix qui ne donne pas entièrement satisfaction car, d'une part, cet adjectif qualifie plutôt l'intérieur d'un espace clos (*empty house* ou *empty glass*, par exemple). Son sémantisme peut être étendu pour recouvrir, de manière figurative, d'autres réalités (*empty life*), mais dans le texte en français, il n'y a pas de métaphore. D'autre part, avec **empty*, la notion d'abandon est occultée. Nous avons opté pour *deserted*. Nous avons relevé des solutions résultant de transpositions et/ou modulations complexes (**There wasn't a (living) soul on the beach, *There was no one to be seen on the beach*). Certes, le sens est respecté, mais ces productions relèvent au mieux de la sur-traduction et au pire de la réécriture. **desertic* est un barbarisme et **The beach was desert* est un non-sens.

Segment 13	<i>On n'avait même pas replié les quelques transats qui demeuraient face à la mer.</i>
Solutions recevables	The few (odd) (remaining) deckchairs (that / which were) still facing the sea had not even been folded away / (back) up

Lexique : Curieusement, **même** a été tout simplement omis dans de nombreuses copies. La traduction du verbe **replié** a donné lieu à de nombreux faux-sens (**put away, *removed*) et non-sens (**bent, *put off, *tidied up*). Les solutions exactes pour la traduction de **transats** ont été extrêmement rares. Faute de précision lexicale, les candidats ont tenté des solutions plus ou moins hasardeuses. Dans un ordre croissant de gravité, citons les exemples suivants : **beach chairs, *sun-loungers, *sunchairs, *sea seats, *long chairs, *transats*. Pour la traduction de **demeuraient face**, nous avons fait le choix de procéder à une double transposition : verbe → adverbe + nom → verbe (*still facing*).

Grammaire/Syntaxe : Pour bien traduire le pronom **On**, la seule solution qui pouvait donner entièrement satisfaction était de procéder à une modulation voix active → voix passive, ce qui a été le choix de bon nombre de candidats. Tout autre choix (**one, *we, *people, *someone*) débouchait forcément sur une erreur plus ou moins grave. Par exemple, **One* est rarement un choix judicieux pour traduire **on** car il est généralement employé dans un registre de langue qui est excessivement, exagérément soutenu et de plus en plus désuet, pour parler de soi à la troisième personne. Quant à **we*, il s'agit d'un contresens car il y a suffisamment de détails dans ce court extrait (ne serait-ce que le

titre du roman dont il est extrait) qui indiquent que ces deux personnages ne sont pas des employés chargés de s'occuper des transats mais bien des clients d'un hôtel. Dans quelques rares copies, nous avons relevé des phrases à la voix active (**No one had even folded away*) qui présentaient de nombreuses qualités mais qui ont été légèrement pénalisées en raison d'une faute mineure de repérage.

Segment 14	<i>Il ne restait plus qu'Ingrid.</i>
Solutions recevables	Ingrid was the only one / person left / there now. The only one / person left/there now was Ingrid. Only Ingrid remained / was left.

Lexique : Pour la traduction du verbe **restait**, le candidat pouvait légitimement hésiter entre **stay* et *remain*. Nous avons très légèrement pénalisé le premier choix et accepté le second. Ces deux verbes peuvent très souvent véhiculer un sens identique, être synonymes, donc, mais il existe une nuance entre les deux qui nous semblait présente dans ce texte. **stay* contient, sémantiquement, la notion de volonté, l'idée de rester car décidé, en quelque sorte, à rester. Quant à *remain*, il peut, lui aussi, être porteur de cette notion de volonté de rester (rappelons la campagne avant le référendum sur le Brexit au Royaume-Uni, qui a opposé les partisans d'un retrait de l'Union européenne [*Leave*] à ceux qui souhaitaient y rester [*Remain*]). Cependant, le premier sens véhiculé par *remain* ne contient pas l'idée de volonté. Dans le texte à traduire, il n'est nullement question de souligner la volonté d'Ingrid de rester. Le narrateur constate, tout simplement, l'absence totale de personnes sauf Ingrid. *was left* est une solution tout à fait satisfaisante qui a été relevée dans de très nombreuses copies. **Ingrid was alone* et **Ingrid was on her own* ne donnent pas satisfaction car ces choix entretiennent une ambiguïté gênante. En effet, traduit ainsi, le segment peut amener le lecteur à comprendre qu'il reste d'autres personnes à la plage, mais qu'Ingrid n'est pas avec eux.

Grammaire/Syntaxe : Un réagencement syntaxique s'imposait ici et a été dûment effectué par la quasi-totalité des candidats. En effet, un calque ne pouvait donner lieu qu'à des résultats particulièrement problématiques et inadmissibles à ce niveau (**It was staying only Ingrid*).

Segment 15	<i>Elle prenait un bain de soleil sur le ponton.</i>
Solutions recevables	She was sunbathing / lying in the sun on the pontoon / (floating) landing stage.

Lexique : Pour la traduction de **bain de soleil**, une transposition nom → verbe s'imposait. De très nombreux candidats n'ont pas identifié le problème et ont proposé des calques lexicaux comme **a sunbath*, **a sun bath* voire **a bath of sun*, qui sont autant de non-sens. **She was taking the sun* est une sous-traduction et **She was getting a tan* est un faux-sens. Cette dernière proposition met l'accent sur

le résultat d'une action alors que c'est de l'action elle-même qu'il est question. **She was bathing in the sun* est plus problématique car cela véhicule très clairement l'idée que le sujet se trouve dans l'eau sous un ciel ensoleillé, ce qui est un contresens. La quasi-totalité des candidats ont manqué de précision lexicale en traduisant **ponton** alors même qu'il s'agit d'un mot presque parfaitement transparent. En effet, nous avons relevé un nombre très élevé de solutions inexactes, maladroites, erronées et fantaisistes. Dans un ordre croissant de gravité, citons les exemples suivants : **deck*, **pier*, **dock*, **bridge*, **ditch*, **pot*.

Grammaire/Syntaxe : L'ajout de l'aspect BE + -ING s'imposait dans la traduction du verbe conjugué à l'imparfait. L'action de prendre un bain de soleil a été entamée à un moment antérieur et sa réalisation se poursuit dans cette scène qui nous est décrite à travers les yeux du narrateur.

Segment 16	« <i>J'ai rencontré le concierge du Provençal, dit Rigaud.</i> »
Solutions recevables	"I met / happened to meet the concierge of / from the Provençal (Hotel) / the Provençal('s) (Hotel('s) concierge)," said Rigaud / Rigaud said.

Lexique : Pour la traduction du verbe **rencontré**, nous avons légèrement pénalisé des tournures idiomatiques comme **ran into* ou **bumped into* qui laissent clairement entendre, de manière injustifiée, que la rencontre a été fortuite. Etant donné que le Provençal est un hôtel, la seule solution possible pour traduire **concierge** est *concierge*, un emprunt direct, donc. En effet, dans ce contexte précis, l'anglais fait appel au terme français pour désigner cette fonction particulière. De très nombreuses propositions inexactes et erronées ont été faites. Dans un ordre croissant de gravité, citons les erreurs suivantes : **receptionist*, **manager*, **director*, **caretaker*, **janitor*, **butler*, **guardian*.

Grammaire/Syntaxe : Pour la traduction des deux verbes du segment (**rencontré** et **dit**), le prétérit simple s'imposait en anglais (*I met* et *said Rigaud*). Pour le second verbe, il s'agit de toute évidence d'une action révolue. Quant au premier verbe, le candidat devait s'interroger sur la valeur du passé composé en français. Nous avons relevé et légèrement pénalisé le choix du *present perfect* (**I've met*). En effet, l'effet de sens créé par cet ajout est double : d'une part, cela indique que la rencontre est récente, ce qui est une interprétation discutable ; d'autre part, le lecteur peut comprendre que Rigaud rencontrait le concierge pour la première fois, ce qui n'est très vraisemblablement pas le cas.

Ponctuation : Ce segment marque le début d'une conversation entre les deux personnages présents. Celle-ci nous est livrée directement par le narrateur par le biais du discours direct. Entre le français et l'anglais, les règles de ponctuation ne sont pas les mêmes. En anglais, les mots dits par les personnages, et uniquement ces mots, doivent systématiquement se trouver entourés de guillemets « à l'anglaise » (des " ... " et non des «... »). C'est avec regret que nous constatons que ces règles ne sont pas respectées par et peut-être même pas connues d'un nombre bien trop élevé de candidats. Naturellement, toute erreur de ponctuation du discours direct a été sanctionnée.

Segment 17	<i>Il nous a trouvé une villa.</i>
Solutions recevables	“He (has) / He('s) found / got a villa / holiday home / summerhouse for us “He (has) / He('s) found us a villa / holiday home / summerhouse.

Lexique : Aucune difficulté lexicale a priori dans ce court segment. Pour des remarques sur **villa**, voir le segment 4 ci-dessus.

Grammaire/Syntaxe : Pour ce segment, et contrairement au précédent, nous avons accepté des formes simples et des ajouts aspectuels pour la traduction du verbe conjugué au passé composé (**a trouvé**) dans le texte en français. L'action peut en effet être vue comme étant révolue, et n'ayant donc aucun lien avec le moment d'énonciation, ce qui justifie le choix du prétérit simple (*He found*), ou alors comme ayant été réalisée dans le passé mais, et surtout, ayant encore des répercussions au moment présent (*He has found, He's found*). Le choix du *present perfect* nous semble être le plus judicieux et, comme il est question de discours direct, d'une production orale, la forme contractée de la structure verbale (*He's found*) est à privilégier.

Ponctuation : Il fallait insérer des guillemets (") au tout début du segment. Toute erreur de ponctuation du discours direct a été sanctionnée.

Segment 18	<i>L'hôtel va fermer bientôt. »</i>
Solutions recevables	The hotel is closing soon / is going to close soon.” / The hotel will soon be closing.” / The hotel will close soon / soon close / soon be closed / be closed soon.”

Lexique : A priori, ce très court segment ne présentait aucune difficulté sur le plan lexical. Les candidats ont fait des choix recevables qui ont été dûment acceptés. Dans quelques copies, nous avons relevé des ajouts discutables. **close down* a été légèrement pénalisé car en l'absence d'autres précisions, le lecteur comprend qu'il s'agit d'une fermeture définitive, ce qui est loin d'être sûr. Quant à **about to close* (relevé assez souvent), l'aspect imminent de la fermeture est souligné de manière injustifiée.

Ponctuation : Il fallait insérer des guillemets (") à la fin du segment pour clôturer l'intervention orale du personnage. Toute erreur de ponctuation du discours direct a été sanctionnée.

Segment 19	<i>Ingrid s'était assise au bord du ponton, les jambes dans le vide.</i>
Solutions recevables	Ingrid had sat down on / was sitting on / sat down on (the edge of) the pontoon / (floating) landing stage (,) with her legs dangling (over the edge) / hanging (out) over the edge.

Lexique : La traduction de **bord** a donné lieu à des inexactitudes (**ledge*) et à du non-sens dans un certain nombre de copies (**bord*, **board*). Pour une remarque sur la traduction de **ponton**, voir le segment 15 ci-dessus. C'est bien la fin de ce segment qui a posé le plus de problèmes aux candidats, et notamment la traduction de **dans le vide**. **with her legs hanging from it* présente des qualités et résulte d'une transposition/modulation complexe. Cependant, cette solution gomme en partie le sens. **in the emptiness* et **in the void* sont des calques lexicaux qui ne rendent pas le sens voulu. **in the air* est problématique à plusieurs égards. En réalité, cette erreur est due à un problème de repérage spatial. Traduit ainsi, le lecteur comprend que les jambes d'Ingrid se dressent vers le ciel, ce qui est un contresens. Certains lecteurs pourraient même voir en **with her legs in the air* un sous-texte érotique, ce qui n'est pas voulu ici.

Grammaire/Syntaxe : Le plus-que-parfait en français a été bien rendu par un *past perfect* en anglais. De nombreux candidats ont procédé à une modulation aspectuelle intelligente pour arriver à *Ingrid was sitting*, ce qui ne trahit aucunement le sens. Dans quelques rares copies, nous avons relevé de graves erreurs de détermination (**the legs*).

Segment 20	<i>Elle avait mis le grand chapeau qui lui cachait le visage.</i>
Solutions recevables	She had put on the / her large / big / wide-brimmed hat that / which covered / hid / concealed her face.

Lexique : Le seul choix convaincant pour la traduction de **mis** était *put on*. Pour **grand**, nous avons accepté *large* et *big*, mais également des étoffements lexicaux comme *wide-brimmed*.

Grammaire/Syntaxe : Le *past perfect* a été le choix de la quasi-totalité des candidats pour rendre le plus-que-parfait au début du segment. C'était le seul choix possible ici. **She was wearing* est une sous-traduction qui a été légèrement pénalisée. Pour la traduction du second verbe du segment qui, lui, est conjugué à l'imparfait (**cachait**), il fallait choisir entre deux valeurs possibles : soit le chapeau cachait le visage du personnage à ce moment précis, mais pas forcément à d'autres moments, soit le chapeau avait pour caractéristique de toujours cacher le visage du personnage ou de n'importe qui l'ayant mis. C'est bien la seconde hypothèse qu'il fallait retenir, d'où notre choix d'une forme verbale simple (*that hid her face*) et non pas d'une forme en BE +-ING (**that was hiding her face*). Dans quelques rares copies, nous avons relevé de graves erreurs de détermination (**the face*) et de syntaxe (**that hid her her face*).

Segment 21	« <i>C'est drôle, a-t-elle dit. Ils sont tous partis en même temps.</i> »
Solutions recevables	<p>"It's funny / odd / strange / How funny / odd / strange," she said. "They all / Everyone / Everybody left at the same time."</p> <p>"Funny, (isn't it)," she said, "how they all / everyone / everybody left at the same time (?)"</p>

Lexique : Pour la traduction de l'adjectif **drôle**, les choix proposés ci-dessus en « solutions recevables » correspondent à ceux de la quasi-totalité des candidats. **weird* a été légèrement pénalisé car, d'une part, il s'agit d'une erreur de registre et, d'autre part, il revêt un aspect quelque peu anachronique compte tenu de l'époque où l'action se déroule. En effet, c'est un choix lexical en anglais qui paraît peu probable il y a plus de soixante-dix ans. Pour **partis**, **went* est une sous-traduction. Dans quelques copies, **en même temps** a été rendu par **altogether* (**they all left together*), ce qui est un faux-sens car même si les gens en question ont quitté la plage simultanément, ils sont partis séparément et non pas ensemble.

Grammaire/Syntaxe : Pour la traduction des verbes conjugués au passé composé (**a-t-elle dit et sont... partis**), le seul choix possible était celui du prétérit simple. En effet, dans les deux cas, il s'agit d'actions révolues. Par conséquent, nous avons pénalisé tout recours à l'aspect (**They have all left, *The have all gone*). Dans un certain nombre de copies, des erreurs portant sur le choix de préposition en fin de segment ont été commises (**in the same time, *on the same time*).

Ponctuation : Il fallait insérer des guillemets (") au début et à la fin de chaque intervention. Dans ce segment, le narrateur intervient en plein milieu de la prise de parole du personnage. Tout retour au récit, si bref soit-il, ne doit en aucun cas se trouver à l'intérieur des guillemets. Toute erreur de ponctuation du discours direct a été sanctionnée.

Segment 22	<i>Rigaud ne détachait pas les yeux des transats vides.</i>
Solutions recevables	Rigaud was (still) staring at / (still) stared at / kept looking / staring / continued to look at / stare at the empty deckchairs.

Lexique : Pour la traduction de **détachait**, nous avons pénalisé tout choix lexical limitant ce verbe à sa seule portée littérale (**undo his eyes, *unfasten his eyes*). L'image construite par l'association de ces mots est incongrue en anglais. De même, le verbe **watch* est un choix erroné dans la mesure où il s'emploie lorsque l'objet du regard revêt un aspect dynamique et non pas statique, comme c'est le cas ici. Pour une remarque sur la traduction de transats, voir le segment 13 ci-dessus.

Grammaire/Syntaxe : La modulation négation → affirmation a donné lieu, dans de nombreuses copies, à des solutions tout à fait satisfaisantes (*Rigaud kept staring at, Rigaud continued to look at*). Nous avons légèrement pénalisé des sur-traductions telles que **Rigaud could not take his eyes off* ou **Rigaud kept gazing at* et des sous-traductions comme **Rigaud did not take his eyes off* alors que **Rigaud did not stop to look at* est un grave contresens dû à une erreur de construction grammaticale élémentaire.

Segment 23	« <i>Ils font certainement la sieste...</i> »
Solutions recevables	“They must be / are probably / bound to be / They'll be taking / having a nap / siesta / an afternoon sleep / napping...” “It's probably their nap time...”

Lexique : Le choix d'un calque lexical (**certainly*) pour traduire **certainement** a donné lieu à un faux-sens. Naturellement, ce calque peut être admis quand l'adverbe porte le même sémantisme dans les deux langues. Cependant, il s'agit d'un faux ami ici car le sens de **certainement** dans ce texte est synonyme de « probablement » ou « très probablement », et non pas l'expression d'une certitude, d'où notre choix dans le corrigé de *probably* ou la locution *bound to be*. *siesta* et *nap* étaient les choix les plus précis pour la traduction de **sieste**. Nous avons également accepté *afternoon sleep*.

Grammaire/Syntaxe : L'adverbe **certainement** a d'ailleurs fait l'objet, dans de nombreuses copies, d'une transposition intelligente pour être rendu, de façon efficace, par le recours à la modalité épistémique exprimant la forte probabilité (*must*). L'ajout de l'aspect BE + -ING s'imposait ici (*must be taking*) afin d'exclure une lecture ambiguë de *must* qui inclurait sa valeur radicale. En effet, **they must take a nap* est, au mieux, ambivalent car il manque la notion d'actualisation concomitante à l'énonciation et, au pire, un contresens car le lecteur y voit d'abord la valeur radicale du modal et comprend, par conséquent, que les gens en question étaient obligés de faire la sieste. Une seconde interprétation était tout à fait recevable, celle qui voit dans le verbe conjugué au présent simple (**font**), associé à un adverbe exprimant la forte probabilité, l'expression d'une action qui caractérise ces gens, de quelque chose qu'ils font tous les jours, à la même heure, d'où notre proposition *It's probably their nap time*.

Ponctuation : Toute erreur de ponctuation du discours direct a été sanctionnée. Ici, il fallait insérer des guillemets (") au début et à la fin de l'intervention.

Segment 24	<i>Mais il savait très bien que les autres jours, à la même heure,</i>
Solutions recevables	But he knew very / full / perfectly well / only too well / But he was well aware that (on) the other days, at the same time / at that (same) time (of the day),

Lexique : Le choix de **hour* pour traduire **heure** a été relevé et pénalisé.

Grammaire/Syntaxe : Dans quelques rares copies, nous avons relevé **he was knowing*. Il s'agit d'une grave erreur d'aspect car le verbe « *to know* » est un verbe d'état, donc incompatible ou difficilement compatible avec l'aspect BE + -ING. Dans la traduction, le choix de l'aspect ne pouvait en aucun cas se justifier.

Ponctuation : L'apposition devait être respectée par la présence de virgules avant et après *at the same time*.

Segment 25	<i>il y avait encore du monde sur la plage.</i>
Solutions recevables	there were still (some) people on / at the beach. there had still been (some) people on / at the beach. there would still be / would still have been (some) people on / at the beach

Lexique : Nous avons relevé un certain nombre de propositions discutables pour la traduction de **monde**. En effet, ceux qui ont proposé des solutions telles que **the beach was still crowded* ou bien **there were still a lot of people on the beach* partaient du principe que **du monde** signifiait forcément un grand nombre de personnes, ce qui est loin d'être sûr. Le choix retenu dans le corrigé rend fidèlement le manque de précision propre au texte de départ.

Grammaire/Syntaxe : Dans quelques rares copies, nous avons relevé **there was still people*, ce qui est une grave erreur grammaticale. *people* est un nom pluriel, la forme au singulier étant *person*. Par conséquent, **a people* est agrammatical, sauf dans le cas très restreint de l'anthropologie ou lorsque ce mot est associé au concept d'appartenance ou d'identité nationale (*the peoples of the East*, par exemple). Pour la traduction du verbe conjugué à l'imparfait, **avait**, nous avons accepté de nombreux choix différents. Etant donné qu'un marqueur de temps du passé (**les autres jours**) est posé explicitement dans le co-texte gauche, le prétérit et le *past perfect* étaient tout à fait recevables. Il en était de même pour l'ajout du modal « *would* » dit fréquentatif étant donné que la notion d'itération est très clairement présente et confortée par le pluriel (**les autres jours**) ainsi que par l'adjectif **même**.

Proposition de corrigé

On his way to the beach, Rigaud was thinking about what he would say to Ingrid. He would hide from her the fact that police raids were planned for the following week and would simply explain to her that a friend of his mother's was lending him a villa. His mother... By what twist of fate was she resurfacing in his life with such insistence while she had never been there for him when he would have needed her? And now that she was dead, it was as if Madame Paul Rigaud wanted to be forgiven and to undo all the harm she had caused him.

The beach was deserted. The few odd deckchairs still facing the sea had not even been folded back up. Ingrid was the only one there now. She was sunbathing on the pontoon.

"I happened to meet the concierge of the Provençal," said Rigaud. "He found us a villa. The hotel is closing soon."

Ingrid had sat down on the pontoon, with her legs dangling over the edge. She had put on her wide-brimmed hat that hid her face.

"Funny, isn't it," she said, "how they all left at the same time?"

Rigaud kept staring at the empty deckchairs.

"They must be taking a nap..."

But he knew perfectly well that on the other days, at the same time, there were still people on the beach.

Conclusion

Nous espérons que les candidats au CAPES externe d'anglais, à la session 2019 ainsi qu'aux sessions futures, trouveront dans ce rapport des éléments utiles qui leur permettront de consolider leurs savoirs et savoir-faire en matière de traduction.

La traduction n'est pas une science exacte, loin s'en faut. Les robots arriveront un jour, peut-être, grâce à des algorithmes d'une sophistication extrême, à venir à bout des mystères du langage et des langues humaines, qui, jusqu'à présent, ont, en grande partie, dépassé leur entendement. Ce jour n'est pas encore arrivé, heureusement. Aussi, nous continuerons à nous mettre, avec rigueur et modestie,

au service du sens véhiculé par les langues dont nous disposons pour passer de l'une à l'autre le plus fidèlement possible.

Savoir traduire n'est pas un don. C'est une compétence qui s'acquiert, s'entretient et s'améliore. C'est bien la pratique qui permet les progrès. Pour le traducteur débutant, les moments où les bons choix, les choix évidents, surgissent spontanément sont rares. Le traducteur aguerris, lui, par le biais d'opérations cognitives nombreuses et sophistiquées, mobilise, sans même en être conscient, savoirs et savoir-faire pour parvenir plus vite à des solutions satisfaisantes, voire heureuses.

Cette année encore, nous avons eu la grande satisfaction de constater que l'épreuve de thème a permis aux meilleurs candidats de faire preuve d'une maîtrise des nuances de la langue anglaise ainsi que des techniques de la traduction.

Laura STEWART et Peter GREANEY

2.2.2 – Exercice de version

Texte à traduire

I succumbed to the flattery of a man who wasn't there, and in that moment of weakness I said yes. I'll be glad to read the work, I said, and do whatever I can to help. Sophie smiled at this — whether from happiness or disappointment I could never tell — and then stood up from the sofa and carried the baby into the next room. She stopped in front of a tall oak cupboard, unlatched the door, and let it swing open on its hinges. There you are, she said. There were boxes and binders and folders and notebooks cramming the shelves — more things than I would have thought possible. I remember laughing with embarrassment and making some feeble joke. Then, all business, we discussed the best way for me to carry the manuscripts out of the apartment, eventually deciding on two large suitcases. It took the better part of an hour, but in the end we managed to squeeze everything in. Clearly, I said, it was going to take me some time to sift through all the material. Sophie told me not to worry, and then she apologized for burdening me with such a job. I said that I understood, that there was no way she could have refused to carry out Fanshawe's request. It was all very dramatic, and at the same time gruesome, almost comical. The beautiful Sophie delicately put the baby down on the floor, gave me a great hug of thanks, and then kissed me on the cheek.

Tiré de *The Locked Room* (1986), troisième volet de *The New York Trilogy*, le texte proposé cette année offre un bon exemple de la manière qu'a Paul Auster d'entremêler les genres, passant ici du thriller à la quête métaphysique. Fanshawe a disparu, laissant derrière lui, à New York, une femme, Sophie, un fils, Ben, et une série de manuscrits qu'il veut confier à un ancien condisciple, le narrateur. Ainsi commence une aventure dans laquelle le narrateur va faire de l'œuvre de Fanshawe un succès, épouser Sophie, et adopter Ben.

Analyse des stratégies littéraires et repérages

Le narrateur revient sur son passé et c'est le prétérit simple qui est utilisé de façon dominante, indiquant que la narration des événements est ancrée dans un passé révolu. Aux souvenirs se superposent des commentaires sous forme d'apartés aisément décelables par l'insertion de tirets (*— whether from happiness or disappointment I could never tell —*). Le narrateur homodiégétique commente, non sans une pointe d'ironie, son propre comportement, et plus particulièrement ses faiblesses (*I succumbed to the flattery of a man*), mais suggère également son admiration pour son interlocutrice, au travers d'épithètes homériques (*the beautiful Sophie*).

La part de mystère hantant le roman est ici perceptible dans l'importance accordée aux manuscrits, leur désignation préalable (*the work*) ainsi que leur nombre, comme le soulignent la polysyndète (*and binders and folders and notebooks*) et l'aparté du narrateur (*—more things than I would have thought possible—*). Passant de main en main et cachés dans l'armoire qui s'ouvre béante (*swing open*), ces écrits constituent l'enjeu du passage. En effet, l'extrait s'articule sur le moment pivot où le narrateur s'empare des manuscrits pour les transporter chez lui, soulignant le thème de la dépossession cher à Auster. Cette scène va sceller, en quelque sorte, la nouvelle relation entre le narrateur et la belle Sophie. Ladite relation se solde par une récompense (*The beautiful Sophie... kissed me on the cheek*), qui, ironiquement, n'est pas à la hauteur de la tâche considérable à laquelle, consentant, le narrateur est assigné.

Le jury ne saurait trop insister auprès des futurs candidats sur la nécessité de faire une première lecture attentive du texte-source avant de tenter de le traduire. Saisir les enjeux du style et des stratégies littéraires du passage est, en effet, une condition essentielle pour proposer une traduction plus proche du texte d'origine. Il était indispensable de respecter fidèlement les choix narratifs de l'auteur afin d'éviter les erreurs de repérage temporel ou, dans ce cas précis, les confusions entre les types de discours.

Conjugaison et syntaxe

Le point qui fut incontestablement le plus problématique lors de la traduction fut la maîtrise des temps verbaux et de la conjugaison. Le jury déplore une dégradation de la qualité du français notamment sur ce point, et encourage vivement les futurs candidats à consulter des ouvrages portant sur la conjugaison et la grammaire afin de se préparer à l'épreuve de version. Trop de candidats maîtrisent très approximativement les temps du récit et leur conjugaison, et la différence de conjugaison entre les trois groupes de verbes français ne semble qu'un vague souvenir de primaire pour certains. Le jury a pu lire par exemple des barbarismes du type « elle metta », « nous débattâmes », « elle emmenit », « Sophie souriat », « je succombis », ou encore « j'accepta ». Ces erreurs sont inacceptables de la part de futurs enseignants de langue et le jury ne saurait trop insister sur l'importance de maîtriser les conjugaisons. Les terminaisons des conjugaisons sont également à revoir, en témoignent ces extraits de copies : « *j'ai fais », « je *peut ». Il convient de rappeler aussi que l'accent circonflexe (« *elle dît ») indique un décrochage modal (imparfait du subjonctif) en lieu et place du passé simple, mode indicatif. Ces erreurs relèvent d'une connaissance approximative du français et il est crucial pour de futurs enseignants de maîtriser parfaitement les règles de conjugaison.

Les candidats se sont également heurtés au problème de la cohérence des temps, une des difficultés majeures de cet extrait. Bien que les temps de narration classiques du français soient le passé simple et l'imparfait, on pouvait également admettre le passé composé. Les candidats pouvaient donc opter pour ce temps sans être pénalisés mais il fallait bien sûr que le reste de la traduction soit cohérent avec les choix temporels initiaux. De nombreux candidats ont semblé choisir les temps de narration de manière complètement aléatoire, optant pour le passé composé en début de texte puis pour le passé simple en cours de traduction, sans qu'aucun changement de conjugaison ne justifie ce décalage dans le texte source. Certains changements de temps sont intervenus au sein de la même phrase, pour traduire deux actions situées sur le même plan temporel, témoignant ainsi d'un manque de rigueur certain de la part des candidats. Certains candidats ont même fait le choix – plus qu'incongru – de traduire tout le texte au plus-que-parfait, ce qui témoigne d'une méconnaissance complète des conventions de narration en français. Le jury a naturellement fortement pénalisé ces choix.

D'un point de vue syntaxique, les remaniements phrastiques abusifs pour rétablir le style indirect, par exemple, ont engendré des erreurs de concordance des temps : « *j'ai alors dit que je serai heureux ». Il est à noter que l'usage d'un temps du passé appelait l'irréel présent dans la subordonnée complétive (« que je serais heureux »).

Lexique

Hormis quelques passages présentant une certaine difficulté de traduction, notamment dans le rendu des *phrasal verbs* tels que *swing open* ou *carry out*, le texte ne posait pas a priori de problèmes lexicaux particuliers. Le vocabulaire de l'extrait se rapprochait du lexique quotidien d'un lecteur contemporain et mobilisait des notions telles que l'ameublement (*cupboard, shelves*) ou bien la papeterie (*binders, folders...*), dont la connaissance est indispensable à un futur enseignant de langue.

Les candidats ont pourtant souvent été mis en difficulté au cours de l'exercice. Le vocabulaire a posé quelques problèmes (*eventually* traduit malheureusement par « éventuellement », la bonne traduction de *there you are*, pourtant issu d'une langue courante, fut exceptionnelle, et *gruesome* a donné lieu à quelques inventions pour le moins fantaisistes). Le plus dommageable pour les candidats fut les traductions qui donnaient lieu à des non-sens : *a tall oak cupboard* fut rendu notamment par « un tableau de bois », « une cafetière », ou « un bol de flocons d'avoine », alors que le texte stipule que Sophie, l'une des personnages du roman, doit en ouvrir la porte. L'incongruité de la scène, au vu des traductions loufoques de certains, aurait dû alerter les candidats sur la recevabilité de leur traduction. On ne saurait trop insister sur l'importance d'être cohérent lors de cet exercice. Plusieurs relectures attentives doivent servir à mettre en lumière ce genre d'absurdité afin d'aiguiller le candidat vers une traduction plus recevable.

Le jury déplore également un manque de rigueur concernant les registres de langue. Le texte ne présentait pas d'écueil particulier à ce sujet et pourtant de nombreux candidats ont opté pour un registre oral, voire familier, dans des passages où le choix lexical anglais était plus neutre. *All business*, par exemple, fut traduit par « en mode business », certains candidats ignorant ainsi la dimension orale et quelque peu anachronique de cette expression, et *such a job* a donné lieu à des rendus du même type, parmi lesquels « faire le job » et « autant de boulot ».

En outre, les correcteurs ont remarqué des problèmes de collocations hasardeuses en français, à nouveau la preuve d'un manque de rigueur lors de la traduction : « *elle m'a offert une accolade », « *me faire des soucis », « *à la fin du compte », « *Cela va me prendre du temps pour lire/ à lire », « *elle s'est excusée sur le fait de m'embêter/ *s'est excusée pour m'infliger », etc.

Une relecture exclusive du texte français, en laissant de côté le texte-source, permet en général d'éviter ces erreurs d'idiomatismes.

Méthodologie de traduction et stylistique

Il serait trompeur de considérer que l'épreuve de traduction requiert moins de préparation que la composition. Le jury rappelle que la version n'est pas un simple passage de l'anglais au français mais nécessite, bien au contraire, la possession d'outils spécifiques que le candidat doit avoir acquis dans sa formation universitaire globale. Outre une connaissance approfondie des systèmes grammaticaux dans les deux langues, de futurs enseignants doivent savoir manier les outils de traduction. Certains candidats ont ainsi démontré l'acquis de ces pratiques en faisant usage de la transposition. D'autres, cependant, ont trop souvent négligé le principe de fidélité au texte de départ. Ils ont été nombreux à remanier la syntaxe, particulièrement en rétablissant le discours indirect dès le début : « *J'ai alors dit que je serais heureux ». Ils ont aussi inséré des guillemets pour rétablir un discours direct. Les correcteurs ont également relevé de nombreux ajouts abusifs : « *les affaires sont les affaires » pour traduire *all business* (I.8), menant à des contresens, des omissions et des imprécisions : « *en bois » pour *oak* (I.5). Certains candidats, à l'inverse, n'ont pas su procéder aux effacements et étoffements nécessaires. Ils sont restés prisonniers des structures syntaxiques du texte d'origine et ont multiplié les calques. Ainsi ils n'ont pas étoffé *to help* (I.2), traduisant par un calque « *pour aider ». Il s'agissait aussi

de rendre précisément le registre de langue choisi par l'auteur et, de ce point de vue, certains candidats n'ont pas su adopter le niveau de langue approprié pour traduire l'insertion des commentaires du narrateur : « *clairement » pour *clearly* (l.10) ou « *en mode travail » pour *all business* (l.8) ou encore « *nous sommes partis sur deux grandes valises » pour *deciding on two large suitcases* (l.9).

Le recours à la structure résultative était un passage obligé pour traduire *we managed to squeeze everything in*, par exemple. Le jury rappelle que le verbe et le groupe nominal indiquent la façon dont s'est passée l'action tandis que la particule adverbiale désigne le résultat.

Les mises en garde ne doivent pas faire ignorer les constats positifs et les bons réflexes de traduction. Les correcteurs ont aussi été séduits par de bonnes suggestions émanant de candidats qui alliaient justesse d'expression, respect du texte source, précision grammaticale et syntaxique ainsi que le souci de la réalité littéraire.

Relecture

Le jury ne saurait trop insister sur l'importance de la relecture attentive de la copie. De trop nombreux candidats ont perdu des points sur des erreurs d'inattention (problème d'accord : « il avaient »), voire de non-sens total sur certains segments de phrase, ce qui est extrêmement pénalisant. L'orthographe doit également être plus rigoureusement maîtrisée : de nombreux problèmes, comme le redoublement de consonnes (« déverrouiller »), ou même la différence entre accents graves et aigus, sont extrêmement pénalisants pour les candidats.

La qualité de la langue française, conjugaison, grammaire et orthographe compris, est globalement préoccupante chez de trop nombreux candidats. Le jury souhaite rappeler que cet exercice doit être pris au sérieux lors des révisions : être francophone ne signifie absolument pas que l'on maîtrise automatiquement les complexités de la langue écrite et une (re) lecture approfondie des ouvrages de grammaire sur le sujet est absolument fondamentale.

Analyse par segments

1. "*I succumbed to the flattery of a man who wasn't there,*"

Repérer l'aspect ponctuel du procès était essentiel pour traduire de façon appropriée le début de l'extrait. L'analyse préalable de l'article défini *the* ainsi que le génitif *of a man who wasn't there* permettait de déceler une situation précise, reprise dans le segment suivant par *in that moment*, d'où la traduction du prétérit *succumbed* par du passé simple ou éventuellement du passé composé et non par de l'imparfait. D'un point de vue lexical, si « compliments » ou « propos flatteurs » pour *flattery* étaient de simples sur-traductions, le nom « *avances » trouvé dans de nombreuses copies était un contresens. Le jury a également relevé des non-sens injustifiables comme « *je succombai sur le balcon » et rappelle que les omissions de mots et l'absence de relecture pour vérifier le sens global de la traduction ne peuvent qu'engendrer de graves erreurs.

[Je succombai aux flatteries d'un homme qui n'était pas là,]

2. "*and in that moment of weakness I said yes.*"

Ce segment ne présentait pas de problème particulier. Rétablir les virgules de juxtaposition encadrant le groupe prépositionnel circonstanciel de temps « en cet instant de faiblesse » témoignait d'une bonne maîtrise du français. En revanche, l'ajout d'une notion temporelle comme « *lors de » ou « *pendant » pour *in* revenait à une sur-traduction. Si certains mots transparents peuvent être de faux amis, il est rappelé aux candidats que les transformer systématiquement n'est pas une stratégie fiable

: ainsi traduire *moment* par « *élan » les a conduits à un contresens. Le jury a une nouvelle fois déploré les manquements en grammaire et conjugaison des candidats qui n'ont pas hésité à utiliser des formes de participe erronées telles que « *j'ai **dis** » ou de passé simple « *je dit ».

[et, en cet instant de faiblesse, je dis oui.]

3. “*I'll be glad to read the work, I said*”

La traduction de cette phrase nécessitait plusieurs repérages. L'ajout de guillemets prouvait que les candidats n'avaient pas pris en compte le recours à une forme de discours direct non marqué typographiquement. Ainsi, le choix de l'irréel « je serais heureux » était plus idiomatique, respectant de ce fait la concordance des temps dans un contexte passé. Le futur a toutefois été accepté. De même, s'ils avaient relié le syntagme nominal *the work* au génitif *of the man* du segment précédent, ils pouvaient décrypter soit la valeur démonstrative du déictique *the* soit le transcrire par l'adjectif possessif « **son** travail » pour souligner la notion d'appartenance. D'un point de vue syntaxique, traduire l'incise par « *je dis » au lieu de « dis-je », était difficilement acceptable, sorte de calque ne respectant pas la différence phrastique entre langue source et langue cible.

[Je serais ravi de lire ce travail, dis-je.]

4. “*and do whatever I can to help.*”

La valeur sémantique de *whatever* dans ce contexte n'a globalement pas été saisie. Des propositions comme « toute l'aide que je peux », bien que maladroites, étaient acceptables, mais « *faire quoi que ce soit » relevait du faux-sens et « *faire n'importe quoi » du contresens. Le recours à l'étoffement permettait également d'éviter le calque « *pour aider », car il était nécessaire d'apporter un éclairage contextuel à l'infinitif de but.

[et de faire tout ce qui est en mon pouvoir pour vous aider.]

5. “*Sophie smiled at this*”

Pour ce segment il convenait d'expliciter *at this* et de prendre garde à la correction des formes verbales : « *Sophie souria », tout comme « *Sophie **souris** » ou « **a souris** » étaient irrecevables. Les candidats ont en outre confondu les modes : « ***eût** un sourire » correspond à une forme d'imparfait du subjonctif et non au mode indicatif du passé simple. D'autres confusions ont consisté à proposer des solutions relevant d'un registre oral (« *sourit à **ça** »). Le jury souligne que repérer les registres de langue utilisés s'avère indispensable à l'exercice de traduction.

[Sophie esquissa un sourire en guise de réponse]

6. “*—whether from happiness or disappointment I could never tell—*”

La traduction de cette incise, commentaire du narrateur sur sa relation présente et passée à la belle Sophie, a engendré des erreurs récurrentes. En premier lieu, il fallait respecter les codes de ponctuation différents entre langue source et cible et remplacer les tirets par des parenthèses ou virgules. Par ailleurs il était impossible de conserver l'ordre syntaxique anglais en français et le calque syntaxique « *que ce soit de bonheur ou de déception je ne savais jamais dire » était irrecevable. Il était possible d'envisager la forme *could tell* dans son aspect ponctuel, en raison de son lien à la situation précise décrite dans le segment précédent (« Sophie sourit »), ou bien de concevoir *could never tell* comme un imparfait de commentaire, le narrateur intervenant dans un récit au passé pour donner une explication

et, ici, indiquer son incertitude permanente. Le jury a accepté l'expression « je ne saurais le dire » en raison de son idiomatisme et adéquation au sens de l'incise.

[Je ne sus jamais dire si c'était de joie ou de déception,]

7. “and then stood up from the sofa and carried the baby into the next room.”

Il s'agissait ici de repérer la succession d'actions ponctuelles qui renvoie à l'utilisation du prétérit et de traduire, en conséquence, par le passé simple en français. De nombreuses fautes d'orthographe ont émaillé les copies, telles « *la pièce d'à-côté » au lieu « d'à côté », « *contigue » et surtout des faux-sens inadmissibles comme « *chambre » pour « pièce » ou « *fauteuil », ou « *banquette » pour « canapé ». Le jury a noté avec stupéfaction que *the baby* avait parfois été traduit par « *le précieux », ce qui relevait du non-sens.

[puis se leva du canapé et porta le bébé dans la pièce voisine.]

8. “She stopped in front of a tall oak cupboard,”

Bien évidemment, il était nécessaire de préserver la continuité de la cohérence temporelle avec le segment précédent en privilégiant le recours au passé simple. En dépit d'une charge lexicale relevant d'un vocabulaire usuel, les candidats ont confondu *oak et oats*, ce qui a donné lieu à une série de non-sens : « *elle s'arrêta devant un bol de flocons d'avoine », « *devant un placard d'avoine », et dans une moindre mesure d'omission ou de contre-sens « *le grand buffet », « *armoire **en métal** ».

[Elle s'arrêta devant un grand buffet en chêne,]

9. “unlatched the door”

L'usage du passé simple s'imposait de nouveau dans cette proposition indépendante juxtaposée qui présentait une seule difficulté lexicale due au sémantisme du verbe. Une visualisation de la scène en tenant compte du contexte pouvait lever l'obstacle. Le jury a fort heureusement relevé des formules idiomatiques tout à fait adéquates comme « souleva le loquet » ou « tira le loquet », mais a été surpris de trouver des non-sens tels que « décrocha la porte » et consterné par des barbarismes comme « *elle ouvra ».

[souleva le loquet de la porte]

10. “and let it swing open on its hinges.”

Les candidats se sont heurtés à des difficultés de construction grammaticale dans cette portion de phrase lors de leur traduction et ont eu recours à des stratégies d'évitement : de nombreuses copies ont ainsi omis la notion d'ouverture ou de mouvement. La structure résultative *swing open* n'a pas été perçue et des traductions littérales ont mené à des contresens : « *la laissa se balancer, ouverte, sur ses gonds » par exemple. En outre, le jury a été étonné de lire toute une série de non-sens doublés parfois de refus de traduction : « *s'ouvrit en s'abattant sur ses charnières », « *la laissa swinger à son bon vouloir », « *la laissant traîner sur ses attaches ». Il est préoccupant de constater que les candidats ne cherchent pas à visualiser la scène et n'opèrent pas de relecture pour vérifier la cohérence de leurs propositions.

[et en libéra le battant, qui s'ouvrit en pivotant sur ses gonds.]

11. **“There you are, she said.”**

Cette tournure idiomatique, pourtant usuelle, a donné lieu à moult contresens : « *Te voilà », « *Vous voilà », ou bien encore « *tu es là », « *Vous êtes là » ou même des non-sens comme « *Voilà pour toi ». L'ajout de ponctuation, guillemets ou point d'exclamation, relevait une nouvelle fois de l'erreur de repérage sur la nature du discours utilisé par le narrateur.

[Et voilà, dit-elle.]

12. **“There were boxes and binders and folders and notebooks cramming the shelves”**

La majorité des candidats ont proposé une traduction assez satisfaisante des différents documents présents sur les étagères. Le contexte indiquait en effet assez clairement que l'on se situait dans le champ lexical des documents de travail. Toute proposition incluant des termes comme « classeurs, trieurs, dossiers, chemises » était donc pertinente. En revanche, les candidats ont été mis en difficulté par la traduction de « cramming ». Si la majorité en a bien compris le sens, peu ont proposé une traduction idiomatique en français. Des expressions du type « remplissaient les étagères à ras-bord », ou « remplissaient à craquer » ou « qui entassaient les étagères » étaient irrecevables pour cet extrait.

[Entassés sur les étagères se trouvaient des boîtes, des classeurs, des dossiers et des cahiers.]

13- **“—more things than I would have thought possible.”**

Si la compréhension de ce segment n'était pas particulièrement problématique, les candidats se sont souvent heurtés à un problème de construction syntaxique lors de leur traduction. Les problèmes d'accord et de temps ont été pénalisants pour ce segment. Beaucoup de candidats ne se sont pas embarrassés de telles subtilités et ont commis, dès lors, plusieurs solécismes (« *plus de choses que je n'eu pensé possible / plus de choses que j'aurai cru possible »). L'ignorance de la différence entre le conditionnel et le futur a été également mise en lumière dans ce passage. De plus, lorsque certains candidats ont opté pour la traduction « plus de choses que je n'aurais cru possible », ils n'ont pas pris en compte l'une des règles sur l'accord du participe passé que le jury tient à rappeler ici : les participes passés du type « dû, su, cru, voulu », etc. restent invariables lorsqu'ils ont pour complément d'objet direct un infinitif ou une proposition à sous-entendre après eux (Maurice Grevisse, *Le Bon Usage*, 8e édition, Bruxelles : Hatier, 1964, p. 718). Dans l'exemple tiré du texte, nous pourrions gloser par un énoncé du type « plus de choses que je n'aurais cru qu'il soit possible de mettre ». Il n'est pas logique que « possible » s'accorde au pluriel avec « choses », car ce que le narrateur croit possible, c'est bien que l'on puisse entasser autant de choses sur les étagères, et non « les choses » elles-mêmes.

[plus de choses que je n'aurais pu imaginer.]

14. **“I remember laughing with embarrassment”**

La compréhension de ce passage étant, une fois encore, accessible à tous, la difficulté résidait ici dans la construction grammaticale des verbes français « se souvenir » et « se rappeler ». L'immense majorité des candidats ignore que ces verbes ont un sémantisme proche mais une syntaxe différente : « se souvenir de » et « se rappeler » sont les deux seules constructions admises en français moderne. Le Grevisse mentionne des occurrences de « se rappeler de + infinitif passé » mais ajoute que cette forme est vieillie. Elle ne pouvait donc en aucun cas convenir ici.

[Je me rappelle avoir ri d'un air gêné]

15. “*and making some feeble joke*”

Le choix de l'adjectif s'est avéré discriminant dans ce segment. Trop peu de candidats ont pris le recul nécessaire pour analyser quels choix étaient les plus idiomatiques en français et semblent s'être précipités sur l'adjectif le plus proche du terme anglais : malheureusement « *une faible blague » n'était pas un choix heureux. En revanche, la gêne du narrateur, déjà exprimée au segment précédent, peut être rendue par de nombreux adjectifs : « une blague médiocre/idiote »... à condition bien sûr de respecter le registre de langue. Beaucoup de candidats ont ignoré ce point et se sont laissés aller à des traductions relevant d'un registre trop familier pour le contexte : « blague foireuse, pourrie ». Par ailleurs, il nous semble assez préoccupant de constater que beaucoup de copies n'ont pas correctement analysé l'emploi de *some* avec une valeur qualitative : une traduction au pluriel constituait un contre-sens ; il fallait impérativement conserver le singulier.

[et avoir fait quelque blague médiocre.]

16. “*Then, all business,*”

Bien qu'extrêmement court, ce segment n'en fut pas moins problématique pour les candidats. Hormis quelques cas exceptionnels, tous les candidats ont proposé des traductions erronées pour ce passage. À ce moment du texte, la gêne que le narrateur décrivait précédemment (*making some feeble joke*) s'estompe pour laisser place à l'attitude professionnelle adoptée par les protagonistes : *we discussed the best way for me...* Le sémantisme de l'expression *all business* était donc clarifié par le contexte à droite. Mais à nouveau, c'est la non-maîtrise du français, et notamment des tournures idiomatiques et du registre de langue, qui a été préjudiciable aux candidats. Trop de candidats ponctuent leur texte d'anglicismes, peu inquiets du tour familier que prend ainsi leur traduction (« en parlant business »).

[Puis, tout à notre affaire.]

17. “*we discussed the best way for me to carry the manuscripts out of the apartment,*”

Après s'être assurés de conserver une cohésion temporelle avec le début de l'extrait, les candidats devaient veiller ici à la bonne construction grammaticale des tournures exprimant la manière en français. Or, il s'avère que la construction de base « la manière dont je pouvais » n'est connue que d'une poignée de candidats : beaucoup lui ont préféré des tournures fantaisistes du type « *la manière afin que puisse... ». L'autre point épineux du passage était la traduction du verbe à particule « carry out », qui présente l'avantage d'exprimer à la fois un mouvement (sortir quelque chose) et une manière (en portant). Nous recommandons pour ce passage la traduction par le verbe « sortir », sans expliciter l'idée de manière (en portant) qui est incluse dans le sémantisme de sortir, afin d'éviter un alourdissement de structure en français.

[nous discutâmes de la meilleure manière dont je pouvais sortir les manuscrits de l'appartement,]

18. “*eventually deciding on two large suitcases.*”

Le jury a été étonné de constater le nombre considérable d'erreurs sur ce segment. De trop nombreux candidats ont rendu *eventually* par « éventuellement », pourtant l'un des faux-amis les plus connus de la langue anglaise. La traduction de *deciding on* fut également hasardeuse : peu de candidats ont utilisé le verbe « opter pour », pourtant tout à fait approprié dans ce segment, et beaucoup se sont risqués à l'emploi du verbe « décider » assorti de la préposition « sur », sans se rendre compte que cette association irrecevable décrivait une situation pour le moins absurde : « nous décidant sur deux

grandes valises ». « Se décider sur » ne peut être suivi que d'un complément désignant un inanimé abstrait. Attention aux traductions trop littérales, souvent porteuses de contre-sens, voire de faux-sens.

[et optâmes finalement pour deux grandes valises.]

19. "It took the better part of an hour"

Les propositions de traduction pour ce segment furent globalement satisfaisantes, peu de candidats ayant opté pour une traduction littérale. Nous recommandons un léger décalage sémantique afin de respecter l'idiomatisme en français : « quasiment une heure/ presque une heure complète »

[Cela nous prit quasiment une heure,]

20. "but in the end we managed to squeeze everything in"

Ce segment présentait quelques obstacles aisément résolus par le recours à des techniques de traduction et bon nombre de candidats ont évité ces difficultés en omettant de prendre en compte le sémantisme du verbe *squeeze* dans leur traduction. Il convenait ainsi de rendre les valeurs du verbe à particule *squeeze in*, où le verbe indique le moyen et la particule le résultat. Le sens de contenance inclus dans la particule adverbiale *in* pouvait alors se traduire par un syntagme verbal comme « faire rentrer », tandis que l'action de serrer exprimée par *squeeze* s'explicitait par un deuxième verbe inséré dans une proposition participiale de moyen ou de manière : « en tassant » ou bien encore « à force de tasser ». Le jury a noté des maladresses d'expression relevant d'un style oral relâché comme « *au final » et a déploré, encore une fois, l'ignorance de la conjugaison du passé simple: « *nous réussissâmes » est un barbarisme car la désinence « -âmes » est propre aux verbes du premier groupe alors que « réussir » est un verbe du deuxième groupe.

[mais nous finîmes, à force de tasser, par réussir à tout faire rentrer.]

21. "Clearly, I said, it was going to take me some time to sift through all the material."

Ce segment a donné lieu à des erreurs de repérage. La plupart des candidats n'ont pas respecté, une fois encore, le recours à une forme de discours direct avec ajustement temporel, et ont donc rétabli le style indirect : « *j'ai dit que cela allait me prendre du temps ». Si des expressions adverbiales comme « De toute évidence » ou « Assurément » constituaient des équivalences idiomatiques et adéquates, l'usage de l'adverbe « *clairement » relevait d'un calque doublé d'une erreur de registre. D'un point de vue lexical, la traduction de *sift through* a entraîné des faux-sens comme « *feuilleter » ou même des constructions proches du contresens : « *faire le tri ». D'autre part « *matériel » n'était ni plus ni moins qu'un calque engendrant un non-sens. Il est préoccupant de voir que de futurs enseignants ne maîtrisent pas l'orthographe de certaines désinences verbales en particulier : « *ils ont réussis ».

[De toute évidence, dis-je, il me faudrait un certain temps pour passer au crible tous ces documents.]

22. "Sophie told me not to worry, and then she apologized for burdening me with such a job."

Ce segment n'a pas posé de difficulté particulière aux candidats. Les pénalités ont souvent concerné les problèmes d'idiomatismes en français (« *s'excuser pour ») ou de registre pour les candidats ayant choisi de garder l'anglicisme (« un tel job »). Quant à la traduction du verbe *told*, les candidats devaient à nouveau veiller à conserver une cohérence temporelle tout au long de l'extrait.

[Sophie me dit de ne pas m'inquiéter, puis elle s'excusa de m'accabler d'une telle charge.]

23. “I said that I understood, that there was no way she could have refused to carry out Fanshawe’s request”

Le point le plus pénalisant pour la traduction de cette phrase fut le rendu de *carry out Fanshawe’s request*. À nouveau, la traduction littérale conduisant à un non-sens (« *porter la requête »), le candidat devait choisir un verbe fonctionnant en collocation avec le nom « requête ». Furent acceptées des propositions comme « exécuter la requête », et dans une moindre mesure, « mener à bien ». Le jury a constaté également que les réflexes de l’oralité en français commencent à déteindre sur la qualité de la langue écrite : beaucoup de candidats tendent à omettre le « ne » de négation : « qu’en aucun cas elle *aurait pu... », ce qui constitue un solécisme lourdement sanctionné.

[Je dis que je comprenais, qu’elle n’aurait pu en aucun cas refuser d’exécuter la requête de Fanshawe.]

24. “It was all very dramatic,”

De nombreuses inexactitudes ont été constatées sur ce segment très court, portant sur le sémantisme de *dramatic*. À nouveau, de trop nombreux candidats se sont contentés de l’adjectif transparent « dramatique », alors qu’il fallait lui préférer « théâtral », *dramatic* étant dérivé de *drama*, qui signifie l’art dramatique.

[Tout cela était très théâtral,]

25. “and at the same time gruesome, almost comical.”

Ce segment a conduit à de nombreux faux-sens sur la traduction de *gruesome*, adjectif pourtant assez commun en anglais. Beaucoup de candidats ont pensé à « incongru », sans doute en raison de la présence du morphème « gru », commun aux deux adjectifs. D’autres ont été induits en erreur par la présence de *comical* et ont attribué un sens similaire à *gruesome* (joyeux, drôle, etc...).

[tout en étant sordide, presque comique.]

26. “The beautiful Sophie delicately put the baby down on the floor,”

Composé d’une syntaxe et d’un vocabulaire simples, ce segment n’a posé aucune difficulté aux candidats. Certains ont cependant perdu des points en voulant étoffer inutilement leur traduction. Le jury recommande la plus grande prudence sur ce point : le style du texte doit être respecté, et rien ne justifie « l’embellissement » de la prose de l’auteur – notion par ailleurs fort subjective. Une légère pénalité a donc été infligée aux candidats ayant traduit *beautiful* par « magnifique » ou « charmante ».

[la belle Sophie posa délicatement le bébé au sol,]

27. “gave me a great hug of thanks, and then kissed me on the cheek.”

Le point le plus problématique de ce dernier segment a été la traduction de *gave me a great hug of thanks* en raison notamment de la dimension culturelle de ce geste qui caractérise fortement les comportements amicaux anglo-saxons. D’un point de vue traductologique, l’autre difficulté résidait dans l’étoffement de la préposition *of*, que certains candidats ont justement rendu par « en guise de ». Peu de candidats en revanche ont pensé à la technique du chassé-croisé qui permettait un rendu très

idiomatique en français : on pouvait en effet remplacer le substantif *thanks* par le verbe « remercier » et le complément d'objet direct *a great hug* par le complément de manière « d'une vive étreinte ».

[me remercia d'une vive étreinte, et m'embrassa sur la joue.]

Proposition de traduction

Je succombai aux flatteries d'un homme qui n'était pas là et, en cet instant de faiblesse, je dis oui. Je serais ravi de lire ce travail, dis-je, et de faire tout ce qui est en mon pouvoir pour vous aider. Sophie esquissa un sourire en guise de réponse (je ne sus jamais dire si c'était de joie ou de déception) puis se leva du canapé et porta le bébé dans la pièce voisine. Elle s'arrêta devant un grand buffet en chêne, souleva le loquet de la porte et en libéra le battant, qui s'ouvrit en pivotant sur ses gonds. Et voilà, dit-elle. Entassés sur les étagères se trouvaient des boîtes, des classeurs, des dossiers et des cahiers, plus de choses que je n'aurais pu imaginer. Je me rappelle avoir ri d'un air gêné et avoir fait quelque blague médiocre. Puis, tout à notre affaire, nous discutâmes de la meilleure manière dont je pouvais sortir les manuscrits de l'appartement et optâmes finalement pour deux grandes valises. Cela nous prit quasiment une heure, mais nous finîmes, à force de tasser, par réussir à tout faire rentrer. De toute évidence, dis-je, il me faudrait un certain temps pour passer au crible tous ces documents. Sophie me dit de ne pas m'inquiéter, puis elle s'excusa de m'accabler d'une telle charge. Je dis que je comprenais, qu'elle n'aurait pu en aucun cas refuser d'exécuter la requête de Fanshawe. Tout cela était très théâtral, tout en étant sordide, presque comique. La belle Sophie posa délicatement le bébé au sol, me remercia d'une vive étreinte, et m'embrassa sur la joue.

Louise JACOB et Marielle SOLER

2.2.3 – Exercice de réflexion linguistique

Préambule

Les deux exercices de réflexion linguistique portaient cette année sur le texte de version. Cette partie de l'épreuve de traduction permet d'évaluer les connaissances des candidats dans les deux langues, dans la perspective d'une posture d'enseignement de langue vivante, activité qui suppose un constant passage d'une langue à l'autre, des explications et commentaires aussi clairs et précis que possible. L'épreuve de traduction est une épreuve exigeante, dans la mesure où il est demandé aux candidats, en l'espace de cinq heures, de traduire deux textes de longueur égale (version et thème), et de rédiger une réponse problématisée, organisée et illustrée dans l'Exercice de Réflexion Linguistique.

Bien qu'il n'y ait pas de règle en la matière, il est recommandé de consacrer un temps suffisant à ces exercices d'ERL (réflexion au brouillon et rédaction). Afin d'éviter les erreurs, il est également vivement conseillé aux candidats de se ménager un temps de relecture.

Les domaines étudiés cette année étaient celui du groupe nominal, avec un premier exercice portant sur l'article défini *the*, et du groupe verbal, le second exercice étant consacré aux verbes complexes. Il s'agit de deux points centraux pour tout angliciste et le jury a eu le plaisir de lire un certain nombre de très bonnes copies, fines, précises, ayant cerné les enjeux posés par chacune de ces formes et leur traduction. À ces candidats, le jury adresse ses plus chaleureuses félicitations.

Hélas, un nombre important de copies se sont révélées très lacunaires, laissant notamment de côté le second exercice. Rappelons qu'une bonne gestion du temps est essentielle à la réussite de l'épreuve et que l'on attend des candidats une amorce de réflexion ou une tentative d'étiquetage rigoureuse dès

lors qu'ils doivent étudier des formes aussi incontournables que des verbes, des prépositions ou des particules adverbiales.

Principaux défauts à éviter et recommandations

En ce qui concerne la démarche générale, la présentation, l'orthographe et l'usage de la métalangue, nous renvoyons les candidats au pages 50 à 52 [rapport 2018 \(cliquer pour y accéder\)](#). Nous nous permettons quelques rappels et développement sur la méthodologie s'appuyant sur les exercices soumis aux candidats cette année, informations qui se trouveront illustrées dans la proposition de corrigé qui suit.

Méthodologie

Rappelons que l'Exercice de Réflexion Linguistique, dans chacune de ses étapes, consiste en une démonstration d'un certain nombre de faits propres à la langue anglaise, mais aussi, dans une moindre mesure, au français et à la dynamique de la traduction. Il va sans dire que cette volonté de démonstration nécessite une certaine maîtrise terminologique, essentielle dans la phase de description des segments, phase initiale de toute copie réussie. Ainsi, on ne saurait trop rappeler aux candidats qu'il est crucial de travailler, au long cours, la reconnaissance des différents constituants de la phrase anglaise, afin de pouvoir construire leur travail sur des bases solides. Une bibliographie non exhaustive recensant des ouvrages utiles à la préparation de cette épreuve est incluse à la fin de cette section.

Les candidats peuvent s'appuyer sur la formulation de la consigne pour réaliser toutes les étapes attendues de la démonstration : description des segments, valeurs fondamentales du ou des marqueurs communs, valeur en contexte du marqueur dans les segments soulignés et justification des choix de traduction. Nous revenons sur celles-ci et sur les attendus du jury en la matière dans la partie suivante, tout en précisant que ce plan n'a rien d'obligatoire et que les informations pertinentes peuvent être présentées différemment.

Le jury remarque toutefois que la grande majorité des candidats fait l'effort de passer par ces différents moments de la démonstration, ce dont on ne peut que se féliciter. Un bémol doit néanmoins être apporté, tant il est vrai qu'un grand nombre de copies témoigne d'une certaine confusion quant à ce que chaque étape doit apporter dans la démonstration. Citons, à titre d'exemple, la nuance entre les valeurs en contexte — qui sont une description du fonctionnement linguistique des segments en anglais — et la justification de traduction qui, si elle peut s'appuyer fort opportunément sur le point précédent, concerne la mise en français telle qu'elle a été menée par le candidat dans la version. Nous invitons donc les futurs candidats à tenir compte des recommandations dessinées ci-dessous et à s'appuyer sur les propositions de corrigé esquissées plus bas pour un exemple concret. Nous renvoyons aussi au rapport 2018, dont les conseils précis ne manqueront pas d'aider les futurs candidats.

Description des segments

Nous ne pouvons que souligner une nouvelle fois l'importance d'employer ici un vocabulaire précis pour décrire les segments proposés. Ainsi, *the* est bien un déterminant, un article défini mais en aucun cas un pronom. Dans l'exercice 2, il était important de ne pas confondre particules adverbiales et prépositions.

Nous invitons les candidats à être très attentifs aux limites du soulignement, qui leur indique l'objet de l'exercice. Le jury propose des segments plus longs par souci de clarté mais c'est bien la forme

soulignée qui doit être analysée. Ainsi, dans l'exercice 2, il n'était pas pertinent de supposer qu'un développement sur les propositions infinitives ou sur les seules prépositions étaient attendus.

De la même façon, le candidat doit s'interroger sur les informations pertinentes à inclure dans la description. Nous rappelons que la nature et la fonction en contexte d'un mot sont les deux aspects inévitables et qu'il convient d'inclure la forme dans la structure qui la contient (le groupe nominal pour les articles dans l'exercice 1, le groupe verbal pour les verbes de l'exercice 2). De même, un nom pourra être décrit précisément (continu/discontinu, singulier/pluriel, commun/propre) si cela s'avère pertinent, ce qui s'applique aussi au verbe (sujets, compléments, temps). La gestion du temps étant un enjeu particulièrement important pour cet exercice, une description aussi efficace que possible, dans le choix des informations comme dans la présentation, semble essentielle pour bien réussir l'épreuve.

A ce stade de la copie, il est possible pour les candidats de s'en tenir à un étiquetage partiel, dès lors que l'identification fait partie de la logique de l'exercice. C'était ainsi le cas pour l'exercice 2 cette année (cf. infra) puisque l'enjeu consistait à différencier, à l'aide de tests et de manipulations, les verbes à particule adverbiale et les verbes prépositionnels. Il était donc acceptable, dans cette partie, de parler uniquement de verbes complexes, catégorie qui recouvre les verbes à particule et les verbes prépositionnels.

Valeurs fondamentales

Dans cette partie, il est attendu des candidats qu'ils réinvestissent leurs connaissances théoriques sur le point de langue abordé. Une présentation structurée et pensée d'abord au brouillon, par opposition à une succession de remarques au fil de la plume, reste la façon la plus efficace de procéder. Il est possible pour les candidats de ne pas se limiter aux segments soulignés dans leur recherche d'exemples, mais il convient de garder à l'esprit que ce qui est avancé doit pouvoir servir dans les démonstrations de la partie suivante.

Cette année encore, le jury a accepté plusieurs variantes terminologiques et des références à différentes écoles linguistiques, par exemple dans la typologisation des fléchages du défini, dès lors que l'exposé était clair, exhaustif et cohérent.

Valeurs en contexte

Cette partie de l'exercice semble encore mal comprise par un certain nombre de candidats. Il s'agit bien, en s'appuyant sur les parties précédentes, de proposer un commentaire syntaxique et sémantique sur les formes soulignées, en montrant à la fois ce qu'elles peuvent avoir de prototypique — en quoi elles illustrent ce qui a été évoqué comme « valeur de base » — et ce qui peut les différencier, voire les rendre inhabituelles (c'était le cas de *The beautiful Sophie* dans l'exercice 1). Si plusieurs segments sont soulignés, cela suppose qu'ils ont des points communs mais qu'un ou plusieurs éléments les différencient.

Pour prendre l'exemple de l'épreuve de cette année, qui sera exposé plus longuement dans la partie suivante, les quatre articles définis se différenciaient par le groupe nominal dans lequel ils apparaissaient (la nature et le nombre du nom qu'ils déterminaient n'étaient pas les mêmes à chaque fois) et, plus important, par la nature du fléchage qu'ils codaient, ce qu'il convenait de développer dans la copie. Pour l'exercice 2, la question était à la fois syntaxique et sémantique, puisqu'il convenait de différencier les verbes à particules des verbes prépositionnels.

Le jury remarque que la majorité des candidats cherchent à s'appuyer sur des manipulations pour étayer leur propos, ce qui est conforme aux recommandations formulées chaque année dans le rapport. Néanmoins, nous faisons nôtres les remarques formulées dans le rapport 2018 concernant la

pertinence et la présentation de ces manipulations, lesquelles doivent toujours viser à étayer un raisonnement et ne sauraient avoir une simple fonction esthétique. De plus, le choix de la forme substituée (par exemple l'article indéfini en lieu et place du défini) ou d'éventuelles suppressions doivent mener à une conclusion pertinente sur le plan sémantique ou syntaxique. Une conclusion qui se présenterait sous la forme « Je pourrais remplacer X par Y, mais alors cela ne voudrait plus dire la même chose » n'est pas jugée convaincante.

Enfin, nous rappelons que les manipulations et substitutions ne sont pas les seules justifications pertinentes dans le cadre de l'exercice. Si l'exercice 2 faisait appel à des tests bien connus des anglicistes pour différencier les verbes complexes des verbes à particule (déplacement du complément du verbe, substitution de celui-ci par un pronom), l'exercice 1, puisqu'il portait sur le défini, appelait plutôt à envisager la question sous un angle textuel, notamment pour les deuxième et troisième segments (*the door* et *the manuscripts*), qui mettaient en jeu la question de l'anaphore.

Justification des choix de traduction

Rappelons que la traduction proposée ici doit être la même que celle retenue dans l'exercice de version. Rien n'empêche, bien au contraire, d'évoquer d'autres possibilités envisagées mais non retenues, à condition que cela serve la démonstration. Le jury rappelle aux candidats que « cela m'a paru plus naturel » ne constitue pas une justification ou une conclusion pertinente pour un choix de traduction.

Dans une logique d'efficacité et de gestion du temps, les candidats sont invités à se demander quels segments méritent le plus d'attention. Ainsi, la traduction par le, la, les dans l'exercice 1 appelait de moins longs développements que la répartition de la charge sémantique des verbes complexes lors du passage au français. De façon générale, il peut être intéressant de profiter de ce point dans la copie pour proposer un rapprochement des deux langues un peu plus abstrait mais concis.

Propositions de Corrigé

EXERCICE 1

DESCRIPTION DES SEGMENTS

Segment 1. *I succumbed to **the** flattery of a man who wasn't there*

- L'élément souligné, *the*, est un article défini.
- Il détermine le nom commun continu (ou indénombrable) *flattery* au sein d'un GN complexe dans lequel *flattery* est qualifié par le complément du nom *of a man*, le nom *man* étant quant à lui modifié par une proposition subordonnée relative *who wasn't there*.
- Le GN est COI du verbe *succumbed* dont le sujet est *I*.

Segment 2. *She stopped in front of a tall oak cupboard, unlatched **the** door, and let it swing open*

- L'élément souligné, *the*, est un article défini.
- Il détermine le nom commun discontinu (ou dénombrable) au singulier *door*.
- Le GN est COD du verbe *unlatched* (au prétérit) dont le sujet est *she*.

Segment 3. *the best way for me to carry the manuscripts out of the apartment*

- L'élément souligné, *the*, est un article défini.
- Il détermine le nom commun discontinu (dénombrable) *manuscripts*, au pluriel ici.
- Le GN est COD du verbe *carry*, lequel est inclus dans une proposition infinitive.

Segment 4. *The beautiful Sophie delicately put the baby down (...)*

- L'élément souligné, *the*, est un article défini.
- Il détermine le nom propre *Sophie*, lequel est qualifié par un adjectif qualificatif en position épithète *beautiful*.
- Le GN est sujet du verbe *put down* dans la proposition principale.

IDENTIFICATION DES MARQUEURS COMMUNS ET SPECIFIQUES

- L'article *the*, outil de la détermination définie est la forme commune aux quatre segments.
- Il est employé avec différents types de nom (continu, discontinu, noms communs, nom propre), au sein de différents types de GN (simple ou complexe, au singulier ou pluriel), lesquels occupent différentes fonctions dans la phrase (complément du verbe ou sujet).

VALEUR DE BASE DES MARQUEURS

The est un article défini, il indique que le référent identifié est connu de l'énonciateur et du co-énonciateur, on parle de connaissance partagée ou *shared knowledge*. *The* peut s'employer avec des noms discontinus au singulier ou au pluriel (*the sofa, the manuscripts*), en continu dense (*the grass*), continu compact (*the flattery*).

Pour rappel, *the* est issu du démonstratif *that*. *The* partage avec le démonstratif dont il est issu le morphème anaphorique *TH* qui indique que l'énonciateur prend appui sur un travail mental préliminaire, sur un ensemble de repérages qu'il a déjà effectués ou qui ont été menés à bien par le co-énonciateur, voire par la communauté linguistique.

Pour Lapaire et Rotgé *the* est ainsi mémoriel ou rétrospectif. Il est donc anaphorique. Pour Chuquet et Bouscaren, « **The** est la trace d'une opération de **fléchage**, forcément seconde, qui suppose une première opération (toujours antérieure) : prélèvement implicite ou explicite. »

Toutes les occurrences du texte correspondent un emploi spécifique mais *the* est également employé pour renvoyer à du générique et opère donc dans ce cas un fléchage vers les connaissances partagées (*The horse is a noble beast.*).

The est donc la marque d'un fléchage anaphorique, dont les sources peuvent varier. Un travail de typologie était attendu ici, étant entendu que plusieurs écoles et terminologies étaient acceptées. Nous proposons ici celles de Larreya et Rivière et de Chuquet et Bouscaren.

- **Présence des objets mentionnés** / justification situationnelle étroite/ fléchage déictique / fléchage exophorique

Exemples : *Pass me **the salt**. Now breathe deeply into **the mask**.*

- **Connaissance partagée**/ justification situationnelle large, connaissance commune, *shared knowledge* :

Exemples : *Where is **the dog**? **The President** was on TV last night.*

On peut également parler de : **définition par association** :

Exemples : *Our neighbours have a new car. **The seats** are very comfortable.*

- **Reprise d'une mention précédente/anaphore textuelle** / justification contextuelle / fléchage endophorique

- fléchage anaphorique strict /direct :

Exemple : ***A dog** was sleeping on the carpet. Suddenly, **the dog** woke up and barked.*

- fléchage anaphorique non-strict / indirect :

Exemple : *Bill went to London. **The journey** was very tiring.*

- **Définition simultanée à la mention** / détermination contextuelle / cataphore

Exemples : ***The people** I met yesterday at the station were coming from Russia. **The behavior** of these people is disgusting.*

Des développements supplémentaires sur *the* n'étaient pas exigibles mais ont pu être bonifiés, par exemple l'emploi avec un adjectif pour former une catégorie (*the young*) ou un concept (*the sublime*), ou l'emploi adverbial (*He looked the happier for his trip.*).

ANALYSE EN CONTEXTE

La seule analyse en contexte pertinente est donc la justification de l'emploi du défini et une réflexion sur les questions de fléchage et d'anaphore.

Segment 1. *I succumbed to **the** flattery of a man who wasn't there*

- **Valeur sélectionnée en contexte**

Définition simultanée à la notion / Détermination contextuelle / Cataphore

- **Explication**

En effet, *the flattery* est pris dans un GN complexe (cf. analyse du segment) dans lequel le complément du nom (*of a man*) définit fortement *flattery* en en précisant l'auteur. De plus, bien que *man* soit déterminé par un article indéfini, il est lui-même modifié par une relative qui permet de comprendre que l'on parle bien d'une personne spécifique, quoiqu'absente.

Le complément du nom semble donc suffisamment déterminant pour justifier l'emploi de *the*. *A man* est lui-même déterminé par la relative, c'est donc pour cette raison que le référent est suffisamment restreint (il ne s'agit pas d'un homme quelconque, en général mais bien d'un homme précis, clairement identifié par la relative).

- **Justifications envisageables**

- **a flattery of a man who wasn't there* : *flattery* est continu (compact) et ne peut s'employer avec *a/an*. De plus, il s'agit d'un commentaire sur un échange qui a eu lieu, cela ne peut donc pas être une première mention.

- **A flattery that came from a man* : la recatégorisation du continu vers le discontinu paraît peu acceptable même avec une relative fortement déterminative.

Puisque *flattery* est continu, on devrait pouvoir employer l'article zéro (\emptyset).

- *I succumbed to Ø flattery* est acceptable si on supprime le complément du nom et la proposition subordonnée relative, donc si le référent n'est pas fortement identifié. On aurait alors un renvoi à la notion (la flatterie comme pratique discursive) et non à une instance spécifique de flatterie ou un compliment particulier (formulé par l'homme et transmis par Sophie). Le maintien du complément du nom, avec ou sans la relative, rend cet usage irrecevable → **I succumbed to Ø flattery of a man (who wasn't there)*

Segment 2. *She stopped in front of a tall oak cupboard, unlatched **the** door, and let it swing open*

- **Valeur sélectionnée en contexte**

Définition par association / Connaissance partagée / justification situationnelle large

- **Explication**

On remarque l'emploi du défini bien qu'il s'agisse de la première mention de la porte dans le texte, ce qui exclut la reprise anaphorique stricte comme justification. Il semblerait plus logique de justifier l'emploi de *the* par une reprise métonymique ou d'y voir une définition par association. On remarque le contraste entre *a tall cupboard* (première mention) et *the door*, dont le référent est défini en tant que partie constitutive de l'armoire.

On peut considérer, avec Chuquet et Bouscaren, qu'il s'agit d'une justification situationnelle faisant appel à des connaissances générales partagées par les co-énonciateurs (les armoires ont prototypiquement des portes). On remarque qu'à la ligne suivante le GN *the shelves*, autre partie constitutive d'une armoire, s'appuie sur le même socle de connaissances partagées et utilise également l'article défini.

L'existence de la porte est posée par la mention de l'armoire et *the* s'appuie sur cette extraction première pour reprendre et flécher vers une partie constitutive de ce tout préalablement établi. On a en quelque sorte un fléchage métonymique.

- **Justifications envisageables**

- *?she stopped in front of a cupboard, unlatched a door*: invite tout au plus à supposer l'existence d'une autre porte qui ne soit pas celle de l'armoire. Notons que si l'armoire avait eu plusieurs portes on dirait plutôt : *unlatched one of its doors*.

- *?unlatched its door* serait grammaticalement acceptable mais paraît peu idiomatique. Le possessif met l'accent sur la relation métonymique, laquelle ne paraît pas essentielle. Cela semblerait faire de la porte le sujet du discours, ce qui n'est pas le cas ici.

Segment 3. *the best way for me to carry **the** manuscripts out of the apartment*

- **Valeur sélectionnée en contexte**

Reprise d'une mention précédente / anaphore textuelle non-strictes / justification contextuelle / fléchage endophorique.

- **Explication**

Il s'agit ici d'une reprise d'une mention précédente ou anaphore textuelle. C'est une anaphore non stricte, puisque le mot *manuscripts* apparaît ici pour la première fois mais son référent a déjà été désigné à la ligne 6 (*there were boxes and binders and folders and notebooks cramming the shelves*.) C'est donc un rapport de quasi synonymie qui justifie l'emploi du défini puisqu'il est culturellement acquis qu'un manuscrit (au sens du texte non publié d'un auteur) prend typiquement la forme de cahiers ou de dossiers regroupant des notes éparses. *Manuscripts* fonctionne donc comme un hyperonyme

permettant la reprise des différents noms employés précédemment. Ce fléchage hyperonymique en quelque sorte, s'appuie sur le cotexte et constitue donc un exemple de fléchage endophorique.

- **Justifications envisageables**

- ? *the best way for me to carry Ø manuscripts out of the apartment* : inviterait à une interprétation générique incompatible avec la présence des objets dans la pièce et la requête formulée par Sophie et acceptée par le narrateur. Il ne s'agit pas d'une discussion sur le transport de marchandises mais bien d'une discussion sur les cahiers et dossiers présents sur les étagères et mentionnés précédemment.

- *carry these/those manuscripts out of the apartment* : le déictique, quel qu'il soit, renverrait à un fléchage situationnel plutôt qu'à une anaphore textuelle. C'est une manipulation recevable qui montre la continuité entre *the* et les déictiques.

Segment 4. *The beautiful Sophie delicately put the baby down (...)*

- **Valeur sélectionnée en contexte**

Il convient de s'interroger sur la présence d'un article défini devant un nom propre (prénom/anthroponyme) a priori autodéterminé. Si la présence de l'adjectif est compatible avec cet emploi, elle ne suffit pas à le justifier. En effet, on pouvait écrire *Beautiful Sophie* mais pas **The Sophie* (qui est agrammatical).

Compte tenu de la particularité de ce segment, il n'était pas attendu des candidats qu'ils offrent une réponse définitive mais qu'ils identifient un ou plusieurs problèmes et amorcent des pistes d'explication.

- **Explication**

La définition simultanée peut justifier l'emploi de *the* + prénom sans adjectif, lorsqu'elle est portée par une proposition subordonnée relative (*The Sophie that I know would put the baby down delicately. The Sophie that I find so beautiful.*) Il y a une définition contextuelle par la relative déterminative qui rend obligatoire l'utilisation de l'article *the*.

On peut néanmoins imaginer que l'utilisation de l'article remplit une autre fonction dans cet exemple, celle d'« imposer autoritairement au co-énonciateur l'existence et la connaissance de quelque chose » (Lapaire et Rotgé). En s'appuyant sur une forme de connaissance partagée entre le narrateur et le lecteur, l'article défini établit une forme de connivence partagée qui participe d'une caractérisation « théâtrale », voire « comique » de la scène comme en témoignent les adjectifs employés dans la phrase précédente (*It was all very dramatic, and at the same time gruesome, almost comical*). On pourra penser ici à l'utilisation, peut-être grandiloquente, sans doute joueuse, de l'épithète homérique (*the wily Odysseus*), dans une scène caricaturant l'héroïsme du narrateur et la gratitude de « la belle Sophie », veuve à l'enfant.

Pour Lapaire et Rotgé, « en signalant que l'information est non seulement claire et partagée, *The* rapproche la personne qui parle ou écrit de la personne qui écoute ou lit. *The* est donc un facteur de cohésion intersubjective (glose : Toi et moi savons de quoi il est question) » (*Réussir le commentaire grammatical de textes*). L'emploi de l'article défini relève donc d'une stratégie énonciative délibérée qui permet au lecteur d'entrer de plain-pied dans la subjectivité du personnage. Ce dernier goûte pleinement la récompense de la belle Sophie mais n'est pas dupe pour autant et perçoit clairement le ridicule de celle-ci au regard de l'ampleur de la tâche à accomplir en échange.

Dans notre exemple, *The* tendrait vers le purement qualitatif et fonctionnerait comme le *the* générique dans des énoncés tels que :

The dog is a faithful animal.

On a alors un renvoi à un prototype qui posséderait toutes les qualités nécessaires pour être chien, une sorte d'archétype du chien partagé par l'ensemble d'une communauté linguistique. *The beautiful Sophie* serait elle aussi une sorte d'archétype féminin, une incarnation de la beauté féminine.

- **Justifications envisageables**

- **The Sophie delicately put the baby down* : l'article défini est impossible seul, la présence de l'adjectif est obligatoire.

- Ø *Beautiful Sophie put the baby down on the floor* : possible mais on perd cet effet de connivence partagée. L'article zéro renverrait directement à la notion (*beautiful Sophie*), comme si l'adjectif était indissociable du prénom et formait un tout, un peu à l'image des surnoms figés du type Old Macdonald, Crazy Bernie, etc. L'article zéro induirait donc une trop grande proximité et produirait un effet de familiarité inadapté aux relations entre les protagonistes de la scène.

- *My beautiful Sophie* : le possessif est acceptable mais suppose une intimité plus importante entre les personnages. Il induirait une subjectivité plus importante, Sophie ne serait belle qu'aux yeux du narrateur (glose : *to me she's beautiful*). On notera que les prénoms peuvent être communément déterminés par des possessifs + adjectif (*My sweet Jane, My dear Paul* ou encore *Our beautiful Sophie* dans le nord de l'Angleterre).

- ?*A beautiful Sophie put the baby down* : l'utilisation de l'indéfini devant un adjectif est un prénom est grammaticalement possible, mais elle semble plus compatible avec des épithètes désignant des états émotionnels passagers et, puisqu'il s'agit d'un indéfini, d'une première mention donc d'une forme de rencontre ou de découverte par l'énonciateur ou d'une structure de mise en relief: *A furious Mark greeted them at the door. It was a drunk Robert who answered the phone.*

JUSTIFICATION DE TRADUCTION

Segment 1. « Je succombai aux flatteries/à la flatterie d'un homme qui n'était pas là »

L'utilisation du pluriel semble renvoyer un contexte spécifique ou une instance précise de flatterie alors que le singulier semble plus adapté pour l'activité abstraite consistant à flatter. Les deux traductions sont parfaitement acceptables et on peut remarquer que l'ambiguïté de la traduction est permise par le caractère continu du nom anglais.

Segment 2. « Elle s'arrêta devant une grande armoire en chêne, défit le loquet »

L'anaphore fonctionne de la même manière en français et malgré le léger décalage dans le choix du nom (justifié par la traduction de *unlatched*), l'article défini reste nécessaire ici. On remarque que l'article français marque le genre des noms.

Segment 3. « la meilleure façon pour moi de sortir les manuscrits de l'appartement »

La situation est comparable à celle du segment 2 et une traduction par un article défini était là encore la meilleure solution.

Segment 4. « La belle Sophie posa délicatement le bébé (...) »

L'épithète homérique est d'autant plus repérable en français (le rusé Ulysse, la belle Hélène) et la présence de l'adjectif déclenche l'emploi du défini qui ne saurait apparaître seul avec le prénom (sauf régionalisme : *Tiens voilà la Sophie !*).

EXERCICE 2

DESCRIPTION DES SEGMENTS

Segment 1. *and then **stood up from** the sofa*

- L'élément souligné est le verbe complexe *stand up* au prétérit dont le sujet effacé est *Sophie*, suivi de la préposition *from*.
- La préposition *from* est la tête du groupe prépositionnel *from the sofa*, complément circonstanciel de lieu
- L'analyse de la forme en contexte permettra de dire qu'il s'agit d'un verbe à particule intransitif suivi d'un groupe prépositionnel et que *up* est une particule adverbale.

Segment 2. *for me to **carry** the manuscripts **out of** the apartment*

- L'élément souligné est le verbe complexe *carry out of* à l'infinitif. Le sujet apparaît sous la forme complément *me* après *for* au sein d'une proposition infinitive.
- L'analyse de la forme en contexte permettra de confirmer qu'il s'agit d'un verbe prépositionnel à trois places / verbe à deux compléments / verbe bitransitif et que *out of* est une préposition complexe.
- Les candidats pourront également analyser ce segment comme une structure résultative. Il est également acceptable de voir *out of the apartment* comme un complément circonstanciel de lieu.

Segment 3. *we managed to **squeeze** everything **in***

- L'élément souligné est le verbe complexe *squeeze in* à l'infinitif.
- Le pronom *everything* est le COD de *squeeze in*.
- La proposition infinitive est le COD du verbe *managed* au prétérit.
- L'analyse de la forme en contexte permettra de confirmer qu'il s'agit d'un verbe à particule transitif direct et que *in* est une particule adverbale.

Segment 4. *she could have refused to **carry out** Fanshawe's request*

- L'élément souligné est le verbe complexe *carry out* à l'infinitif.
- Le GN *Fanshawe's request* est le COD de *carry out*.
- La proposition infinitive est le COD du verbe *refused*, au prétérit.
- L'analyse de la forme en contexte permettra de confirmer qu'il s'agit d'un verbe à particule transitif direct et que *out* est une particule adverbale.

MARQUEURS COMMUNS ET SPECIFIQUES

Il s'agit pour chaque segment de verbes complexes ou *phrasal verbs*. Pour autant, il convient de s'interroger sur la spécificité des éléments qui composent chaque groupe verbal et de se demander s'il s'agit de verbes à particule, de verbes prépositionnels, de verbes à particule prépositionnels ou de verbes à particule suivis de groupes prépositionnels.

On peut observer que la forme *carry out* est présente dans deux segments mais qu'elle n'est pas identique dans les deux cas, ce que des critères syntaxiques, sémantiques et traductologiques permettront de démontrer.

VALEURS DE BASE DES MARQUEURS

Catégorie protéiforme, la classe des verbes complexes appelle surtout une bonne maîtrise des tests de différenciation. Écueil de l'apprenant francophone, ils posent des difficultés particulières en traduction. C'est donc un travail de typologisation qui semble le plus pertinent ici. En d'autres termes : quelles sont les différentes sous-catégories de verbes complexes et comment les différencier ?

L'ambiguïté existe tout d'abord parce que les formes qui suivent la base verbale sont similaires pour les verbes prépositionnels et les verbes à particule (*in, up, down*). Les verbes prépositionnels sont moins difficiles à traduire parce que le sens de la préposition et le sens du verbe se cumulent alors que les verbes à particule forment une unité lexicale dont le sens est parfois éloigné de la somme du sens des parties.

Il ne faut pas confondre ces deux types de verbes.

He ran down the stairs. Il a descendu les escaliers en courant. (*Down* est une préposition et *run down* un verbe prépositionnel.)

He ran down a dog with his car. Il a renversé un chien avec sa voiture. (*Down* est une particule et *run down* un verbe à particule.)

Les différences sont essentiellement liées au fait que les prépositions appartiennent au groupe du complément, tandis que les particules font partie du verbe :

[He ran] [down the stairs].

[He ran down] [a dog with his car].

On remarque en outre qu'un même peut être tantôt particule et tantôt préposition, avec quelques fois des sens différents.

Comment distinguer un verbe à particule d'un verbe prépositionnel ? Il existe différents tests syntaxiques pour distinguer particule et préposition. Un premier test est celui de la mobilité du complément du verbe (ou GN2). Les verbes à particule permettent en général deux positions de GN2 : soit juste après le verbe, soit juste après la particule.

He turned the light on : Il a allumé la lumière.

He turned on the light : même sens

Dans chaque cas, le sens reste le même, par conséquent, *on* est ici une particule.

Les verbes prépositionnels, en revanche, ne permettent qu'une seule position de GN2, après la préposition qui l'introduit :

He sat on the sofa : Il s'est assis sur le canapé.

**He sat the sofa on.*

On est donc une préposition.

Un deuxième test consiste à remplacer GN2 par un pronom. Quand GN2 est un pronom, il vient toujours avant la particule adverbiale, mais il vient bien sûr après la préposition :

(1) *He turned it on. (it = the light)* (particule)

(2) *He sat on it. (it = the sofa)* (préposition)

Une préposition sert à introduire un groupe nominal complément : elle ne peut donc pas figurer à la suite de ce groupe nominal. (Ce rejet se nomme *stranding*, on parle parfois de *stranded preposition*)

Il arrive cependant que cette préposition soit séparée du groupe nominal et rejetée en fin d'énoncé :

Avec un passif : *He didn't even realize he was being laughed at.*

Dans une proposition infinitive : *I find him impossible to live with.*

Dans une question directe : *Who were you talking to?* ou indirecte : *She asked me who I was talking to.*

Dans une relative : *You're the only person I can appeal to.*

Dans une exclamative, lorsque l'exclamative porte sur le complément prépositionnel : *What a world we live in!* »

Il semble naturel d'attendre des candidats qu'ils aient déjà rencontré ce genre de manipulations au cours de leur formation d'angliciste, que ce soit en cours de grammaire ou de traduction, ne serait-ce qu'en raison de la très grande variété et diversité de cas présentée par la langue anglaise.

Si les deux premiers tests sont les plus parlants, d'autres tests complémentaires pouvaient être mentionnés.

- Le test de l'adverbe : un adverbe ne peut jamais figurer entre un verbe et sa particule. En revanche, un adverbe peut s'insérer entre un verbe et le groupe préposition lorsque le verbe est prépositionnel.

*He turned on the light quickly. / *He turned quickly the light on.*

He sat delicately on the sofa.

Pour reprendre des exemples du texte :

**to squeeze everything quickly in. vs. kissed me softly on the cheek.*

L'insertion de l'adverbe est compatible avec le verbe prépositionnel, pas avec le verbe à particule.

- Un test phonologique pouvait aussi être mentionné.

Les particules sont toujours accentuées à l'oral alors que les prépositions sont le plus souvent désaccentuées.

He 'SLIPPED 'ON a 'SHIRT. (verbe + particule accentués)

It 'TURNED on the 'DOG. (verbe accentué, préposition non accentuée)

La différence d'accentuation est particulièrement nette quand la particule ou la préposition est en fin de phrase, dans les questions par exemple :

What did he 'SLIP 'ON ?

What did it 'TURN on / What did he 'SIT on?

NB : Désaccentuation ne signifie pas toujours réduction de la voyelle.

They looked for it. → la préposition *for* suivie du pronom non accentué se prononce généralement /fɔ:/.

Ces différents tests montrent qu'en dépit d'une apparente similarité, les segments portés à l'analyse des candidats recouvraient en réalité des schémas syntaxiques totalement différents.

Avant d'entrer pleinement dans l'analyse des formes en contexte, il est important de souligner que les verbes complexes et les verbes prépositionnels se distinguent également du point de vue du sens.

Sur le plan sémantique, peut-être encore plus que sur le plan syntaxique, les verbes complexes représentent un écueil important pour les étudiants vite déroutés, voire découragés, par la grande diversité de combinaisons et le manque de logique apparente qui les gouverne.

Dans certains cas, le sens d'un verbe complexe (verbe prépositionnel ou verbe à particule) se déduit facilement du sens de chacun des deux éléments qui le composent : *He ran down the stairs*. En revanche, dans d'autres cas, le sens du verbe complexe est pratiquement imprévisible : *He gave up rapidly*.

Certains ouvrages s'appuient sur ce critère pour classer les *phrasal verbs*. Dans leur *Dictionnaire sélectif des Phrasal Verbs*, Bouscaren et Burgué distinguent par exemple ceux dont la particule a gardé un sens spatial (plus prévisible) : *he ran out of the room to fetch his golf club*, de ceux pour lesquels elle est employée dans un sens métaphorique : *conditions are getting worse and supplies are running out*.

Si on ajoute à cette liste les verbes prépositionnels et /ou à particule dont le sens est relativement transparent (*sit on, lie on, stand up*), on obtient une sorte de gradient d'idiomaticité qui va des verbes dont le sens correspond à l'addition des éléments qui le composent (*sit on, lie on, stand up*) en passant par les *phrasal verbs* de déplacement (*run out*) jusqu'aux combinaisons plus lexicalisées.

On peut retrouver ce gradient dans les segments soumis à analyse :

Stand up → *carry the manuscripts out of the apartment* → *carry out Fanshawe's request*.

La grande polysémie des *phrasal verbs* doit logiquement amener les étudiants à s'interroger et à argumenter leurs choix de traduction. Ils pourront notamment parler de schémas résultatifs ou de « chassé-croisé ».

Les verbes à particules et les verbes prépositionnels peuvent entrer dans des schémas résultatifs, qui sont particulièrement intéressants du point de vue de la traduction.

On peut suivre Larreya et Rivière dans leur description des différents schémas résultatifs (2010, 314-315).

Schéma résultatif A : GN1 V GN2 + **adjectif** (*The dog licked the plate clean*. : Le chien a nettoyé l'assiette en la léchant.)

+ **adverbe** (*The noise frightened the dog away*. : Le bruit a effrayé le chien, qui s'est enfui.)

+ **préposition + GN3** (*She kicked the dog out of the kitchen*. : Elle a chassé le chien de la cuisine d'un coup de pied.)

Schéma résultatif B : GN1 V

+ **adjectif** (*The door slammed shut*. La porte s'est refermée en claquant.)

+ **adverbe** (*He hurried out*. Il est sorti en hâte.)

+ **préposition + GN2** (*She skipped down the stairs.* Elle a descendu l'escalier en sautillant.)

Précisons bien que, pour qu'il y ait un vrai schéma résultatif, il faut qu'il y ait à la fois un des schémas syntaxiques donnés ici et le sens d'un état résultant. Cette lecture pouvait être intéressante en cela qu'elle permettait de mener à des remarques sur la traduction des segments.

ANALYSE EN CONTEXTE

Segment 1. *and then stood up from the sofa*

- **Valeur sélectionnée en contexte**

Il s'agit d'un verbe à particule intransitif suivi d'un groupe prépositionnel, *up* est une particule adverbiale et *from* une préposition.

- **Justifications envisageables**

Il n'y a pas de passivation possible, *the sofa* n'est donc pas un complément du verbe et *stand up* est intransitif. *She stood up* est acceptable seul, donc *stand up* est un verbe à particule compatible avec un usage intransitif.

Le déplacement de *the sofa* montre que *up* est une particule et *from* une préposition.

and stood up from it

**and stood the sofa up from*

**and stood up the sofa from.*

From the sofa est un groupe prépositionnel qui n'est pas rattaché au groupe verbal. On peut remarquer le lien sémantique étroit entre le groupe prépositionnel introduit par *from* et le verbe complexe. En effet le mouvement qui permet de se lever suppose de quitter une position initiale, origine marquée par *from*.

Segment 2. *for me to carry the manuscripts out of the apartment*

- **Valeur sélectionnée en contexte**

L'analyse de la forme en contexte permettra de confirmer qu'il s'agit d'un verbe prépositionnel à trois places / verbe à deux compléments / verbe bitransitif et que *out of* est une préposition complexe.

- **Justifications envisageables**

Test de pronominalisation (*to carry them out of it*) ainsi *out of* est bien une préposition.

Mobilité : **to carry out the manuscripts of the apartment*: donc *out of* n'est pas séparable.

Passivation : *the manuscripts were carried out of the apartment* (à partir de GN2).

Carry exprime le moyen et *out of the apartment* le résultat final induit par la mise en œuvre de ce moyen : c'est un schéma résultatif.

Segment 3. *we managed to squeeze everything in*

- **Valeur sélectionnée en contexte**

L'analyse de la forme en contexte permettra de confirmer qu'il s'agit d'un verbe à particule transitif direct et que *in* est une particule adverbiale.

- **Justifications envisageables**

Le test du pronom est déjà effectué puisque *everything* en est un. On peut envisager une mobilité inverse en remplaçant par un nom commun : *to squeeze in the notebooks/to squeeze the notebooks in*.

?*to squeeze in everything* : serait acceptable mais avec une insistance sur la quantité d'objets à faire entrer dans la valise. Si on emploie un pronom plus simple (*it*), le test est plus parlant : *we managed to squeeze it in* vs. **we managed to squeeze in it*.

In est donc une particule adverbiale.

On peut ajouter le test de l'adverbe : **to squeeze everything quickly in*.

Squeeze in peut aussi être lu comme une structure résultative dans laquelle *squeeze* indique le moyen et *in* le résultat final : *We squeezed everything and as a result it was in the suitcases*.

Segment 4. *she could have refused to carry out Fanshawe's request*

- **Valeur sélectionnée en contexte**

Carry out est ici un verbe à particule.

- **Justifications envisageables**

Test du pronom : *to carry it out* vs. **carry out it*

Out est donc bien une particule adverbiale et *carry out* un verbe à particule.

Mobilité de GN2 : ?*to carry Fanshawe's request out*.

Pourquoi est-ce gênant ? Avec certains verbes, ou certains de leurs emplois, seul l'un des deux schémas est possible, celui où GN2 apparaît après la particule.

Par exemple, pour *give up* dans le sens de « renoncer à », seul *give up something* est possible. Il s'agit toujours de cas dans lesquels la particule s'est en quelque sorte soudée au verbe (par le sens) pour former une expression de sens métaphorique. Dans ce segment, *carry out* est plus lexicalisé donc seul S2 est possible. Cet exemple illustre bien qu'en matière de *phrasal verbs*, lexicque et syntaxe sont intimement liés.

Passif : *Fanshawe's request was carried out*

Adverbe : pas possible car verbe à particule.

CHOIX DE TRADUCTION .

Segment 1. « puis se leva du canapé »

On peut remarquer ici la nuance *stand/stand up*, c'est-à-dire une position par opposition à un mouvement. Le mouvement étant signalé par la particule *up*, la position atteinte est donnée par le verbe *stand*. En français, le mouvement consistant à changer est rendu par un verbe pronominal (se lever).

La préposition « du », contraction de « de » et « le », est similaire à *from* en ce qu'elle marque l'origine du mouvement.

Segment 2. « sortir/faire sortir les manuscrits de l'appartement/emporter les manuscrits hors de l'appartement »

Dans « (faire) sortir les manuscrits de l'appartement », la charge sémantique de la préposition est divisée (*out* se retrouve dans le sémantisme de « sortir », *of* dans le repérage spatial grâce à « de »), celle de *carry* est renvoyée à l'implicite (pour sortir les manuscrits, il faut physiquement les transporter dans ses bras). Pour le dire autrement, il y a omission du moyen en français.

Avec « emporter les manuscrits » on conserve le sémantisme de *carry* (moyen physique) et l'éloignement d'un point de départ initial, grâce au préfixe *em-* (partie du sémantisme de *out of*). « Hors de » est une structure parallèle à *out of* du point de vue du sens (idée d'un extérieur et d'un détachement avec le lieu de l'origine).

Segment 3. « à force de tasser, par tout faire entrer à l'intérieur//en serrant fort/en tassant, à tout faire entrer. »

La difficulté de la manœuvre pour les personnages et la décomposition du procédé en étapes (action de serrage et résultat sous forme de contenance dans la valise) sont rendues par « faire + infinitif » en français. On remarque que le sens de *in* (intérieurité/contenance) est rendu par un verbe en français, l'action de serrer est, elle, explicitée par un deuxième verbe dans une subordonnée de moyen au participe présent (en serrant fort/en tassant) ou à l'infinitif au sein d'une locution (à force de tasser). Il s'agit ici d'une forme de chassé-croisé.

Rappelons avec H. Chuquet et M. Paillard (1989, 13-14) que le chassé-croisé est un cas particulier de transposition :

« On appelle chassé-croisé une double transposition où l'on a à la fois un changement de catégorie grammaticale et permutation syntaxique des éléments sur lesquels est réparti le sémantisme. Ce procédé se rencontre surtout dans la traduction des verbes anglais suivis d'une préposition ou d'une particule adverbiale, notamment les *phrasal verbs*. »

Les manuels de linguistique parlent de structures résultatives qui permettent de d'exprimer à la fois un résultat et le moyen par lequel il a été obtenu. A la différence de l'anglais qui respecte l'ordre chronologique (moyen exprimé en premier par le verbe, puis résultat avec le complément), le français, plus abstrait, a tendance à traduire le résultat en premier par un verbe avant d'explicitier le moyen à l'aide d'un complément.

Segment 4. « exécuter la requête de Fanshawe »

Il était possible d'activer une collocation compatible avec le contexte qui semble être celui d'un testament. Il apparaît évident que les sens de *carry* (porter) et de *out* (en dehors, extérieur) ne sont pas conservés dans la traduction et qu'il y a eu une lexicalisation du verbe complexe en anglais.

CONCLUSION

Ce second exercice invitait donc les candidats à s'interroger sur l'un des écueils récurrents pour l'apprenant francophone. Source d'étonnement constant chez les élèves, les *phrasal verbs* suscitent de

nombreuses questions. Le professeur de langue doit pouvoir y répondre à l'aide d'outils syntaxiques et de critères sémantiques précis puisqu'en la matière grammaire et lexicale sont intimement liés.

Une bonne connaissance des schémas syntaxiques permettra de distinguer efficacement les verbes prépositionnels des verbes à particules et d'enrichir une analyse encore trop souvent menée exclusivement sur le plan sémantique par une majorité de candidats.

Rappelons à ce sujet que si les verbes prépositionnels ne présentent pas a priori de problèmes insurmontables sur le plan lexical, ceci est beaucoup moins vrai des verbes à particule dont les dictionnaires peinent à épuiser l'infinie variété de sens et la grande diversité d'emplois. Il semble toujours possible, et aisé, pour un anglophone de créer un nouveau verbe en discours. La facilité déconcertante avec laquelle il puise dans le réservoir de verbes et de particules de sa langue a de quoi décourager l'apprenant francophone qui éprouve lui de grandes difficultés à maîtriser ces possibles idiomatiques. La compréhension de cette créativité idiomatique est un enjeu de taille qui contribue à faire des *phrasal verbs* un chapitre de la grammaire anglaise tout aussi redoutable que passionnant.

Pour finir, nous reprendrons cette note optimiste de H. Adamczewski et Jean-Pierre Gabilan, qui rappellent que si « les verbes à particule représentent une difficulté réelle pour l'apprenant francophone », il s'agit d'un « domaine où l'on peut toujours être surpris par une combinaison inattendue » : « Pour compenser en quelque sorte une opacité toujours possible, on bénéficie de la transparence de constructions telles que **switch on/switch off** là où le français fait appel à deux mots différents : **allumer / éteindre**, ce qui ne manque pas de compliquer la tâche des apprenants anglophones ! » (Henri Adamczewski et Jean-Pierre Gabilan, *Déchiffrer la grammaire anglaise*, Didier, 1996, p. 187-195).

Charles BONNOT et Carole LEONARDI-NORMAND

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

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

Grammaires de référence de l'anglais en langue anglaise :

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

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

Ouvrages sur l'anglais et à orientation linguistique :

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

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

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

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

De Mattia-Viviès, M.(2018). *Leçons de grammaire anglaise de la recherche à l'enseignement-Syntaxe 1. Théorie*, Presses Universitaires de Provence.

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

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

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

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

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

Ouvrages de préparation aux concours :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Syntaxe :

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

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

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

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

Langue française :

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

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

Pour une approche linguistique de la traduction :

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

3 – LANGUE

3.1 – Anglais

Il va sans dire qu'il est attendu du candidat une excellente maîtrise de la langue anglaise, tant à l'oral qu'à l'écrit, ceci même s'il n'est pas natif lui-même.

Écrit

Lors des épreuves écrites (composition en langue étrangère et thème, en particulier), ainsi qu'en expression orale, le jury a constaté avec plaisir le haut niveau de langue de certains candidats, qui non seulement maîtrisent la grammaire et la syntaxe, mais utilisent également un lexique riche et des structures variées. Néanmoins, des erreurs de langue plus inattendues de la part de futurs enseignants d'anglais ont pu être relevées. Par exemple, de (trop) nombreuses erreurs de prétérits et participes passés irréguliers sont à déplorer (**sitted, *seaten*, etc.) ; il appartient aux candidats de réviser ces formes régulièrement. L'utilisation de *to* et de *-ing* après les verbes doit également être maîtrisée (exemples de verbes suivis de V-ing et non *to* : *avoid, finish, suggest, consider*). De même, les candidats doivent connaître les règles de grammaire élémentaire ; par exemple, la détermination nominale (*a, the* vs. \emptyset) pose encore problème, en particulier lorsque l'usage est différent en français et en anglais. Rappelons que l'article \emptyset (et non *the*) s'utilise avec un nom propre, y compris précédé d'un titre : \emptyset *Queen Elizabeth, \emptyset* *President Obama, \emptyset* *Mount Everest* ; de même : \emptyset *document A, \emptyset* *chapter 2, \emptyset* *line 7*.

Les candidats doivent également prêter une attention particulière à l'orthographe, surtout en cas de différence avec le français (*literature, metaphor, address*, etc.). À ce titre, il convient de rappeler la règle de doublement d'une consonne finale, phénomène qui permet de conserver la prononciation d'une voyelle à l'ajout d'un suffixe (*-er, -est, -ing, -ed*). En effet, la consonne finale d'un mot sera doublée lorsque ce mot se termine par :

une voyelle (seule) accentuée + une consonne #

Ainsi : *'big* → *'biggest*, *'stop* → *'stopping*, *'mad* → *'madder*, *pre'fer* → *pre'ferring*, *trans'mit* → *trans'mitting*. À l'inverse : *'benefit* → *'benefited*, *'open* → *'opening*, *'look* → *'looking*, *'write* → *'writing*, *'focus* → *'focusing* (même si *focussing* se rencontre parfois). En anglais britannique, le <l> sera doublé même si la voyelle n'est pas accentuée (*'travel* → *'traveller*, *'cancel* → *'cancelling*).

En sus des noms propres et des débuts de phrases, une majuscule doit être utilisée en anglais avec les noms de langues (*English, French*), de nationalité (*a Scot*), de jours et de mois (*Monday, October*), ainsi que les adjectifs de nationalité (*she is Spanish*).

Le registre est également un élément important à prendre en compte. Selon le contexte, il est nécessaire que les candidats sachent adapter la langue qu'ils utilisent ; par exemple, dans un contexte formel à l'écrit, tel que l'épreuve de composition, les formes contractées (*doesn't, it's*, etc.) ne sont pas appropriées, de même que les abréviations (exemple : *ad* au lieu de *advertisement*) et certains termes familiers (*I guess, kind of, gonna*, etc.).

Enfin, notons qu'il est toujours préférable de conserver une cohérence quant à la variété d'anglais utilisée. Sans mentionner l'accent, entre l'anglais « britannique » et l'anglais « américain », il existe des différences dans les conventions orthographiques (mots en *-our* en UK, *-or* en US ; *-ise* en UK, *-ize* en US, etc.). Il en est de même pour le lexique. Bien souvent, un même mot aura un sens différent, parfois contraire, selon le pays (*pavement* = « trottoir » en UK, « chaussée » en US ; *chips* = « frites » en UK, « chips » en US ; *rubber* = « gomme » en UK, « préservatif » en US, etc.). C'est pourquoi le candidat qui choisit les conventions orthographiques américaines devra idéalement utiliser le lexique correspondant afin de ne pas induire en erreur le lecteur ou interlocuteur.

Dans les copies de composition en langue étrangère, il a été noté que l'anglais des candidats était globalement clair et intelligible, mais sans grande richesse ni complexité syntaxique, et qu'il présentait des erreurs et des maladresses récurrentes.

Le problème le plus saillant apparaît dans la formulation de la problématique, avec un manque de maîtrise de l'interrogation indirecte (**one may wonder how does society shape the individual and its fate in this dossier?*; **we can thus wonder to what extent does a particular encounter can change a life.*)

D'autres erreurs:

- Problèmes de détermination : **the place of the women in the society, the document B, the American literature*;
- Oubli occasionnel du -s à la troisième personne du singulier ;
- Oubli occasionnel du -d ou -ed au participe passé : **Lily is describe* ;
- Oubli occasionnel du 's dans les génitifs : **a woman name* ;
- Préposition erronées : **an extract of, *interested by, *dependent of* ;
- Confusion du singulier et du pluriel, notamment entre *man* et *men* ; fautes d'accord (**there are no indication, *those description*)
- Des scories orthographiques, dont les plus fréquentes : **characters, *reflexion, *autor, *explicitely, *developped, *mentionned, *independant, *writting, *begining, *litterature, *deshumanised, *to what extend*, etc.
- Des écarts de registre : *maybe, like in document B*

Le vocabulaire doit être adapté, varié, voire riche ; les calques sont hélas encore trop nombreux (par exemple, dans les annonces de plan : *in a first part, in a second part, in a third part, in a first time we will see, in a second time we will see*, etc.).

Il y a aussi des emplois tout à fait justes de mots assez évidents mais que l'on sait gré au candidat de connaître et d'utiliser : *inner turmoil, eponymous, trauma, overview, regiolect, hindsight, stream of consciousness, shallow, noteworthy, to portray, to depict...*

En revanche on ne saurait accepter : **the anthropomorphism of the bracelets*, la confusion entre *live* et *leave*, entre *view*, *vision* et *sight*, entre *noun* et *name*, autres impropriétés, ou fautes d'orthographe (**steam of consciousness*, **hiding*, **writter*)...

Attirons enfin l'attention des candidats sur le soin indispensable qu'ils doivent apporter à leur copie : nombre d'entre elles étaient illisibles.

Quelques expressions utiles

Voici quelques expressions et termes utiles à l'analyse de documents et à l'expression (écrite et orale) :

- *The document under study/scrutiny is..., The document I am going to pre'sent (to you)...*, *a text/poem/picture/video/illustration/painting, interview/dialogue/radio 'extract/film extract, 'passage from a novel, short story/novella, 'excerpt, advertisement.*
- *The main topic/theme..., The document addresses the issue of..., We may wonder whether..., The subject/question of X is raised.*
- *My analysis will revolve around / hinge on / be divided into three parts..., I am going to talk about, I will develop / look at / address the question of / elaborate on / focus on.*
- *As we can see in Ø document X / picture X / line X, As (is) shown / illustrated (in/on) line X / explained by...*

Pour terminer, voici quelques mots de liaison utiles, certains relevant d'une langue plus orale ou familière que d'autres. En outre, il convient de ne pas en abuser, car cela peut avoir tendance à rendre le discours trop « scolaire » et artificiel :

→ Structure

First (of all), ... Then/Second/Next, ... Third, ... Finally, ..., First of all, First and foremost.

→ Développement / ajout

Indeed, In fact, As a matter of fact, Further(more), Moreover, In addition (to), Also, For that matter, By the way, As well as.

Actually (faux ami), Besides, What's more, Plus sont un peu plus familiers ou correspondent à une langue plus orale.

→ Cause

Because, For (dans le sens de « car »), *Since* (dans le sens de « puisque »), *As, Given that, Due to, Owing to, On account of, Because of* (+ négatif OU positif !), *Thanks to.*

→ But

In order to, So as to (+ BV), *So that* (+ S et V).

→ Concession et opposition

However, Yet, Notwithstanding, Nevertheless, Nonetheless, Although, Even though, Even if, Even so, Despite, In spite of, Conversely, On the contrary, By contrast, On the one hand, ... On the other hand, Instead of (+ V-ing), *Rather than* (+ BV), ... *whereas ... , ... while ...*

→ Exemples et explications

For example, For instance, e.g. (à l'écrit), *Such as, That is (to say), i.e.* (à l'écrit), *Namely, Insofar as, Similarly, By the same token, In the same respect/way, In like manner, In other words.*

Like (= *for example*) correspond à une langue plus orale.

→ **Opinion**

In my opinion, To my mind, From my point of view, As for me, As far as I am concerned, Personally.

According to exprime l'idée de « selon les dires de ... », c'est pourquoi *according to me* semblerait étrange.

→ **Conséquence et conclusion**

Consequently, Accordingly, Subsequently, As a result, As a consequence, Thus, Therefore.

So, In a nutshell, To sum up sont un peu plus familiers ou correspondent à une langue plus orale.

Oral

Cette sous-partie vient en complément des remarques de la sous-partie « écrit » ci-dessus, et est consacrée à la maîtrise de la grammaire, de la syntaxe et du lexique à l'oral. Nous nous focaliserons donc ici sur la prononciation. Nous renvoyons également les candidats aux rapports de jury des années précédentes (2016, 2017 et 2018), qui contiennent de nombreux rappels des principales règles phonologiques.

Lors des épreuves orales, le jury a constaté qu'un grand nombre de candidats ont une maîtrise tout à fait satisfaisante de la langue orale. Dans l'ensemble, la réalisation des phonèmes est correcte, les accents lexicaux sont bien placés (même s'il arrive qu'ils soient occasionnellement déplacés) et la variété d'anglais choisie est cohérente. En parallèle, nous avons entendu un certain nombre de candidats avec une prononciation beaucoup trop francisée, ce qui est inacceptable pour un professeur de langue (le mot même « langue » rappelant avant tout qu'il s'agit d'un outil de communication orale). Qu'il s'agisse d'un manque de connaissances de la phonologie anglaise ou d'un manque d'exposition à la langue orale, il est impératif que ces candidats se rendent compte de ce problème majeur et fournissent un travail important en amont, en étudiant la phonologie anglaise, en écoutant quotidiennement de l'anglais authentique et/ou en séjournant dans un pays anglophone si cela n'a pas déjà été fait.

L'un des plus gros problèmes des francophones avec l'anglais oral est le rythme, qui est très différent de celui du français, puisqu'il est formé par l'alternance entre des syllabes accentuées (accents lexicaux) et des syllabes inaccentuées, entraînant bien souvent des réductions vocaliques. Les locuteurs natifs ont de fait davantage de difficultés à comprendre un discours où l'accentuation n'est pas suffisamment authentique, trop monocorde, qu'un discours où les consonnes ou voyelles sont moins bien réalisées. Il existe un nombre important de règles (et exceptions), dont beaucoup fondées sur l'identification des terminaisons ou suffixes des mots, que les (futurs) professeurs d'anglais devraient connaître.

Suite à notre constat, nous tenons à rappeler les règles de prononciation des articles *a(n)* et *the*. En effet, même s'il est courant de dire que l'on utilise *the* /ði/ et *an* devant une voyelle, et *the* /ðə/ et *a* devant une consonne, précisons que la règle concerne les voyelles et consonnes phonétiques, non graphiques. Ainsi, *the United States* est bien prononcé avec /ðə/, malgré la voyelle graphique <u>, puisque le mot *united* commence phonétiquement par la semi-consonne /j/ (de même : *a university*). Dans *the one*, *the* est également prononcé /ðə/, car *one* commence par /w/, non par une voyelle phonétique. Rappelons enfin que la plupart des <h> se prononcent en anglais contemporain ; il s'agit donc d'une consonne, ce qui implique la prononciation /ðə/ et l'article *a* (exemples : *the hotel, a happy man*). Toutefois, quelques exceptions sont à noter : dans *hour, honour* (*honor* en anglais américain), *heir, honest*, mais aussi leurs

dérivés (*hourly, honourable, etc.*), les mots empruntés du français (*haute couture, hors d'œuvre*) et le mot *herb* (uniquement en anglais américain), le <h> est muet ; on dira cette fois *the hour* /ðɪ/ ou *an hors d'œuvre*. Le cas de *historian* est particulier ; bien que le <h> soit toujours prononcé dans *history*, il est courant d'entendre *an historian*, où le <h> est muet.

Comme en français, dans certains contextes, les consonnes sont muettes en anglais. En voici une liste avec quelques exemples :

- le est muet dans <-mb> en fin de mot : *climb* (y compris quand on ajoute un suffixe : *climbing* ; en revanche : dans *a number*, le est prononcé car le mot ne provient pas de *numb* + suffixe *-er*) ;
- le est muet dans <-bt> : *doubt, debt, subtle* ;
- le <c> est muet dans : *indict, muscle, victuals, Gloucester* ;
- le <g> est muet dans <gn> en début ou fin de mot : *gnome, sign* (en revanche : dans *signature*, le <g> est prononcé car ni en début, ni en fin de mot) ;
- le <g> est muet dans <-gm> en fin de mot : *diaphragm, phlegm* (en revanche : dans *phlegmatic*, le <g> est prononcé car non en fin de mot) ;
- le <k> est muet dans <kn> : *kneel, know* ;
- le <l> est muet dans <-alf>, <-alk>, <-alm> : *half, talk, calm* ;
- le <l> est muet dans : *could, should, would, folk, yolk, Holmes, Lincoln, Norfolk, Suffolk* ;
- le <n> est muet dans <-mn> en fin de mot : *column, damn* (en revanche : dans *damnation*, le <n> est prononcé car non en fin de mot) ;
- le <p> est muet dans <ps-> et <pn-> en début de mot : *psychology, pneumonia* ;
- le <s> est muet dans : *isle, island, aisle, viscount, debris* ;
- le <t> est muet dans <-sten> et <-stle> : *listen, wrestle, mistletoe* ;
- le <w> est muet dans <wr-> : *write* ;
- le <w> est muet dans : *who(m), whose, whole, answer, sword, Greenwich, Norwich, Warwick*.

Précisons aussi que, contrairement à ce qui est souvent dit, le <t> dans le mot *often* peut tout à fait être prononcé et n'est pas systématiquement muet, d'autant plus qu'à l'origine même du mot, on prononçait *oft* /ɒft/, où *-en* a par la suite été ajouté et l'élision du /t/ s'est faite progressivement. Le cas de <-ough> est particulier ; sa prononciation sera à apprendre au cas par cas, aussi bien pour la voyelle que l'éventuelle consonne ; non seulement <ou> n'aura pas toujours la même valeur, mais <gh> sera tantôt prononcé, tantôt muet. Ces exemples permettent de souligner le décalage entre l'orthographe et la prononciation, dont les candidats doivent avoir conscience à la fois pour leur propre prononciation et en tant qu'enseignants : *tough* /tʌf/ (« dur »), *though* /ðəʊ/ (« bien que »), *thought* /θɔ:t/ (« pensée »), *through* /θru:/ (« à travers »), *trough* /troʊf/ (« auge »).

Le registre, évoqué dans la sous-partie « écrit » ci-dessus, est également à soigner à l'oral. Certains termes et expressions ne sont pas appropriés dans un contexte formel : *yeah, kinda, wanna, etc.* De même, nous conseillons aux candidats de faire attention aux tics de langage (*like, you know, actually, etc.*), qui, même s'ils indiquent un certain niveau de maîtrise de l'anglais oral authentique, restent trop familiers. Enfin, la communication réside non seulement dans l'articulation, mais aussi dans le débit, le volume de la voix, le dynamisme, le contact visuel, qui sont autant d'éléments à prendre en compte lors de la préparation aux épreuves.

Quelques erreurs récurrentes

Voici une courte liste de mots fréquemment mal prononcés par les candidats. Bien souvent, il s'agit de déplacements d'accents lexicaux ou de mauvaises réalisations de phonèmes :

'adjective, le préfixe -age ('image, 'message, 'manage : /ɪdʒ/), advertisement (/əd'vɜ:tɪsmənt/ en UK, /'ædvɜ:təɪzmənt/ en US), A'merica(n), at'tribute, 'camera (le mot n'a que deux syllabes), 'character, close (adjectif /s/, verbe /z/), clothes /kləʊðz/, to 'comment, com'mit(ted), 'conquer, corres'pond, con'sider, con'sumerism, 'contrast (nom) vs. to con'trast (verbe), con'tribute, country (/ʌ/ et non /aʊ/), 'Democrat, de'mocracy, de'velop(ment), 'different (le mot n'a que deux syllabes), le préfixe dis- (disappointed, disappear, disagree : /s/ et non /z/), en'visage, e'pitome /ɪ'pɪtəmi/, 'excerpt /'eksɜ:pt/, an 'extract vs. ex'tracted from, 'focus /əʊ/, guardian /'gɑ:diən/, his'torical, 'history, 'notice /əʊ/, oc'cur, of (/v/ et non /f/), par'ticular(ly), re'fer, the use /s/ vs. to use /z/, useless /s/, 'video, woman /'wʊmən/ vs. women /'wɪmɪn/.

3.2 – Français

Bien qu'il s'agisse d'un concours de recrutement d'enseignants d'anglais, il est impératif que les candidats mesurent l'importance de maîtriser la langue française, non seulement parce qu'il s'agit d'enseigner en France, mais aussi parce qu'ils l'utiliseront quotidiennement, dans et hors la classe. Dans le cadre du concours, la qualité de langue française est prise en compte aussi bien à l'écrit (avec la version et la réflexion linguistique) qu'à l'oral (les deux oraux comprenant une partie didactique en français).

Langue

Nous souhaitons insister sur l'intérêt de réviser régulièrement les règles grammaticales et orthographiques majeures (en cas de doute ou non) ; ceci est nécessaire pour atteindre le niveau attendu au concours. Ainsi, lors des épreuves écrites, le jury a constaté de graves erreurs quant aux conjugaisons au passé simple ; par exemple, trop de candidats utilisent la terminaison -a, au lieu de -ai, à la première personne du singulier pour les verbes du premier groupe (**je succomba* au lieu de *je succombai*). Ce temps ayant la même valeur que le passé composé, le candidat préférant utiliser ce dernier (plus courant) doit également faire très attention à l'accord du participe passé, qui ne semble pas être maîtrisé chez un grand nombre de candidats. Le « raccourci » répandu qui consiste à dire que l'on accorde le participe passé avec *être* et non avec *avoir* est erroné. De fait, le participe passé s'accorde dès lors que le complément d'objet direct (COD) du verbe se situe avant le verbe. On écrira donc bien *elle a dansé* et *elle s'est levée*, mais également :

Il a embrassé sa femme (pas d'accord avec COD « sa femme », situé après le verbe)

Il l'a embrassée (accord avec COD « l' », avant le verbe)

Les fleurs que j'ai cueillies (accord car COD « fleurs » avant le verbe)

Ils se sont succédé (pas d'accord car « succéder à qch » n'a pas de COD, mais un COI)

Enfin, le participe passé du verbe ne s'accorde jamais dans l'expression « faire faire » : *elles se sont fait attraper*.

Pour ce qui est de l'orthographe, rappelons que l'usage des majuscules en français comporte quelques différences avec l'anglais ; en particulier, le français ne met pas de majuscules aux jours (« lundi »), aux mois (« août »), aux noms de langues (« je parle anglais ») et aux adjectifs de nationalité

(« elle est espagnole »). Les noms de nationalités, en revanche, prennent une majuscule (« les Français »).

La richesse et la précision du lexique utilisé dans les présentations et entretiens en français sont prises en compte par le jury. Les répétitions, imprécisions et familiarités, telles que « trucs » ou « choses », sont à proscrire. Dans son exposé, le candidat doit également montrer qu'il connaît les termes didactiques et linguistiques appropriés ; trop nombreux sont ceux qui confondent pronoms possessifs (= *mine, yours*, etc.) et adjectifs possessifs (= *my, your*, etc.), ou encore participe passé et *present perfect*. La terminologie phonologique est également souvent mal employée ; certes, un consensus n'existe pas toujours (exemple : la définition de « l'intonation »), mais il ne faut pas confondre des termes comme *morphème* (unité de sens) et *phonème* (unité de son), ou *rythme* et *intonation*. Pour ce qui est de la notion « d'accent », qui a un sens double (« accent britannique/américain... » vs. « accent de mot »), notons que chez les spécialistes, l'accent de mot est appelé « accent lexical » ; le terme « accent tonique », souvent entendu chez les candidats, n'est pas souvent utilisé dans ce sens, mais plutôt pour désigner l'accent de la phrase, ou « accent nucléaire », en particulier dans le cadre de la description des « trois T » (= tonalité, tonicité, ton ; cf. ouvrage de J. C. Wells, *English Intonation*). Enfin, rappelons que la phonologie fait partie intégrante de la linguistique ; on ne peut séparer « l'objectif linguistique » de « l'objectif phonologique », puisque la linguistique est un terme général regroupant l'ensemble des domaines étudiant la langue (syntaxe, grammaire, phonologie, phonétique, etc.).

Communication

Tout comme pour l'anglais, la communication en français doit être soignée, non seulement par la qualité et la richesse de la langue, mais également par l'articulation, la posture, le contact visuel, le débit. Un candidat qui lit ses notes sans regarder les membres du jury risque de perdre son auditoire. C'est pourquoi il est conseillé d'organiser ses brouillons, mais aussi de ne jamais rédiger intégralement les notes. Ainsi qu'on l'enseigne à nos élèves en production orale en continu, l'écrit oralisé et la parole plus naturelle, spontanée, sont deux exercices différents, et c'est avant tout cette dernière qui est attendue des candidats. Communiquer passe beaucoup par le contact visuel, qu'il convient de maintenir tout au long d'une présentation.

Savoir gérer son stress n'est pas toujours facile, car chacun y parvient plus ou moins. Le jury en a tout à fait conscience et ne tient pas rigueur à un candidat qui aurait la main ou la voix un peu tremblante. Nous conseillons toutefois aux futurs candidats de s'entraîner le plus souvent possible à communiquer en public, ne serait-ce que devant un petit groupe de personnes (connues ou non), aussi bien en position assise que debout, afin de savoir trouver la bonne posture. Il s'agit là d'un aspect majeur de notre métier d'enseignant, qui ne peut s'improviser sur de nombreux plans.

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 ».

4.1.2 – Première partie en anglais

Remarques générales

La préparation de l'épreuve doit permettre aux candidats d'appréhender le dossier qui leur est soumis à la lumière de la notion (LVO) ou thématique (LELE) retenue, afin de procéder à son analyse. Notons que pour la session 2020, un tableau récapitulatif des axes, thématiques et notions pour les deux épreuves d'admission figure plus loin.

La gestion du temps est une donnée essentielle pour réussir cette épreuve ; ainsi les deux parties doivent-elles faire équitablement l'objet d'un travail de lecture analytique qui permettra aux candidats de proposer des prestations homogènes pour l'un et l'autre des exposés. Le jury encourage vivement les candidats à maîtriser les modalités de l'épreuve, même si celles-ci sont rappelées au début de chaque exercice. Un entraînement régulier est tout aussi fortement conseillé. Les deux heures de préparation doivent être consacrées à un travail de lecture, de repérages, de description qui doit aboutir à une analyse poussée dans les deux parties (anglais et français).

Notons également que l'entretien en anglais dans la première partie et en français dans la deuxième a pour objectif de valoriser la présentation du candidat, en lui permettant d'éclaircir ou de préciser un point de sa prestation, ou de le réorienter vers une piste qui aurait été négligée et ainsi dégager quelques angles d'analyse pertinents. Quelles que soient les questions posées, le candidat aura tout intérêt à s'en emparer de manière constructive, et à considérer ce moment d'échange comme l'occasion de préciser sa pensée et sa démonstration ou son analyse, en évitant de répéter simplement ce qui a été dit dans l'exposé.

Le jury de la session 2019 a apprécié le fait que de nombreux candidats aient assimilé les conseils prodigués dans le rapport de jury 2018, notamment concernant la problématisation des dossiers EED.

Nous rappelons qu'il est impératif d'établir le lien entre les documents complémentaires et les productions d'élèves.

Les attentes

Dans cette première partie de l'épreuve, il est demandé au candidat de présenter et surtout d'analyser, c'est à dire de faire une étude approfondie d'un document vidéo ou audio en lien avec la notion ou la thématique retenue et annoncée dès la première page de la consigne qui accompagne le dossier. Il faut en dégager les éléments saillants, construire son propos à travers des axes d'études, faire jaillir un fil directeur et surtout ne pas oublier de mettre en relation ses propos avec la notion ou thématique. Rappelons ici que les notions et thématiques sont formulées en français et que leur richesse polysémique doit être prise en compte afin de permettre aux candidats d'enrichir leur prestation en évitant de les traduire et de proposer des traductions univoques qui enfermeraient leurs propos. Le terme « autre » dans la thématique « Rencontre avec l'autre, l'amour, l'amitié » ne peut être réduit seulement à la rencontre avec une « autre personne », mais – et à titre d'exemple (EED 40) d'une rencontre avec la nature ou bien la rencontre d'un mythe ou bien d'un mythe historicisé (celui de Pocahontas pour ce dossier).

Le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur la nécessité de prendre en compte la source du document qui dans plusieurs cas révèle un aspect important du support. Ainsi, les différentes sources de l'extrait de l'émission et de la vidéo (CBS / *Comedy Central* / *The Daily Show*) renseignaient le candidat sur la tendance politique plutôt *liberal* voire progressiste du document et ainsi sur son message contre le politiquement correct concernant le *N-word* que le nouvel éditeur du roman de Mark Twain (*The Adventures of Huckleberry Finn* (1884) veut remplacer par un mot moins polémique : *slave*. Une connaissance des grands médias de l'aire anglophone (BBC, CNN, ABC, CBS, NPR, Sky News, Fox News...) est bien sûr un attendu.

Dans de nombreuses présentations, la mention de la notion ou de la thématique apparaissait comme une étape obligatoire et donc forcée, alors qu'elle doit éclairer l'analyse. Il est notamment regrettable que face à l'extrait du film *Elizabeth* réalisé par Shekhar Kapur (EED 14/ « Langages ») certains candidats se soient contentés de faire une simple liste des dialogues et des mots sans songer que la notion de « langages » puisse être envisagée de manière dynamique et plurivoque : langage politique, langage corporel, langage utilisée pour réécrire l'histoire, langage cinématographique. Les analyses

esthétiques des mouvements de caméra ou de la fragmentation du montage pouvaient dès lors servir à éclairer une visée potentiellement didactique de ce film biographique, perceptible dès le premier visionnage. À ce sujet, il paraît primordial pour un futur enseignant de connaître le vocabulaire cinématographique, télévisuel ou radiophonique (*the different shots* (et le message qu'ils véhiculent) *anchorman, host, voice-over, title card, interviewee* [ˌɪntəˈvjuːiː], *to be aired, to be broadcast (broadcasted)*...

On l'aura compris, l'exercice ne saurait donc se limiter à une description du document audio ou vidéo, puisque l'on attend bien une analyse éclairée par la notion ou la thématique proposée. Le jury déplore cette année encore que certains candidats ne mentionnent la notion ou la thématique qu'à titre indicatif dans leur introduction, pour ensuite n'y revenir que sous la forme de remarques allusives, ou en toute fin de prestation. L'entretien a permis à certains candidats de tisser des liens dynamiques entre dossier et notion ou thématique. Une lecture attentive de la consigne, simple et plutôt courte, permettra d'aller dans ce sens.

Analyse et exploitation du document

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

Cela suppose tout d'abord une lecture attentive de toutes les composantes du support et de ce qui en fait sa spécificité. Ce document est authentique et peut être de tout ordre (extrait d'un entretien, de film, bande-annonce, publicité, documentaire, reportage, discours, etc.). Dès lors, il convient de se poser les questions qui vont permettre de mettre en lumière les traits saillants et la portée de ce document : d'où provient-il ? Qui en est l'auteur ? Par quel média a-t-il été diffusé ? Quel est son but affiché (informatif, promotionnel, distrayant, propagandiste, etc.), cela correspond-il à son but réel, quel implicite ? Comment l'effet recherché est-il produit (procédés sémiotiques, polysémie des mots, des images, du montage, habillage sonore, mouvements de caméra, etc.) ? Tout élément pertinent, implicite ou explicite devra être repéré et surtout analysé pour servir une démonstration argumentée.

La présentation du document doit consister en un discours argumentatif et structuré. Si le jury n'a pas d'attente formelle en termes d'organisation, celle-ci devra néanmoins être construite de manière à ce que le jury puisse la suivre sans difficulté. Comme évoqué plus haut, le candidat cherchera dans son introduction (ce que l'on peut appeler « la problématique ») à questionner le lien entre le support et la notion ou thématique. Cela lui permettra de mettre en lumière les problèmes soulevés par la juxtaposition de ces deux éléments. La problématique (dont la traduction par *problematic* est fortement déconseillée) n'a pas à être nécessairement formulée sous forme de question, dès lors que les enjeux présentés sont clairs.

Le jury souhaite par ailleurs attirer l'attention des candidats sur la nécessité de prendre en compte la spécificité du document. À titre d'exemple, la rencontre d'Andrea Levy par un de ses lecteurs dans les studios de la *BBC Radio 4* en 2015 (EED 24/ « Je de l'écrivain et jeu de l'écriture ») et plus précisément lors de l'émission *Bookclub* invitait le candidat à saisir les enjeux du lieu (*a national channel*), de la forme de l'entretien comme « point de contact », et dans une plus large mesure à réfléchir sur le concept de *Britishness*. L'écueil majeur serait de se contenter d'analyser ce document comme un script, au lieu de cerner les points de tension entre intervenants.

L'objectif de la démonstration est bien d'analyser ces enjeux, en proposant des angles différents (les trois parties de l'exposé par exemple) qui nourriront logiquement la conclusion du propos et qui aideront les candidats à formuler une réponse riche et souvent nuancée à la problématique identifiée.

Très rares furent les candidats à s'être heurtés à l'écueil d'une utilisation du document sonore ou vidéo à des fins d'exploitation pédagogique, ce dont le jury se félicite. La lecture du rapport de jury 2018 aura sans doute permis de clarifier les exigences de l'épreuve en la matière. Il importe en effet de ne pas confondre les attentes de l'Épreuve d'Entretien à partir d'un Dossier (EED) avec celles de l'Épreuve de Mise en Situation Professionnelle (EMSP).

Les connaissances

Bien que le jury n'attende pas des candidats des connaissances encyclopédiques et spécialisées, un futur professeur d'anglais doit en revanche posséder une culture suffisante de la sphère du monde anglophone, à la fois disciplinaire et généraliste (histoire, civilisation, littérature, arts, etc.). Au cours de la session 2019, les candidats ont notamment été amenés à réfléchir et à mobiliser leurs connaissances sur le pouvoir et contre-pouvoir de Ruth Bader Ginsburg, juge à la Cour suprême des États-Unis et de son combat pour l'égalité des sexes (EED 9), sur l'identité hybride (anglo-jamaïcaine) d'une écrivaine britannique (EED 24), sur l'art urbain (*streetart*) des œuvres de Keith Haring (EED 4), sur la rencontre entre colons et Amérindiens (EED 40), sur l'intégration scolaire des Afro-Américains dans les années 1950 aux États-Unis (EED 13), sur le discours du pouvoir ou sur le pouvoir du discours d'Élisabeth I (EED 14), sur la venue de Gandhi en Europe en 1931 (EED 15), sur les soldats amérindiens (de la tribu Navajo) qui ont servi dans le Corps des Marines des États-Unis pendant la Seconde Guerre mondiale et dont la tâche principale était de transmettre des messages codés en utilisant leur langue si complexe que les Japonais ne les comprenaient pas (EED 10) ou encore sur la place du sport dans la construction de l'identité noire-américaine et dans ses combats pour l'égalité (EED 39).

Concernant l'Épreuve d'Entretien sur Dossier 9, deux anciens présidents des États-Unis (Bill Clinton et Jimmy Carter) apparaissaient dans la bande-annonce du film sur Ruth Bader Ginsburg en lien avec la notion « Lieux et formes du pouvoir ». Le jury pouvait s'attendre à ce que les candidats les reconnaissent pour mettre en lien, par exemple, les différentes formes de pouvoir, exécutif et judiciaire.

Le jury se félicite que très peu de candidats aient utilisé le support qui leur était proposé pour se livrer à un cours magistral mettant en valeur l'étendue de leurs connaissances. En effet, ce sont bien les connaissances du candidat qui vont lui permettre de se livrer à une analyse fine et aboutie du document (on pense ici également aux liens intertextuels), et non le document qui doit servir de déclencheur à un étalage de connaissances universitaires totalement déconnectées de la notion qui l'accompagne.

Enfin, le jury rappelle aux futurs candidats l'importance du modèle de langue anglaise qu'ils offrent au jury. Il n'est pas acceptable qu'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 simples : *adjective* ['ædʒɪktɪv]; *interesting* ['ɪntərəstɪŋ]; *epitomize* [ɪ'pɪtəmaɪz]... Une attention spéciale devra être portée sur la réalisation de ces quatre phonèmes : /θ/, /ð/, /i:/ et /ɪ/. À titre d'exemple, ['θɪŋk] comme dans *think* ; [ðəʊz] comme dans *those* ; et ['li:v] comme dans *leave* ; ['lɪv] comme dans *live* (verbe).

Conseils méthodologiques

Le jury conseille aux candidats, au cours de leur préparation, d'utiliser une feuille de brouillon lors de la prise de notes sur le contenu. Il peut être intéressant de s'appuyer lors de l'épreuve orale sur quelques citations clés du document qui auraient été écrites au préalable sur cette feuille « annexe ».

Le jury conseille également aux candidats 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 « de surface » (*I can see, there is, we have...*) doivent laisser place à des repérages de points de vue, changements narratifs, de mises en abyme, d'intertextualité, d'hypertextualité pertinents et non plaqués.

En conclusion, le jury insiste sur l'importance pour les candidats de bien comprendre ce qu'implique l'économie de l'épreuve : la présentation de l'analyse approfondie d'un document à la lumière d'une notion ou d'une thématique en seulement quinze minutes implique une densité des propos et un débit de parole adaptés tels qu'il faut absolument s'être entraîné.

Jean-Marck MOLIGNIER

4.1.3 – Seconde partie en français

Format de l'épreuve

La partie en français de l'épreuve d'entretien à partir d'un dossier (EED) se divise en deux temps : un premier de 15 minutes maximum (exposé du candidat) et un second de 15 minutes maximum (échange avec les membres du jury). Ces temps de prise de parole et d'échange s'entendent en durée maximale. Si les candidats finissent leur prestation avant le temps imparti, cela ne préjuge en rien de leur degré de réussite. De la même manière, ce n'est pas parce que le jury ne pose plus de questions avant le temps alloué à l'échange que cela suppose nécessairement quelque chose d'inabouti. Toutefois, ces précisions n'encouragent aucun candidat à réduire son temps de parole. On peut s'attendre à ce qu'un candidat bien préparé mette à profit tout le temps dont il dispose.

Le dossier remis aux candidats se compose de productions authentiques d'élèves (écrites et/ou orales) 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, 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, CAIRN...*), ou d'institutions telles que le *Council of Europe*. Ces documents peuvent parfois être issus de la recherche anglophone et donc rédigés en anglais.

Les attentes

Telle que la consigne les invite à le faire, il s'agit tout d'abord pour 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 réalisé, les candidats doivent encore réfléchir à différentes pistes pédagogiques qui visent à démontrer comment l'apprenant peut consolider ses acquis dans le cas d'une production aboutie par rapport au niveau visé, ou quelle aide il peut recevoir afin de mieux comprendre ce qui lui a posé problème, et ce qui lui reste à mettre en place pour atteindre les objectifs fixés par l'enseignant.

Les candidats proposeront donc une analyse de ces productions en n'oubliant pas 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 lui-même fait l'objet d'une réflexion de la part de l'enseignant en lien avec les attentes de l'institution. Les candidats n'oublieront pas non plus à ce stade de croiser leur analyse avec la notion/thématique sous étude. En effet, c'est bien cette dernière qui préside à l'élaboration d'une problématique culturelle que l'enseignant propose aux élèves. Ainsi, le jury attend des candidats qu'ils notent les échos directs entre ce qui est décrit dans les documents d'accompagnement, la notion/thématique et les productions d'élèves.

Les termes « vous vous demanderez » et « dans quelle mesure » de la consigne, invitent les candidats à adopter une posture réflexive qui s'éloigne de toutes affirmations catégoriques qui viseraient à remettre en question la pertinence des activités proposées par l'enseignement ou rejeter la situation d'enseignement en bloc. Le jury apprécie les prestations qui s'interrogent sur la manière dont l'enseignement peut permettre à chaque élève de produire des énoncés qui font du sens et de progresser.

Conscient du fait que les candidats n'ont que peu, voire pas d'expérience en classe, le jury est particulièrement sensible au bon sens dont font preuve certains d'entre eux. Tenter de faire croire que des activités de phonologie peuvent apporter une aide à un élève dans la réalisation d'une production écrite ne fait aucun sens. Ce qui prime, c'est un souci de cohérence entre les besoins de l'élève et les actions à mettre en œuvre pour lui permettre de progresser.

L'exposé

Libre aux candidats d'organiser leur présentation comme ils l'entendent. Le jury note toutefois que dans un premier temps, les meilleures prestations partent d'une synthèse des documents d'accompagnement. En effet, les lignes de force de ces derniers apportent un éclairage qui permet aux candidats de déceler les acquis des élèves sur le plan des compétences linguistiques, pragmatiques et culturelles, ou leurs besoins particuliers. Les pistes pédagogiques proposées font souvent sens, dès lors qu'elles sont envisagées dans le contexte que créent les documents d'accompagnement, dont la situation d'enseignement fait partie. Les candidats qui préparent le concours doivent véritablement s'efforcer de prendre en compte ces documents qui permettent de nuancer leur propos.

Dans un deuxième temps, c'est le diagnostic de ces productions qui est attendu. La consigne invite les candidats à considérer « dans quelle mesure les compétences linguistiques, culturelles et pragmatiques y sont mobilisées au service de la production du sens ». Il s'agit là de mesurer, 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, consiste en une liste d'erreurs grammaticales, comme si cette compétence (qui pour rappel est une composante de la compétence linguistique) pouvait certifier à elle seule un degré de maîtrise suffisant de la langue anglaise par l'apprenant. Il ne faut surtout pas oublier que dans la consigne, les trois compétences linguistique, culturelle et pragmatique doivent être prises en compte. Ainsi, même si une production d'élève peut parfois nécessiter un important travail de correction sur le plan linguistique, elle peut également être très satisfaisante sur les deux autres plans. Il ne faut donc pas rejeter le travail d'un élève simplement parce qu'il ne maîtrise pas suffisamment la grammaire anglaise. Il ne faut pas pour autant croire que parce que les productions nécessitent un travail de correction important sur le plan linguistique, les autres compétences sont validées. Chaque production est unique et doit être considérée comme telle. Les diagnostics ainsi établis visent à apporter une aide différenciée pour chaque élève. Le jury a eu le plaisir de constater que certains candidats s'efforcent de placer chaque production sur les niveaux du CECRL, en fonction des attentes de chaque cycle. Enfin, ce diagnostic, pour être pertinent, doit être organisé. Cela passe dans un premier temps par la catégorisation des

types d'erreurs puis, par leur hiérarchisation. En fonction du type de production, certaines erreurs nuisent plus que d'autres à la réception du message que l'élève souhaite faire passer. Par exemple, dans le cadre d'une production orale en continu, un élève qui est amené à produire un discours engagé devra, sur le plan phonologique, veiller en priorité à la manière dont il respecte le schéma intonatif d'une phrase assertive, placer les accents toniques sur les mots porteurs de sens afin de convaincre avant de veiller à la simple bonne réalisation du morphème « th- » (tout aussi important bien évidemment). Les candidats préciseront donc quels aspects « prioritaires » feront l'objet d'une réflexion particulière.

Pour finir, 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 prouve que les candidats ont amorcé une démarche didactique, une véritable réflexion attendue d'un professionnel de l'Education nationale. Malheureusement, c'est la partie qui est le plus souvent négligée, peut-être par faute de temps lors du temps de préparation ou par manque d'expérience en classe. Dans de trop nombreux cas, ces pistes, énumérées sans aucun commentaire et en très peu de temps en fin d'exposé, sont une liste de pistes qui ne s'appuie sur aucun raisonnement cohérent. Par exemple, en vu d'une production écrite peu riche sur le plan lexical, certains proposent de faire travailler l'élève à partir d'un document audio dans le but de repérer des éléments grammaticaux, mettre les élèves en groupe, ou toute autre activité ne visant pas l'enrichissement lexical. Rappelons que le diagnostic posé par les candidats doit faire état des besoins de chaque élève et c'est à partir de ce constat qu'ils offriront un travail particulier pour améliorer/consolider ses compétences. Il faut donc prendre le temps d'expliquer en quoi les différentes activités proposées permettent à l'élève de corriger ses erreurs ou à aller plus loin dans l'acquisition d'une compétence. A nouveau, les documents d'accompagnement trouvent leur place dans cette réflexion car certains d'entre eux se focalisent sur des préconisations ou font allusion à des choix possibles. Enfin, concernant le premier document (partie 1 de l'EED), les candidats peuvent envisager de l'incorporer dans les pistes qu'ils proposent à la seule condition que la notion/thématique ait un lien direct avec la situation d'enseignant décrite dans les documents d'accompagnement et si son exploitation reste pertinente dans l'économie de sa démonstration.

Connaissances et terminologie

Le jury s'attend à ce que les candidats prouvent leur connaissance du cadre institutionnel de manière précise. Puisque le diagnostic établi vise à démontrer un degré d'acquisition des compétences par l'élève, il convient de connaître les aspects les plus saillants des instructions officielles qui permettent de mesurer ce degré de maîtrise. A titre d'exemple, connaître les différents cycles d'apprentissage du primaire au cycle terminal, et les niveaux visés pour chacun d'eux, est une base incontournable. Connaître les descripteurs du CECRL permet une lecture des productions d'élèves plus juste. Tout jugement de valeur non justifié ne sera donc pas accepté. Les candidats qui se contentent de dire qu'une production est « bonne » ou « mauvaise » passent à côté des attentes. Justifier à quel point un élève A maîtrise les stratégies discursives par rapport à son camarade B en fonction de critères précis est plus pertinent. Ainsi, il est impossible d'évaluer un degré d'acquisition sans savoir quels sont les critères observables du CECRL qui permettent de positionner la production sur l'échelle de validation des acquis. Ces descripteurs sont des outils d'évaluation. Le niveau visé/atteint en tant que tel n'est pas une fin en soi puisqu'une production est toujours perfectible.

Toutefois, il ne s'agit pas non plus de connaître les textes par cœur pour montrer l'étendue de ses connaissances. Le jury apprécie le fait que certains candidats démontrent leur connaissance du cadre institutionnel au détour d'une explication, notamment lorsqu'ils replacent la notion retenue par l'enseignant parmi les autres qui constituent le cadre plus large de l'entrée culturelle du cycle. On retiendra le fait qu'un futur enseignant de langue anglaise doit connaître le socle commun de connaissances, de compétences et de cultures, les programmes officiels en vigueur, le CECRL ainsi

que le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Savoir quelles sont les modalités d'examen (DNB et Baccalauréat) permet de mieux replacer les productions des élèves dans le contexte général d'apprentissage.

Les candidats doivent s'efforcer de manier une langue précise, surtout quand ils jonglent avec des concepts didactiques. Il est inutile de mentionner des concepts que l'on ne maîtrise pas ou des auteurs dont on ne connaît pas le travail pour satisfaire les attentes du jury à partir de représentations très personnelles de ces mêmes attentes. Si une dénomination de ces concepts se fait dans une langue précise et en toute connaissance de cause, le jury ne pourra que bonifier la prestation d'un candidat.

La précision lexicale est requise dans la transmission du message que les candidats veulent partager. Si les références ne sont pas claires, l'exposé risque d'être mal compris par les membres du jury. Ces derniers repèrent très vite les candidats (de plus en plus rares) qui plaquent des concepts de manière à créer l'illusion d'une maîtrise des enjeux didactiques.

Enfin, étant entendu que les épreuves orales sont des épreuves de communication, il faut insister sur le fait que l'effort de registre généralement bien réalisé lors de la présentation, doit être maintenu lors de l'échange avec les membres du jury. Si ces derniers peuvent prendre un ton engageant, bienveillant pour encourager les candidats à parfaire leur analyse, cela est parfois mal interprété par certains candidats qui adoptent parfois un ton familier et/ou ne maintiennent plus l'effort fourni en première partie. Les relâchements (registre, posture) sont lourdement pénalisés par le jury.

Conclusion

Les rappels ci-dessus ont été faits afin d'encourager les candidats à se préparer de la manière la plus rigoureuse possible pour réussir cette épreuve. Cela passe par une appropriation progressive des codes de l'épreuve mais également par une amorce de conceptualisation de ce qu'est l'acte d'enseigner.

Les candidats qui ont véritablement à cœur la réussite des élèves feront montre de bon sens sur les plans didactique et pédagogique. Cela a été observé à de nombreuses reprises par le jury, ce qui prouve que cet exercice est à la portée de tout candidat rigoureusement et régulièrement préparé.

Lionel GOURGUES

4.1.4 – Exemples de sujets

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

EED 1

Première partie en anglais

The candidates were asked to analyze an excerpt from a 1975 *CBS Evening News* segment by American reporter Charles Kuralt about Cadillac Ranch near Amarillo, Texas. In this segment of his daily TV program called "On the Road", Kuralt is driving an RV along old Route 66 when he discovers Cadillac Ranch, a row of 10 Cadillacs, noses underground in the middle of a wheat field, their tail fins turned toward the Texas sky. He meets with the owner of Cadillac Ranch, Stanley Marsh 3rd, and the interview is a conversation about the origin, the meaning and the peculiarity of the art installation created the year before by *The Ant Farm*, a group of young California artists. Examined through the notion

espaces et échanges, the video offers several levels of analysis and interpretation, from simple to complex, related to the understanding of the sculpture (extended through space and time), to the structural analysis of the interview as well as to the study of Marsh's singular personality.

Celebrating the U.S. Car Culture

Many candidates mentioned the impressive size of the sculpture as well as the typical representation of rural America and of the Texas landscape. The car having become a work of art, they referred to the name of the segment ("On the Road"), noticed the location of Cadillac Ranch on Route 66, and evoked the U.S. car culture and the symbolic dimension of long distances and car mobility, with possible developments about the road trip and the idea of freedom. They discussed Marsh's reference to the American Dream ("From '48 to '64 that was the American Dream, the Cadillac fins. It was the American Dream because they were so badly made and so cheap that after two or three years, anyone could have one") and explained how Cadillac Ranch intended to bring the golden era of the automobile industry and the iconic Cadillac brand back to life.

Breaking away from Tradition

A coherent analysis included a more precise identification of *espaces et échanges*. Cadillac Ranch offers a rather disconcerting visual and physical experience: as Marsh walks in-between two cars, he plunges the viewers head first into the art world with an innovative and unconventional sculpture made with no carving (a principal element of sculptural design). The incongruous location of the artwork in a wheat field also suggests that everyone can access the place freely, and implicitly signifies that no commercial purpose is intended. This is highly visible public art, with rural space replacing the urban art gallery and offering a form of public space that allows for the sculpture to be shared by everyone instead of being reserved exclusively for the elite.

The peculiar characteristics of Cadillac Ranch could be transferred to Marsh who appears to be an off-beat millionaire. A tycoon with multiple areas of interest, "he's in cattle, oil, banking, real estate and art," Kuralt says. However, despite his strong Texan accent, Marsh does not fit the expected stereotype of the typical Texas cattle rancher: instead of wearing a pair of jeans, a Stetson hat and cowboy boots, he is dressed with well-ironed pants and a "Mad Hatter hat with a Cadillac crest on it," which conveys a sense of extravagance common to people relegated to the margins of society (including hippies) and arouses curiosity from the journalist and the viewers.

This (Interview) is Art, and It is Fun!

Identifying other dimensions of the video in a dynamic way, candidates further discussed the use of space in the scene. They emphasized the fact that Marsh becomes a central part of the artwork himself, thus somewhat transforming the art experience into live art. Marsh has a cartoonish dimension and encapsulates a sense of madness conveyed by his physical appearance (his clothes and prominent teeth) and his responses echoing the character of the Mad Hatter: loud, insane and eccentric, like the rest of Wonderland's residents. His performance also relies most significantly on his interpretation of art which breaks away from traditional art analysis, debunking and reversing the roles. He (more than the artwork) has become the center of attention, providing elaborate responses to classical questions about how to read art and transgressing the traditional articulation of the interview in a humorous tone. Listing the most common lies he tells tourists ("I tell them it's for an Elvis Presley movie, or it's for Evel Knievel to jump over, or maybe it's the Caddy Cult and it's the new mother church for a home religion!") is a way to avoid communicating the artists' intentions because, to Marsh, an artist's intentions should definitely not be told.

Paradoxically, one could detect the idea of memory in Marsh's speech. Honoring the artists (*The Ant Farm*), he acts like a tour guide or a curator in a museum, but his evaluation of the growing popularity of the tourist attraction ("the most attractive road-sign attraction of our generation") and the disproportionate comparison of Cadillac Ranch's historical and cultural heritage to Stonehenge inevitably raises Kuralt's laughter while recalling another common stereotype about Texans which is overstatement. The most common exaggeration about Texas being that "Everything's bigger in Texas," candidates could conceptually transfer this idea to the car sculpture which is definitely Texas-sized, and to the story of Cadillac Ranch which includes at least one Texas-sized personality, Stanley Marsh 3rd.

Transgressing the Arts

At the highest level of analysis, candidates provided an elaborate development opposing the urban to the rural. They noticed the fact that the location of the car sculpture in a wheat field could be interpreted as urban life sprawling over rural America, and related the line of cars to Taylorism, to Fordism and in a broader sense, to American capitalism (The Lone Star State being known as the number one oil producer in the U.S.). They also discussed the fact that the Cadillacs' noses "down in a wheat field" could possibly announce the future death of the car culture in America.

Land Art and Pop Art from the 1950s and 1960s, and especially pop artist Andy Warhol's process of silk-screen printing images repeatedly onto a single surface, were evoked as possible sources of inspiration for Cadillac Ranch; such references appeared to be extremely relevant since the architects from *The Ant Farm* were indeed inspired by both artistic movements. Also, some candidates very appropriately related the name of the segment ("On the Road") and historic Route 66 (The Mother Road) to John Steinbeck and Jack Kerouac in 20th-century American literature.

Some candidates questioned the relationship between art and identity, whether it be American or Texan identity. Marsh bears a resemblance to Uncle Sam, which raises questions about what it is like to be an American. *The Ant Farm*, an unusual name for a group of artists that was originally inspired by a 1960s game for kids to play with, is also an ironic reference to insects that live underground and damage the land. Some candidates developed this idea in relation to *espaces*, with the reference to Thomas Jefferson's definition of the American as a farmer. The geographic identity of Texas was questioned as well: what is it like to be a Texan? Marsh is not "dressin' Texan" (as Texans say) and feels free to dress the way he likes and to do what he wants with his fortune and with the land he owns. Questioning the Texas territory, one might even refer to broader considerations about Texas identity like the following: does Texas belong to the South, to the West, to the U.S.? Or, as Texans say, does Texas belong to Texas only?

The theatrical dimension of the segment was also analyzed. Kuralt's introductory irony sets the tone when he mentions the hypothesis that "someone might be trying to raise baby Cadillacs." Marsh plays the role of the entertainer, with a transgressive exchange going beyond the boundaries of conventional interviews. The art of interview manipulation reaches its climax at the end of the segment, first when Marsh says "we'll tell them it's a windbreaker," meaning that the interviewee has complete control over the interviewer who has now become an accomplice to his lies; then, when the journalist admits that he has given up trying to understand Marsh's crazy explanations ("Marsh explained eloquently his theory of art, it was wonderful but we won't remember anything he said.") It could also be noticed that the final shot shows cowboys and cows against the pink sky of a Texas sunset, therefore suggesting the quick return back to normal with an image staging the number one Texas stereotype of cowboys and cows.

Ultimately, the best candidates underlined the fact that Marsh introduces himself as a philanthropist who has gladly agreed to welcome California underground art in the very conservative state of Texas. Within this specific context, Cadillac Ranch, made by California artists from San Francisco (with the obvious reference to the hippie movement of the 1960s-70s and to counterculture) can be read as a

liberal sculpture. Marsh appears as a free, liberal, hippie-looking Texan who has agreed to finance a 'counter-sculpture,' therefore allowing art to reconcile the two opposite U.S. states.

A few candidates ended their presentations by alluding to the sculpture in its contemporary, graffiti-covered version, making elaborate statements about the remarkable lifespan of the artwork and its inclusion into American pop culture, therefore transcending space and time.

Bénédicte SISTO

Deuxième partie en français

L'analyse des documents de contextualisation donne quelques clés importantes et invite le candidat à envisager les productions d'élèves dans une démarche qui privilégie les compétences de production orale en continu. Les élèves de Terminale étaient amenés à choisir une œuvre de Banksy réalisée dans un pays anglophone et à la présenter en justifiant leur choix. L'utilisation d'une tablette numérique semble avoir facilité l'enregistrement des productions finales. La difficulté de ce dossier résidait dans la part minimale consacrée à l'ancrage culturel dans la notion.

On attendait des candidats qu'ils prennent en considération tous les documents de cadrage dans la formulation d'une problématique opérante et contextualisée : comment l'utilisation des TICE (doc 3d) permet-elle d'entraîner de manière régulière et systématique des élèves de Terminale à s'exprimer à l'oral (doc 3b) sur des thématiques artistiques et citoyennes (doc 3c) ? Les meilleurs candidats ont réussi à nuancer les notions d'autonomie, d'indépendance et de spontanéité des élèves dans leur expression orale finale. Ils ont su distinguer une production orale, généralement guidée, d'une expression orale, plus libre.

La première écoute de ces deux productions permet immédiatement de remarquer leur différence assez nette au niveau de la forme orale tout en soulignant leurs similitudes au niveau de la forme écrite (compétence pragmatique discursive). Les deux élèves se sont efforcés de commencer leur propos avec une phrase de présentation de l'œuvre et de conclure en donnant leur avis. Ils se sont appliqués à nuancer leur propos, mais l'ensemble reste cependant assez descriptif et manque d'analyse critique. L'objectif linguistique semble atteint car les erreurs ne remettent jamais en cause l'intelligibilité du message. En fin de classe de Terminale générale et technologique, le niveau de compétence visé est pour la LV1 : B2 (utilisateur indépendant – niveau avancé). On constate la présence d'un lexique assez simple. Pour ce qui est de la réalisation de certains phonèmes, de l'accentuation des mots mais aussi du rythme de la phrase, les besoins restent importants. On était en droit de se poser la question de l'efficacité du passage par l'écrit avant la réalisation de la tâche finale.

Les acquis et les besoins

Attention à ne pas se contenter de lister les erreurs dans les productions des élèves sans valoriser les acquis, bien présents. Un diagnostic clair était attendu des candidats. Le niveau B1 pouvait être attribué à la production 2a, et B2 à la production 2b, soit le niveau dit « indépendant » : l'élève de la production orale 2b « s'exprime de façon claire et détaillée ». Les descripteurs du CECRL devaient ainsi permettre au candidat de trancher et de justifier les niveaux ciblés. Une connaissance précise des épreuves du Baccalauréat était indispensable : il est nécessaire de savoir que l'expression orale fait l'objet d'une évaluation au cours de l'année de Terminale. Les élèves tirent au sort une notion parmi celles étudiées et disposent de dix minutes de préparation. Cinq minutes sont ensuite consacrées à la présentation orale de cette notion, suivies de cinq autres minutes d'interaction avec le professeur. La tâche finale de ce dossier constitue donc clairement un entraînement pertinent à la première partie de l'évaluation orale du Baccalauréat.

La compétence pragmatique était validée puisque les productions 2a et 2b sont bien structurées et donnent leurs opinions personnelles en conclusion. Elle devait cependant être considérée comme moins aboutie en 2a où le jugement personnel aurait dû être plus nuancé et complexe car le niveau B2 est visé. Un apport en connecteurs logiques semble ainsi nécessaire.

La compétence culturelle a souvent été jugée satisfaisante puisque le thème du *Street Art* était abordé en Angleterre et aux USA, mais les meilleurs candidats ont su nuancer ce point en s'interrogeant sur l'ancrage dans la sphère anglophone qui est ici quelque peu noyée dans la transversalité et l'universalité des messages de Banksy. La notion d'ESPACES avec le Royaume-Uni (les JO de Londres en 2012 de la production 2a) et les Etats-Unis (New York et le quartier de Chinatown mentionnés dans la production 2b) pouvait être reliée à celle d'ECHANGES entre un artiste et son public.

La plupart des candidats ont remarqué que la compétence linguistique était meilleure en 2b, mais ont procédé à un listing des erreurs récurrentes en 2a (*he runs vs is running* > tps de la description + utilisation du prétérit de *steal/fight* + le passif *is/was made* non maîtrisés) puis en 2b pour démontrer que les besoins étaient conséquents. Il était plus pertinent de mettre en relation les deux productions tout au long de l'analyse des différentes compétences. Les candidats pouvaient ainsi remarquer que le lexique descriptif reste basique mais meilleur en 2b. Le temps de la description est également mieux maîtrisé en 2b. Sur le plan phonologique, la prononciation a été jugée trop hachée/francisée en 2a, mais acceptable en 2b. Les meilleurs candidats ont su revaloriser cette compétence linguistique en insistant sur les efforts perceptibles en phonologie malgré quelques /h/ intrusifs pour conclure que les erreurs en 2a n'entravaient pas le sens. Les deux productions démontraient qu'un enrichissement lexical était nécessaire car les répétitions étaient trop nombreuses, même en 2b : *so, we can see*. Ils ont mis davantage en valeur la fluidité du discours et sa justesse/correction dans le cadre d'un réel entraînement à la POC. Le statut de l'erreur a évolué dans le bon sens : certaines erreurs de 2b ont par exemple été diagnostiquées comme de simples erreurs de performance : **can means / *more famous*.

Pistes pédagogiques

Une majorité de candidats a uniquement proposé des pistes d'action superficielles comme un simple rappel de certaines règles de prononciation de base, ou n'ont suggéré que des pistes plaquées, rapidement déconstruites lors de l'entretien, témoignant d'une incapacité à développer clairement leur démarche pédagogique.

Les meilleurs candidats ont fait le constat du passage de l'écrit à l'oral entre la tâche intermédiaire de production écrite (mél guidé) à la tâche finale plus libre de production orale (présenter l'œuvre de leur choix) en se demandant si l'entraînement à cette dernière activité langagière était réellement suffisant.

Ces mêmes candidats ont su prendre du recul concernant le dilemme pédagogique que constitue l'écrit oralisé. Écrit et oral sont en effet interdépendants et doivent faire l'objet d'un équilibre dans l'élaboration des différentes tâches de la séquence. Susciter une prise de parole en limitant le recours préalable à une prise de notes doit faire l'objet d'un entraînement fréquent. Il est important de diversifier les conditions d'énonciation pour éviter des énoncés uniquement déclaratifs. Par exemple, des activités orales de débat sur le modèle des *Debating Societies* en Grande Bretagne, sans prise de notes au préalable, sur différents sujets en lien avec le thème ou la notion, pourront être proposées. Ces sujets permettront d'aborder la problématique sous différents angles et entraîneront les élèves à élaborer un discours pertinent et nuancé tout en mobilisant les outils linguistiques nécessaires.

Afin de travailler la compétence méthodologique, un travail en binôme de ces deux élèves pourrait être proposé dans le but d'échanger, de comparer et d'enrichir mutuellement leurs écrits basés sur la description d'une œuvre du même artiste Banksy, certes, mais en se demandant si le lieu de son

exécution a une influence sur la portée du message social ou politique. Aider les élèves à créer du lien entre les différentes œuvres et la notion est indispensable afin de les aider à donner du sens à leurs propos, qui seront ainsi plus nuancés.

Le recours à l'assistant d'anglais qui décrirait son œuvre préférée de Banksy (CO) tout en faisant découvrir d'autres artistes de son pays d'origine a l'avantage de proposer une présentation authentique modélisante pour les élèves. L'écoute et/ou la lecture de témoignages sur le sujet à travers des visites de forums permettraient l'enrichissement lexical diagnostiqué en amont (entraînement premier à la CE) et la remobilisation du même lexique dans l'activité seconde de POC.

Les meilleurs candidats ont démontré clairement la plus-value pédagogique des outils numériques en mettant l'accent sur l'individualisation du parcours d'apprentissage (cf. doc 3d). Les TICE permettent de figer l'oral en créant des brouillons sonores indispensables à une prise de conscience de l'intelligibilité du message par les élèves eux-mêmes. L'entraînement des élèves à la PO passe par une mise en voix plus fréquente et un lien graphie-phonie plus systématique avec le rajout de codes phonologiques sur le script tels que : accent de mots, accents de phrases, liaisons. Ils ont insisté sur l'importance de présenter clairement les critères d'évaluation de l'oral dans une perspective formative et formatrice (s'inter-écouter, s'inter-corriger, s'autocorriger) en s'appuyant par exemple sur les grilles du bac susceptibles d'être utilisées dans l'élaboration d'une grille personnelle pour l'expression orale.

Prolongements possibles

L'éducation à la citoyenneté méritait d'être développée dans ce dossier. Certains candidats ont été capables de mener une réflexion sur la création artistique et les messages qui en émanent tout en proposant des thématiques sociétales et morales appropriées au débat en classe (cf. doc 3c).

Les meilleurs candidats ont réussi à relier l'objectif citoyen à l'usage des outils numériques en rappelant l'utilité de la charte informatique. Diffusée aux élèves au sein des établissements, cette charte est le résultat d'un travail collectif réalisé par les conseils d'administration, pédagogique et de la vie lycéenne. Les élèves deviennent ainsi des « utilisateurs responsables » qui doivent préciser la source de toutes les images qu'ils sélectionnent sur le net et décrivent dans leur présentation (droits d'auteur). C'est la raison pour laquelle les images dites libres de droit sont à privilégier (une référence à l'utilisation d'avatars mentionnée dans le doc 3d démontrait bien cette sensibilisation au droit à l'image).

Il est important de proposer des sujets de discussion à fort contenu culturel, stimulants intellectuellement, en accord avec le niveau attendu en fin de cycle terminal. Comme prolongement intéressant, les meilleurs candidats ont ainsi proposé d'intégrer un Parcours d'Education Artistique et Culturelle (PEAC), fondé sur trois piliers indissociables de l'éducation artistique et culturelle :

- *des rencontres directes et indirectes avec des œuvres artistiques et des objets patrimoniaux, avec des artistes, des artisans des métiers d'art, des professionnels des arts et de la culture ; avec des lieux d'enseignement, de création, de conservation, de diffusion.*
- *des pratiques individuelles et collectives dans des domaines artistiques diversifiés.*
- *des connaissances : appropriation de repères, appropriation d'un lexique spécifique simple permettant d'exprimer ses émotions esthétiques, de porter un jugement construit et étayé en matière d'art et de contextualiser, décrire et analyser une œuvre, développement de la faculté de juger et de l'esprit critique (source : EDUSCOL).*

Dans le cadre d'un PEAC autour des arts de la rue par exemple, les élèves pourraient approfondir leurs connaissances civilisationnelles et artistiques grâce à un travail interdisciplinaire avec le

professeur d'Arts plastiques et/ou d'autres élèves qui suivent cette option au lycée. La question du *Street Art* dans le monde anglophone et l'impact identitaire qu'il a laissé sur les graphes français d'aujourd'hui au niveau local et régional pourrait être abordée. Les élèves seraient invités à poster sur le site du lycée leur propre montage vidéo présentant l'œuvre de leur artiste préféré. Afin d'inscrire ces productions orales dans une situation de communication authentique, on pourrait mettre en place une exposition d'œuvres du *Street Art* sélectionnées et décrites par les élèves eux-mêmes. L'exposition s'inscrirait ainsi dans une démarche actionnelle et pourrait susciter au sein de l'établissement un débat citoyen sur le *Street Art*, jadis controversé mais de plus en plus plébiscité.

Loïc MAINGUY

EED 16

Première partie en anglais

Introduction

In relation to the notion "Langages" the candidates were asked to analyse this video excerpted from James Ivory's film *Howards End* (1992). No further information about the film or plot was provided. Therefore candidates were not penalized if they did not mention that the extract featured Anthony Hopkins as Henry Wilcox and Emma Thompson as Margaret Schlegel (though the name of the latter character is mentioned in the extract). Nor were they expected to know that the film was an adaptation from E.M. Forster's eponymous novel *Howards End* (1910). *Howards End*, like other Forster novels, is an examination of class differences and of the hypocrisy of social conventions in early 20th-century Edwardian society in Britain, especially targeting the narrow-mindedness of the English middle class.

Howards End was the third adaptation by James Ivory of a Forster novel, after *A Room with a View* (1985) and *Maurice* (1987), and it was distributed by the Merchant Ivory Productions film company which was founded by Indian-born film producer and director Ismail Merchant and American film director James Ivory. Needless to say that mentioning part or all of these elements was highly appreciated by the jury.

Identifying what the extract is about

We are led to understand that Margaret Schlegel is visiting Henry Wilcox's house; we realise that the visit is just an excuse for him to let her know he would like to marry her. She does not provide him with an immediate answer. The whole scene takes place on a staircase and we can hear a discreet, low-key but omnipresent musical piece.

Linking the document to the notion

Candidates could identify multiple links with the notion "Langages". The most visible one is the opposition between verbal language and non-verbal language(s). In other words, the analyses could be drawn from what the characters actually say but also from what we can see and hear (other than the dialogue between them). The candidates who were able to elaborate on cinematographic language (editing, shots, silences, colours and music) added a relevant perspective to their presentations.

Suggested outline

Multiple outlines were efficiently offered by the candidates. We present here an outline which allows a progressive analysis of the document, from the most explicit elements gradually leading to its implicit contents. It includes elements that were noted or could have been noted by the candidates.

1. Social class language

a. Verbal language

What immediately strikes the viewer is the very un-sentimental language both characters use. Henry Wilcox's language does not express love. His attitude is very composed, all professional. There is a contrast between the non-committal language and what is at stake. Henry's business-like and formal tone is conditioned by the social conventions of the upper middle class; one must not expose one's feelings, even in the private sphere of home, and especially expressions of love feelings are banished, emotions must be controlled at all times. This un-romantic proposal reminds us that in the early 1900s, marriage was the only possibility for women to get social recognition in society. Securing a comfortable position was often prior to considerations of love. A woman was bound to become a wife and a mother. The un-emotional language they both use is evocative of a covenant between two parties, not two lovers. Both characters are trapped by the social conventions of their time.

b. Non-verbal language

Class language is reinforced by clichéd class attitudes and class attire which reflect the undeniable reality of rigid social codes. Henry stands erect throughout the scene, quite rigid in his dark suit with starched shirt collar, waist-watch visible, an essential accessory to the businessman whereas Margaret is wearing a virginal white-laced dress and dons a hat before leaving the house, as is suitable for a lady. Though the viewer does not see much of the house, the staircase is enough to guess it is an imposing residence; with its grand architecture and dark colours, it is typically Victorian: it reflects the owner's social position and considerations of aesthetics or comfort are secondary. It contributes to the overall impression of rigidity the whole scene provides.

2. Gender language

a. Henry's proposal

Henry hesitates so much that Margaret has to interpret the meaning of his words – women seem to be more comfortable with language, both explicit and implicit. He is so concerned with the message he has to deliver to Margaret that he is startled and does not speak but mumbles when she asks him about the dimensions of the ceiling. Language seems to be more of a female prerogative. Henry is visibly ill-at-ease and when he finally delivers his message, he does so brutally, asking not "Will you marry me?" but "*I don't think you quite understand, I'm asking you to be my wife*", which is both condescending and imperative. His attitude is typical of Victorian men not paying attention to what women had to say, even though Margaret repeatedly confirmed to him her understanding of the situation. Men had prejudiced opinions on women's lack of intelligence and were used to being obeyed by them: his expectation for an answer is typical of the businessman expecting prompt replies and of the husband expecting to be obeyed immediately.

b. Margaret's reaction: her empowerment

She does not say no but she does not say yes either. She is composed and tells him she will write him a letter instead. She is in control of her speech and of the action. For women at the time, the Victorian home was a golden cage, a comfortable trap. The wife was her husband's possession since women did not have autonomy and depended on the patriarchal order of society. He is so taken aback not to have had an immediate answer from her that he is left speechless and unable to move. The scene closes on the daring empowerment of Margaret: she takes the initiative, climbing up the stairs to kiss him and to touch him. This turns round traditional gender roles. She is active whereas he is passive, as the "bride" is kissing the "groom". There is a rebalancing of male-female roles: at the beginning, Henry controls the action, he leads and she follows but at the end, she is empowered (historical context: voices, rhetoric and actions illustrated by the Suffragists and Suffragettes).

3. Cinematographic language

a. Cinematographic techniques compensate for lack of communication.

Images can reveal the sound of silence and show what is left unsaid. This creates a non-verbal language that is particularly adapted to the cinema. An analysis of camera shots, especially low-angle and high-angle shots, will allow candidates to highlight the choreography of the staircase scene: from his domineering position at the top of the stairs at the beginning (Henry filmed from below to show superiority, Margaret from above to show inferiority), Henry climbs down the stairs to be level with Margaret and propose. In order to kiss him, Margaret climbs up the stairs. In other words, cinematographic language compensates for the loss of verbal language, for the lack of communication between them, to express what they cannot say: images (reinforced by music) speak louder than words. Music plays an essential part in the excerpt; it is discreet, slightly tense and repetitive so as to create an effect of expectation and suspense, and like verbal language, there is nothing romantic about it.

b. Cinematographic techniques highlight reversal of traditional gender roles.

The movements of camera allow us to visualise the perspectives on the staircase, a visual rendering of the dominant/dominated positions that are materialised in front of us; whereas Margaret has a very strong and composed personality, her position in the staircase as she stands below Henry in the perspective is reminiscent of women's inferior positioning according to Victorian social conventions. This may be the reason why James Ivory decided to film the proposal scene in a staircase, which is not the case in the novel.

From a position where he dominates at the top of the stairs, like Man at the top of patriarchal society, Henry ends up speechless and stranded at home (in the private domestic sphere) like a Victorian housewife, in a sensational reversal of traditional male/female roles.

Frédéric PERRIN

Deuxième partie en français

En lien avec la notion « langages », les candidats devaient procéder à l'analyse de productions d'élèves de 3^{ème} (cycle 4), s'interroger sur les compétences linguistiques, culturelles et pragmatiques mobilisées, tout 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 écrites de deux élèves d'une même classe de troisième. Elles constituaient la tâche intermédiaire d'une séquence en lien avec un séjour d'une semaine en Ecosse sur les traces d'Harry Potter. Ce projet, dans le cadre du dispositif « Jeunes Reporters en Europe » en partenariat avec le Conseil Départemental, incluait un temps de collaboration avec une journaliste professionnelle également enseignante à l'Ecole Supérieure de Journalisme de Lille et soulevait donc la question de l'Education aux Médias et à l'Information qui, comme l'indiquait le document 3b, constituait l'un des enjeux de ce dossier. Les candidats étaient donc invités à s'interroger sur les différentes manières d'éduquer les élèves aux médias et à l'information afin de leur permettre une « pratique citoyenne » des médias pour devenir des citoyens responsables, la notion de citoyenneté étant au cœur du document 3b. Il était par conséquent tout à fait possible pour les candidats de préciser que le projet pouvait s'inscrire dans le parcours citoyen. D'autres parcours comme le parcours avenir, en lien avec les métiers du journalisme, ou le parcours d'éducation artistique et culturelle, en lien avec la thématique culturelle de la séquence, étaient également envisageables. On attendait aussi des candidats une prise de recul par rapport à certaines idées préconçues sur l'Education aux Médias et à l'Information, notamment que les candidats aient conscience que cet enjeu est l'affaire de tous et non pas seulement du ressort du professeur documentaliste.

Les autres enjeux du dossier étaient les suivants :

- la construction d'une compétence de production écrite et le travail sur la spécificité de la production journalistique : comment entraîne-t-on à la production écrite ? Comment consolider / approfondir le travail sur l'écrit journalistique ? Il était donc attendu des candidats de véritables pistes d'entraînement et non une simple remédiation linguistique ;
- la question de l'intégration de projet en dehors de la classe qui amène à s'interroger d'une part sur la motivation grâce au projet de voyage et à l'utilisation des TICE, et, d'autre part, sur la compétence culturelle comme il est mentionné dans le document 3c. Le projet présenté dans la situation d'enseignement en 3a permet-il véritablement d'ouvrir « une fenêtre sur la culture d'un des pays où l'on parle la langue enseignée » et de « transporter les élèves vers une autre vision du monde, d'élargir le champ de leurs expériences aux réalités d'autres régions ou pays » comme le mentionne le document 3c ?

L'analyse des productions d'élèves, en lien avec les documents de contexte, devait permettre aux candidats d'effectuer des repérages pertinents en termes de compétences afin de mettre en évidence les acquis des élèves et leurs besoins.

Analyse des productions d'élèves

La production de l'élève 2a révèle de nombreux problèmes de grammaire, de syntaxe, de lexique et d'orthographe qui attestent que l'élève s'approche du niveau A2 sans toutefois l'atteindre puisque la compréhension est souvent rendue difficile, notamment à cause des erreurs linguistiques. Si les informations sur JK Rowling sont nombreuses et les idées organisées dans un ordre assez cohérent, on peut toutefois s'interroger sur les stratégies qui ont été utilisées par l'élève dans la mesure où la production donne l'impression de recherches en français traduites ensuite en anglais grâce à un logiciel de traduction en ligne. La pertinence des informations choisies par l'élève était aussi à mettre en question : la production 2a donne l'impression d'une liste exhaustive d'informations alors que le document 3b mentionne « le développement d'une compétence de recherche, de sélection ». Par ailleurs, les spécificités du portrait journalistique ne sont pas respectées alors qu'elles ont pourtant été

travaillées en amont comme le précise la situation d'enseignement dans le document 3a. Enfin il convient de s'interroger sur la pertinence de l'utilisation du traitement de texte qui ne semble pas véritablement apporter de plus-value ici.

La production de l'élève 2b atteste une bonne maîtrise linguistique et cet élève a visiblement dépassé le niveau B1. Quant à la compétence pragmatique, elle semble également acquise : les idées sont organisées dans un ordre cohérent et la mise en page cadre avec le format article de journal grâce à l'utilisation du logiciel *Madmagz*. Néanmoins, les sources citées par l'élève sont essentiellement des sources françaises, ce qui sous-entend qu'il a effectué la majeure partie de ses recherches en français, ce qui était contraire à la démarche souhaitée.

La situation d'enseignement décrite dans le document 3a ne précisant pas si les productions ont été effectuées en classe ou à la maison, le candidat pouvait aussi s'interroger sur les modalités de travail possibles, leurs avantages et inconvénients.

Pistes d'actions pédagogiques

Une fois le diagnostic posé, il appartenait aux candidats de mettre en avant des pistes d'action pédagogique afin de consolider les acquis des élèves.

Il apparaît nécessaire de proposer des activités d'entraînement à la production écrite, en particulier pour l'élève 2a. Plusieurs types d'activités sont envisageables : reproduction d'un modèle, correction à l'aide d'un support ou intercorrection.

Les candidats qui ont soulevé la question de l'utilisation des médias ont pu proposer des activités pour amener les élèves à passer de la recherche d'informations à la production d'un écrit.

Il semblait tout à fait pertinent de considérer un temps d'accompagnement personnalisé avec activités différenciées pour répondre aux besoins et aux acquis de chacun des élèves.

Pour l'élève 2b, les pistes d'approfondissement pour le travail journalistique pouvaient consister en la mise en place d'une véritable conférence de rédaction où chaque élève se verrait attribuer un rôle différent. L'élève 2b endosserait le rôle de secrétaire de rédaction et aurait donc pour tâche de relire les articles des autres élèves et d'y apporter des corrections, ce qui permettrait aussi de développer la compétence de médiation. On pourrait également envisager un travail sur la recherche documentaire en anglais ou un décroisement avec le professeur documentaliste ou une nouvelle séance en collaboration avec la journaliste. A ce propos les candidats pouvaient s'interroger sur la langue utilisée lors des interventions de la journaliste. Était-il prévu qu'elle intervienne en anglais ou en français ?

Pour permettre à l'élève 2a de progresser dans l'écriture journalistique, un temps de rédaction de portraits à partir de biographies était possible après avoir travaillé à nouveau sur ce type d'écrit pour en dégager les spécificités qui de toute évidence n'ont pas été perçues.

Enfin les meilleurs candidats pouvaient s'interroger sur les critères d'évaluation d'un tel projet en référence au document 3b et évoquer les domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture concernés : le domaine 1 « Les langages pour penser et communiquer », le domaine 2 « Méthodes et outils pour apprendre », le domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen » et le domaine 5 « Les représentations du monde et l'activité humaine ». Certains ont aussi envisagé la possibilité de présenter ce projet dans le cadre d'un des parcours pour l'oral du brevet.

Aurore DILLIE

4.2 - Epreuve de mise en situation professionnelle (ÉMSP)

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 sujets proposés lors de la session 2019 étaient tous des documents authentiques, de nature diverse. Il pouvait s'agir d'extraits de romans, classiques ou contemporains, d'articles de journaux issus de la sphère du monde anglophone, de photographies, de tableaux, de documentaires, de scènes tirées de séries ou de films, d'extraits de discours ou d'ouvrages universitaires : tous les supports proposés permettaient une approche analytique. Ni extrait de manuel ni document didactisé n'ont été proposés cette année.

Les candidats disposent d'un temps de préparation de trois heures et la gestion de ces dernières est primordiale afin de réussir l'épreuve. Les candidats sont invités, pendant leur préparation aux oraux du concours, à réaliser plusieurs simulations en conditions réelles, afin de déterminer quelles fractions du temps ils doivent accorder à chacune des phases de préparation (prise de connaissance du dossier, préparation de la partie en anglais, préparation de la partie en français). A cet effet, il est important d'avoir développé pendant l'année de préparation une méthodologie efficace de la prise de notes permettant de naviguer entre les trois documents et leurs micro-analyses dans la première partie, ainsi que de faire efficacement référence aux documents restants lors de la seconde. La clarté de l'appareil

de notes (pages recto numérotés) sera une aide bienvenue lors de la présentation orale. Alors que rédiger entièrement la présentation est matériellement impossible, on peut suggérer aux candidats de le faire pour l'introduction (afin de poser sa voix et de laisser le stress des premières minutes se dissiper) ainsi, éventuellement, que la conclusion (afin de terminer avec clarté et rigueur).

En tout état de cause, il convient de rappeler que le travail analytique sous-tendant la première partie de l'épreuve détermine également la réussite de la deuxième. Comment proposer des pistes pédagogiques efficaces, prenant en compte les difficultés d'appréhension des documents, si l'on ne s'est pas confronté avec lucidité et minutie aux dits documents ? Comment prévoir les difficultés que des élèves de l'enseignement secondaire pourraient avoir si l'on ne prend pas de recul sur les éventuels points d'achoppement que l'on a soi-même rencontrés ?

A cet effet, le jury encourage les candidats à ne pas négliger les pistes fournies par la première lecture (ou le premier visionnage) des documents en salle de préparation : le saisissement provoqué par la fin inattendue d'une nouvelle, la complexité (ou la simplicité) apparente d'un extrait de film, la densité lexicale d'un poème sont autant d'éléments qui doivent être analysés dans la première partie de l'épreuve avant d'être intégrés dans la seconde. Chaque année, des candidats peinent à prendre la mesure de documents culturellement et linguistiquement complexes dans la partie en anglais avant d'évacuer ces difficultés dans la seconde, ce qui est évidemment préjudiciable à la qualité de la prestation d'ensemble.

Rappelons également que la notion ou thématique que le candidat utilise à l'appui de sa démonstration dans la première partie peut différer de celle qui sera utilisée dans la seconde. S'il est judicieux de s'interroger sur l'opportunité de problématiser les deux parties de l'épreuve à l'aide de notions différentes (en termes de gestion du temps) il faut néanmoins signaler que le recentrage de la seconde partie sur deux des trois documents (ainsi que le cadre imposé par la consigne) peuvent tout à fait justifier ce changement.

Lors de la présentation devant le jury la gestion du temps est cruciale. Les vingt minutes allouées permettent aux candidats de prendre la mesure de trois documents riches et d'en faire une analyse détaillée. Cependant, il n'est aucunement exigé de remplir ces vingt minutes en totalité et les prestations étirant la fin de l'exposé de façon artificielle desservent généralement les candidats. *A contrario*, un exposé occupant moins d'une dizaine de minutes pourra difficilement aborder de façon efficace les trois documents.

4.2.2 – Première partie en anglais

Travail en salle de préparation

Etude des documents et analyse

Les candidats disposent en salle de préparation de plusieurs ouvrages : *Petit Robert des noms propres*, *Oxford English Dictionary*, *A Cultural Guide*. Ils doivent être utilisés avec discernement afin de nourrir l'étude des documents. Ainsi, une introduction reprenant mot pour mot la définition de *Manifest Destiny* proposée par le guide culturel sera dommageable au candidat : tout d'abord parce que ce dernier doit maîtriser un concept culturel si essentiel à la construction des Etats-Unis, ensuite parce que la citation *verbatim* d'un texte, non accompagnée d'une référence à l'ouvrage, n'est pas acceptable.

A l'inverse, une présentation d'un document iconographique intitulé « Film still from *The Glenn Miller Story* » ne peut faire l'économie d'un recours au *Petit Robert des noms propres*, dans l'hypothèse où le

candidat ne connaîtrait pas Glenn Miller. Auraient ainsi pu être évités de malencontreux développements sur l'irruption d'un spectateur sur scène alors que Glenn Miller était un célèbre compositeur de jazz de la première moitié du XX^e siècle.

Signalons qu'il n'y a pas de hiérarchie entre les documents composant le dossier, il faut ainsi veiller à la tendance (naturelle) à voir et/ou lire les deux derniers documents en étant par trop influencé par les thématiques du premier. Un conseil méthodologique pourrait être d'inverser l'ordre des documents afin de déterminer si l'interprétation en est modifiée.

L'étude des documents doit impérativement se faire en tenant compte de leur spécificité. Un extrait de roman ne peut évidemment pas être étudié de la même façon qu'un article de journal ou un extrait de discours politique, en particulier en raison de la dimension fictionnelle qu'il comporte. Cela étant dit, chacun d'entre eux utilise des procédés rhétoriques pour convaincre, transporter, ou parfois choquer. C'est précisément ce point de vue sous-jacent au document étudié que les candidats doivent faire émerger, afin de se détacher de l'illustration thématique. En évoquant, par exemple, le tableau *Across The Continent 'Westward the Course of Empire Takes its Way'* de Frances Flora Bond Palmer (1868), de nombreux candidats ont proposé une analyse du type « le tableau représente un paysage des Etats-Unis, un train le partage, et délimite l'espace 'sauvage' des Amérindiens et celui 'civilisé' et urbain des blancs », ce qui est, signalons-le, acceptable d'un point de vue purement descriptif. Néanmoins, les notions mêmes de « civilisation », de nature « sauvage », sont des présupposés idéologiques ancrés dans une certaine époque (la deuxième partie du XIX^e siècle et la *Manifest Destiny*) que le candidat doit repérer et, dans la mesure du possible, déconstruire afin de les mettre en réseau avec le reste du dossier. Si ce travail n'est pas fait, l'analyse du dossier se résume fréquemment à un ensemble de repérages où le candidat signale qu'un même thème est abordé dans les différents documents sans tenir compte de la subjectivité inhérente, tant aux documents fictionnels qu'aux extraits d'ouvrages universitaires ou encore d'articles de journaux.

Le jury tient également à rappeler l'importance de la métalangue et des techniques spécifiques aux différents médiums composant le dossier. S'il n'est nullement exigé des candidats qu'ils soient des spécialistes de littérature, les figures de style essentielles, qu'ils pourront être amenés à utiliser et à enseigner quelques mois plus tard, doivent être maîtrisées. Celles-ci doivent non seulement être repérées mais également analysées. Une métaphore n'a par exemple aucune « fonction » propre, c'est un procédé rhétorique, et le candidat doit analyser l'image qu'elle convoque plutôt que de se borner à signaler sa présence.

Il convient également de noter que les documents visuels ont un langage et une méthodologie d'étude spécifique que les candidats sont tenus de maîtriser. Bien trop souvent, l'analyse se limite à la description de l'*objet* représenté dans l'extrait sans jamais prendre en compte la *stratégie* de représentation (pour un film, l'emplacement de la caméra, le cadrage, le montage, les choix de musique, de couleur, la présence ou absence de dialogues, ...). De même une photographie n'est pas un objet neutre, un « instantané » de réalité, mais bien le produit d'un choix subjectif, qu'il s'agisse d'une œuvre artistique ou journalistique.

Évoquons enfin les problèmes soulevés par les documents civilisationnels (textes, reportages ou bien encore documentaires). Même si un documentariste, ou bien un historien (l'auteur peut parfois être les deux) a fréquemment une visée objective lors de sa représentation des faits historiques, il n'en demeure pas moins qu'il est le produit d'un contexte historique, social et politique. Ainsi, octroyer à l'un des documents une dimension de « vérité objective » est problématique, tant celle-ci va à l'encontre de la notion d'écriture de l'histoire, ou historiographie. S'il n'est pas question ici de nier que certains faits historiques sont attestés et vérifiables, il est demandé aux candidats de prendre en compte le contexte dans lequel le compte-rendu en est fait lors de leur analyse afin de pouvoir les présenter avec un certain recul critique.

Problématisation et élaborations du plan

Si la densité de l'épreuve d'EMSP requiert des candidats une grande efficacité en salle de préparation, un des principaux écueils rencontrés par ces derniers est un approfondissement insuffisant du contenu des documents avant la problématisation. Le jury rappelle qu'il n'est pas possible de formuler une problématique efficace après un survol trop rapide des trois documents rencontrés en début d'épreuve.

Au risque d'énoncer des évidences, le jury aimerait signaler que tout dossier représentant des femmes n'est pas nécessairement un dossier traitant du féminisme. De façon similaire, un dossier dans lequel figure un musicien de jazz afro-américain ne doit pas, avant toute réflexion, être considéré comme exclusivement centré sur les problèmes de racisme aux Etats-Unis et l'héritage de la Ségrégation, d'autant plus qu'un des trois autres documents n'aborde pas ces mêmes thèmes. Ainsi, le recours systématique à des thématiques très larges et insuffisamment bornées (le racisme, le féminisme, etc...) a pour effet de gommer la complexité des dossiers, et, bien souvent, de forcer des contresens sur certains documents (dans un dossier contenant un article de journal sur le harcèlement, la petite fille du tableau de Norman Rockwell *Shiner* devient ainsi nécessairement une harceleuse).

Peut-être faut-il ainsi signaler que le candidat doit faire preuve de bon sens lors de la problématisation du dossier : une problématique excluant *de facto* un des trois documents n'est sans doute pas adaptée au dossier en question. Malgré le stress compréhensible provoqué par le temps limité de préparation, les candidats doivent accepter d'effectuer une analyse « ouverte » des documents avant de laisser émerger une problématique plutôt que de se saisir très rapidement de thématiques à la portée trop large afin d'élaborer un plan dans lequel les documents seraient forcés de s'inscrire.

La liberté offerte au candidat de choisir la notion ou la thématique à partir de laquelle il va travailler est à double tranchant. Elle peut (et devrait) lui permettre d'être créatif dans son appréhension du sujet. Il est cependant dangereux de consacrer trop de temps au choix de ladite notion. Les dossiers peuvent fréquemment être traités de façon efficace à travers deux ou trois notions différentes. Signalons également que le passage par la notion ou la thématique ne doit pas être compris comme une contrainte pour le candidat mais plutôt comme une aide à la conceptualisation. Même si l'analyse doit, pendant l'exposé, être fine et argumentée, les questions à se poser lors de la préparation peuvent tout d'abord être simples. Dans le cas de l'étude d'un dossier où l'on aura choisi « Lieux et formes du pouvoir », il est indispensable de définir la portée des termes : de quel pouvoir s'agit-il dans ce dossier (pouvoir du langage, des médias, de l'image, pouvoir politique, etc....) ? Quels sont les lieux du pouvoir ? Quelles formes prend-il ? Comment est représentée l'interaction entre les deux ? Seul ce travail de balisage théorique permettra à la notion d'être efficacement intégrée à la réflexion et non seulement mentionnée lors de l'introduction.

La formulation de la problématique est un passage important de la préparation, et les candidats pourront se référer aux rapports des années précédentes quant aux erreurs à ne pas commettre. Signalons simplement que celle-ci ne peut se contenter d'être une paraphrase d'une des notions ou thématiques, ou bien encore un thème général (*The representation of Native Americans in the dossier* par exemple) mais bien montrer que le dossier est abordé de manière critique. Le plan, généralement formulé en deux ou trois parties ne doit pas reprendre les termes de la problématique un à un mais plutôt progressivement conceptualiser la question sous-jacente.

Présentation devant le jury

Exposé

Le candidat dispose de vingt minutes pour exposer son analyse. Celle-ci commence par une introduction présentant le thème général du dossier ainsi que les documents eux-mêmes. Cette présentation doit, autant que possible, être faite avec recul critique. Le jury dispose du dossier et se contenter de lire le paratexte de chacun des documents sans mise en perspective n'a pas d'intérêt.

Lors de l'énoncé du plan et de la problématique, le candidat, futur professeur, doit veiller à ce que son auditoire (le jury) puisse prendre des notes. S'il n'est pas systématiquement nécessaire de proposer de répéter le plan et la problématique (ce n'est néanmoins pas proscrit) il est judicieux de ralentir le débit de sa voix à ce moment là, et de maintenir un contact visuel avec les membres du jury afin de déterminer si ces derniers ont pu, ou non, prendre des notes.

D'un même point de vue méthodologique, il est important que les transitions entre les parties, ainsi que les différentes parties elles-mêmes, soient clairement annoncées. Il s'agit d'un exposé oral, nécessitant donc plus de balisage rhétorique.

Le candidat doit enfin être explicite quant au fait que sa présentation est achevée. Des formulations du type *My presentation is now over, I would be happy to answer any questions you might have* ne sont pas adaptées, *Thank you* ou bien *Thank you for your attention*, en regardant les membres du jury, suffira à signaler que l'exposé est arrivé à son terme.

Entretien

L'entretien avec le candidat, d'une durée maximale de dix minutes, vise à corriger les erreurs d'interprétation éventuelles, à approfondir l'analyse, et à suggérer au candidat d'envisager des pistes inexplorées. Il peut également donner lieu à la vérification de connaissances que le jury juge essentielles à la culture d'un futur professeur d'anglais. Le jury tient à souligner que l'entretien a toujours pour but d'améliorer la prestation d'ensemble et que les questions posées lors de ce dernier sont bienveillantes.

Comme l'ont déjà expliqué les précédents rapports de jury, l'attitude du candidat lors de cette partie de l'épreuve est primordiale pour sa réussite. Toute question ne doit pas être comprise comme une remise en question de l'analyse précédente. Cependant, une série de questions semblant de façon répétée inviter le candidat à modifier son point de vue ne peut être ignorée. Il est par exemple souvent dangereux de se contenter de répondre par l'affirmative à une question du type *Does the protagonist really say that?* ou *Is this document only about racism in America?*

On veillera également à ce que les réponses ne soient pas excessivement brèves, ou *a contrario*, excessivement développées, ne permettant pas au jury de pouvoir nourrir l'échange escompté.

Elsa CAVALIE

4.2.3 – Seconde partie en français

Au terme de l'entretien en anglais qui conclut la première partie de l'épreuve d'EMSP (exploitation dite « universitaire » du dossier), le candidat dispose d'une vingtaine de secondes pour se désaltérer et organiser ses notes avant la seconde partie de l'épreuve, en français.

Au cours de cette seconde partie, le candidat est amené à exploiter le potentiel didactique du dossier ; il n'est nul besoin de préciser de nouveau le contenu des documents, celui-ci étant désormais acquis et présupposé. On a pu observer chez certains candidats, heureusement minoritaires, un manque plus ou moins flagrant de préparation à l'épreuve, ce qui est d'autant plus dommageable lorsqu'on se remémore l'intitulé de l'épreuve : « mise en situation professionnelle ». C'est en effet en tant que professionnel que le candidat est amené à préciser la manière dont il s'est préparé à son métier : les attentes de l'exercice correspondent à la réflexion pédagogique et didactique requise de la part d'un enseignant qui prépare la mise en œuvre de ses séquences en classe. Par conséquent, s'entraîner avec rigueur à l'épreuve d'EMSP revient à acquérir les gestes professionnels inhérents au métier de professeur d'anglais.

Consigne

La consigne de chaque épreuve d'EMSP est formulée en ces termes :

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

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

Les candidats sont invités à lire attentivement la consigne. En effet, il arrive que certains proposent, par exemple, une exploitation pédagogique des trois documents du dossier au lieu des deux précisés dans la consigne. De la même façon, nous attirons l'attention des candidats sur le niveau d'enseignement mentionné dans la consigne : certains livrent une approche pédagogique dans un autre niveau que celui spécifié. Si l'entretien qui suit la présentation permettra de rectifier le propos, il sera toutefois impossible de l'approfondir, et la démonstration du candidat s'en trouvera pénalisée.

Le jury rappelle qu'il s'agit de proposer des « pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques de ces documents, en fonction des compétences linguistiques qu'ils mobilisent, de l'intérêt culturel et de civilisation qu'ils présentent ainsi que des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique selon la situation d'enseignement choisie » (cf. présentation de l'épreuve d'EMSP, site Devenir enseignant).

Par situation d'enseignement, on entend le niveau du cycle et de la classe, s'inscrivant dans le contexte institutionnel, ce qui amène le candidat à prendre en compte le contexte d'enseignement. Il sera nécessaire de préciser le niveau si le seul cycle est indiqué, et s'il s'agit, par exemple, du cycle terminal, il sera impératif de prendre en compte notamment l'entraînement aux épreuves du baccalauréat.

Par conséquent, outre le cadre institutionnel, les programmes (entrées culturelles, notions et thématiques) des différents cycles du collège et du lycée, les descripteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), les niveaux attendus et visés pour chaque classe, le Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture, et les concepts fondamentaux de didactique, il faut également connaître ces pré-requis fondamentaux que sont les épreuves d'anglais du baccalauréat, et les tenants et aboutissants des objectifs culturels, pragmatiques, linguistiques et communicationnels.

Ce sont là les outils indispensables pour la bonne réalisation de l'épreuve, mais leur simple évocation ne suffit pas : leur définition doit être modulée et mise au service d'une réflexion et d'une démarche d'exploitation qui varieront selon chaque dossier. Il importe avant toute chose que le candidat justifie

les choix opérés en termes d'objectifs ainsi que les approches proposées en prenant appui sur des connaissances didactiques solides.

Notion ou thématique retenue

Pour cette seconde partie, la notion/thématique est nécessairement liée au niveau d'enseignement imposé par le dossier. Elle peut être la même que celle proposée en première partie, sans que ce soit une obligation. Le candidat bénéficie en effet de la possibilité de traitements différenciés dans l'une ou l'autre partie de l'épreuve, dans le cas où le dossier se prêterait en première partie à une analyse ne se restreignant pas à une seule grille de lecture. Il faut être en mesure de justifier la notion/thématique choisie et s'assurer qu'elle correspond au cycle mentionné dans la consigne. Le jury valorisera les candidats qui se donneront la peine de présenter une problématique sous-jacente au traitement didactique du dossier avant d'en présenter le plan, de manière sommaire. Les corrigés des sujets d'EMSP inclus dans ce rapport fourniront des illustrations concrètes.

Hierarchisation et spécificité des documents

La hiérarchisation des documents doit être solidement argumentée. Les idées reçues selon lesquelles un document iconographique ou une bande annonce de film sont intrinsèquement déclencheurs de parole et proches de la sphère d'intérêt des élèves ne sauraient constituer une explication suffisante. Dans le cas d'un dossier impliquant une séquence pédagogique en classe de troisième évoquant les tensions entre le gouvernement fédéral américain et les populations indiennes dans les années 1870 (EMSP 35), il pourra sembler plus judicieux de faire percevoir d'emblée l'extrême cruauté du commandement militaire et ses desseins génocidaires à travers le texte de Richard White plutôt que par le biais de la lithographie de Frances Flora Bond Palmer, moins explicite, et qui étend de surcroît la problématique à l'expansion vers l'ouest.

Les documents doivent être étudiés de manière minutieuse. Il est impératif que les prétendants au professorat d'anglais mettent à profit leur année de préparation pour réfléchir aux différentes stratégies permettant l'accès au sens des documents textuels, iconographiques, ou audiovisuels qui leur seront proposés. Ces stratégies seront ainsi incarnées par des mises en activité véritablement concrètes fondées sur un diagnostic précis du potentiel didactique des documents retenus, d'où la nécessité d'identifier puis d'analyser les éléments faisant obstacle au sens, ou au contraire facilitant l'accès au sens. Cela implique une prise en compte du cycle ou de la classe retenus : dans le cas d'un texte, par exemple, il est nécessaire d'anticiper les difficultés que peuvent entre autres constituer sa longueur, sa densité, sa charge lexicale, sa disposition, son ton, la situation, le nombre de personnages et leur identification, l'ironie, les stratégies discursives de l'auteur, les références culturelles, le contexte historique, les images et figures de style utilisées, les archaïsmes présents, les expressions idiomatiques, etc. L'étude des points d'appui et des obstacles, selon les différentes compétences mobilisées, sera illustrée par quelques exemples précis, ne devant pas tomber dans l'exhaustivité. L'analyse des documents n'est qu'une partie de la présentation et ne saurait se substituer à la proposition de pistes pédagogiques.

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

Des objectifs articulés autour d'un projet

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

La proposition d'une tâche intermédiaire préparant les élèves à la tâche finale sera également appréciée. Nous attirons l'attention du candidat sur le fait que tâche n'est pas automatiquement synonyme d'évaluation : il est essentiel de prendre en compte son caractère motivant et son ancrage dans une situation aussi authentique que possible. Une fois la tâche définie, il s'agit de déterminer les objectifs culturels, linguistiques et pragmatiques (voire socio-linguistiques le cas échéant) qui vont permettre aux élèves de développer leurs compétences communicationnelles lors d'activités langagières adaptées.

L'objectif culturel

L'objectif culturel ne se réduit pas à l'étude d'un fait de civilisation. L'objectif culturel doit être défini en fonction des documents supports et des notions/thématiques retenues. La lecture des corrigés d'épreuves proposés dans ce rapport renseignera sur les différentes approches permettant de traiter une notion ou thématique en tissant un lien étroit avec telle ou telle caractéristique de la sphère anglophone. Le candidat doit s'interroger sur la construction d'une compétence culturelle à travers les documents et pistes pédagogiques proposés.

Les objectifs linguistiques

Bien plus qu'un simple recensement des différents faits de langue, les objectifs linguistiques se déclinent par rapport au projet dans son ensemble et à l'exploitation des supports, en fonction du niveau d'enseignement spécifié et de la tâche finale, si celle-ci est proposée par le candidat. Cette tâche sera idéalement annoncée en début de présentation afin que le jury puisse apprécier la cohérence du choix des contenus et outils grammaticaux, lexicaux et phonologiques proposés aux élèves pour construire le sens et réaliser les activités et tâches constituant la séquence. Bien que les objectifs linguistiques impliquent l'enrichissement et la complexification progressive de l'expression au travers de structures jusqu'ici inconnues des élèves, il faudra cibler les activités selon le niveau visé. La dimension orale de certains documents (poème, passage d'une pièce de théâtre, extrait de film) invitera le candidat à se pencher particulièrement sur l'objectif phonologique. La mise en voix d'un poème, par exemple, impliquera un travail sur l'intonation, la prosodie, le ton, le rythme et les différents phonèmes, tout ce qui véhicule le sens, explicite ou implicite, mais aussi le ressenti et les émotions. Ces enjeux linguistiques et communicationnels seront ainsi pris en compte dans les activités proposées.

Les objectifs pragmatique et sociolinguistique

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

Les objectifs communicationnels

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

Pistes d'exploitations

Lors de la présentation de ses pistes de mises en activité, le candidat ne devra pas se contenter de faire surmonter aux élèves les seuls obstacles linguistiques, mais veillera à favoriser une compréhension globale des documents, tenant compte de leur spécificité pour en faire progressivement percevoir l'implicite. Le cas échéant, il faudra identifier et verbaliser la singularité des points de vue ou partis-pris par un enchaînement détaillé de pistes d'exploitation cohérentes permettant le travail d'activités langagières, activités devant amener les élèves à réfléchir à l'objectif culturel, qui sera ainsi problématisé, le tout s'inscrivant dans une perspective actionnelle. Il est attendu des candidats qu'ils proposent une démarche logique et réfléchie. Il est en effet essentiel de placer l'élève en situation de réussite par le biais d'un entraînement progressif facilitant l'élucidation et la construction du sens, lui permettant ainsi de développer des stratégies transférables. Il est d'ailleurs rappelé au candidat que le jury n'attend ni un découpage en séances, ni une énumération exhaustive de l'ensemble des activités à mettre en place. Il peut néanmoins, le cas échéant, amener le candidat à développer les stratégies envisagées lors de l'entretien : toute piste pédagogique doit être clairement justifiée. Il est par ailleurs peu pertinent de faire étalage de ses connaissances en matière de tâches, d'activités et de supports (webquest, débat, assistant de langue, EPI, TICE, audioguide, etc.) Il convient bien évidemment d'en faire une sélection judicieuse et adaptée, reflet d'une perception fine des objectifs et stratégies sous-entendus par le dossier.

Lorsque le document est très long ou présente des difficultés majeures pour le niveau visé, il est tout à fait possible d'envisager des adaptations didactiques : on peut éventuellement envisager de le découper (possible travail de groupe, si le document s'y prête), voire d'en sélectionner une partie. La didactisation ainsi effectuée doit faciliter l'accès au sens pour l'élève sans pour autant entraver le

développement de ses compétences culturelles et pragmatiques. Nous tenons à rappeler que les instructions officielles invitent à confronter au maximum les élèves à des documents authentiques, par conséquent la didactisation d'un document en vue de sa simplification doit rester exceptionnelle. Dans le cas d'un enseignement de LELE en cycle terminal, par exemple, le découpage d'un texte, même volumineux, ne sera pas en adéquation avec l'objectif d'encourager la lecture suivie.

Si le candidat propose une ou plusieurs tâches intermédiaires ainsi qu'une tâche finale, il doit s'assurer de la cohérence entre ces tâches. Les pistes d'exploitation proposées doivent être réalistes, concrètes et ne pas consister en une démarche plaquée (worksheets, webquest sur les éléments culturels, débat, etc). Le candidat peut également proposer un document complémentaire, dès lors que sa focalisation principale porte sur les supports du dossier. Le jury tient à attirer l'attention des candidats sur la nécessaire adéquation des pistes pédagogiques avec le projet : on entraînera les élèves, par exemple, à repérer les caractéristiques d'un poème avant de leur demander d'en écrire un « à la manière de » ; de la même façon, on pensera à les entraîner à développer les compétences tant culturelles, linguistiques que pragmatiques requises par une tâche aussi complexe que le débat, etc.

Des considérations d'ordre éthique sont à prendre en compte par le candidat, notamment lors de la suggestion de tâches envisagées pour les élèves. Par exemple, proposer l'organisation d'un débat pour ou contre la ségrégation, ou faire écrire le récit par un survivant Cheyenne du massacre de sa tribu par les troupes de Custer sont des activités irrecevables, voire aberrantes. Ces mêmes précautions doivent guider le futur enseignant dans son choix d'éventuels supports extérieurs au dossier.

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

Les candidats ont en face d'eux des enseignants dont la pratique est quotidienne, qui maîtrisent les exigences de leur métier, et qui par conséquent reconnaîtront les propositions inopérantes, inadaptées ou artificielles. L'objectif de la séquence est, d'abord, de permettre aux élèves de comprendre les documents et de se les approprier, puis de les amener à s'exprimer : accès au sens, motivation, autonomie sont des mots-clés dont la simple évocation ne peut suffire. On n'attend pas d'un candidat qu'il récite sa leçon comme un bon élève mais qu'il adopte déjà, même modestement, une posture d'enseignant en dominant son sujet.

Concepts didactiques

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

Entretien

Lors de l'entretien, d'une durée maximale de dix minutes, le jury invitera le candidat, de manière toujours bienveillante, à préciser certaines des mises en activité précédemment proposées ou à

approfondir, nuancer ou modifier sa démarche. Les questions posées n'ont évidemment pas pour vocation de mettre le candidat en difficulté mais de le faire progresser. Il convient donc de prendre le recul nécessaire pour savoir si la question posée souligne une incohérence ou une absence de pertinence, auquel cas il faut envisager de réorienter son approche et ne pas chercher à justifier à tout prix ses choix. De manière différente, si la question a pour objectif d'amener le candidat à expliciter ou à nuancer son cheminement, alors il ne faut pas immédiatement baisser les bras et renoncer à ses propositions. Le candidat doit faire preuve d'assurance sans pour autant basculer dans la suffisance, de modestie sans pour autant céder au défaitisme. Mesure, discernement et bon sens sont les maîtres mots.

Expression, communication et posture

Le jury tient à rappeler quelques principes au sujet de l'expression, de la communication et de l'attitude du candidat.

Même si le français est la langue maternelle de la majorité des anglicistes prétendants au CAPES, cette langue doit être précise, nuancée, et de registre approprié, plutôt soutenu.

Le jury a pu observer chez certains candidats l'emploi de locutions certes passées dans le langage courant, mais qui n'ont pas leur place chez un professeur en situation d'enseignement, dont l'expression doit être modélisante, y compris en français. Le candidat doit se garder d'avoir recours à ces « tics collectifs de langage » et y préférer d'autres tournures. Par exemple :

- « j'ai envie de dire que » doit être remplacé par « je dirais que » ou « il me semble que »
- « du coup » deviendra « par conséquent » ou « ainsi »
- « c'est juste pas possible » sera abandonné au profit de « ce n'est tout simplement pas envisageable »
- « on est sur un document iconographique » laissera place à « il s'agit ici d'un document iconographique » ou à « nous avons affaire à ... »

Afin de ne pas donner une impression de relâchement, voire de désinvolture, le candidat veillera à éviter les interjections du type « bon, ben », « ben, là, euh », « donc voilà ». Il faut également proscrire l'emploi systématique de « petit » ou « petite » comme atténuateur (dans « je ferai faire une petite compréhension orale ») ; l'épithète en question, outre le fait d'être superflu, aura plutôt tendance à révéler un manque d'assurance et de conviction chez le candidat présentant son projet. Une langue soutenue implique une prononciation limpide qui doit se défaire des élisions de voyelles ou des suppressions de phonèmes telles qu'observées dans « c'que j'ferais » (pour « ce que je ferais »), « y-z-ont » (pour « ils ont »), « on comprend pas trop » (pour « on ne comprend pas bien »). De plus, les liaisons entre les mots doivent être prononcées, comme dans « les élèves intéressés » ou « cela peut être envisagé ».

La posture du candidat est, elle aussi, primordiale, et doit traduire une attitude professionnelle en accord avec ses aspirations : il n'est pas question de s'affaler sur le dossier de sa chaise, bras croisés, même lors de l'entretien, si cordial que paraisse l'échange avec le jury. La réactivité et la clarté de la communication sont évaluées également ; il s'agit d'adopter un débit propice à la bonne réception du message, ni trop rapide, ni trop lent ; de la même manière, le volume vocal du candidat doit être affirmé, sans pour autant verser dans la déclamation théâtrale. En plus du savoir-parler, le savoir-être est essentiel, et en cela le futur enseignant se doit, une fois de plus, d'être un modèle.

Rappel de la distinction d'approche pédagogique entre EED et EMSP

Il est crucial de rappeler que les deux épreuves orales du CAPES externe d'anglais sont complémentaires :

- l'épreuve d'EED propose une analyse de productions d'élèves réalisées au cours d'une séquence et dans une situation d'enseignement donnée. La démarche du candidat débute donc en **aval** du cours et vise à considérer les acquis et les besoins identifiables dans ces productions dans le but de consolider les premiers et de répondre aux seconds en proposant des pistes de progression ;
- l'épreuve d'EMSP invite à une réflexion en **amont** sur la définition des objectifs culturels, linguistiques et pragmatiques à mettre en œuvre pour développer les compétences de communication des élèves, logiquement par le biais d'une séquence pédagogique favorisant des acquis nouveaux.

Paul MERCIER

4.2.4 – Exemples de sujets

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

EMSP 18

Première partie en anglais

Notion / thématique

Pour rappel, chaque partie de l'EMSP est indépendante en matière de notion ou thématique, ce qui signifie que les candidats sont libres de déterminer dans quelle notion ou thématique de collège ou lycée le dossier est susceptible de s'inscrire. La seconde partie de l'épreuve, quant à elle, impose un niveau d'enseignement. En l'occurrence, ce sujet pouvait être traité au regard d'un certain nombre de notions ou thématiques : « langages », « mythes et héros », « lieux et formes du pouvoir », « le personnage, ses figures et ses avatars », « je de l'écrivain et jeu de l'écriture »... Le jury constate cependant, année après année, que les candidats qui conservent la même notion ou thématique pour les deux parties de l'EMSP peuvent proposer des exploitations didactiques solidement étayées par leur analyse universitaire, ce qui donne lieu aux meilleures prestations.

Introduction

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

The first document is an extract from Act I scene I of Richard III by William Shakespeare. The second document is an extract from Joker's Asylum: Two-Face by Andy Clarke and David Hine. The third document is an excerpt from Lolita by Nabokov.

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

The first document is arguably the second or third best known Shakespearian monologue, i.e. Gloucester's first contact with the audience. The very beginning of the play is Gloucester walking on stage alone and endeavoring to describe the historical context of the play, which is quite unorthodox: the eponymous hero doubles up as a chorus, giving background information, elements of physical description, and insights into the plot to come. He tells the audience about his plans, notably the fact that he is "determined to prove a villain". It is debatable whether Gloucester is merely talking to himself or addressing the audience in this extract; in any case, it is worth pondering the nature of the relationship that is immediately created between the Shakespearean villain and his audience.

The second document depicts a "conversation" between Batman's archenemy, the Joker, and his reader. The Joker being the most famous American supervillain, the most direct link that can immediately be drawn with document A is the theme of evil and its embodiment. In document B, the address to the reader is as clear as they come, with the Joker using "you" and the imperative form several times. But instead of creating a bond with his audience using them as his confidants like Gloucester does, the Joker's words and attitude are menacing. The second to last sentence in the extract, "There's a man's life at stake here," echoes the end of document A, when Gloucester reveals the existence of a prophecy about a murder.

The third document is the incipit of Lolita by Nabokov, in which the narrator calls himself a "murderer" on line 9, and the fact that he uses his criminal record as an explanation for his "fancy prose style" leads us to focus on language itself, on the way Humbert, the Joker, and Gloucester use language to get their way and also, in Humbert's case, to make up a fictional world within the fictional world of the novel, some sort of alternate reality (but here, an alternate fiction) where he is addressing members "of the jury" (l. 10) looking at exhibits that may or may not prove his guilt.

L'étape de la problématique (qui, rappelons-le, n'a pas besoin de prendre la forme d'une question) a pour but de mettre en tension les documents. En voici un exemple (à la croisée des deux thématiques de LELE « Je de l'écrivain et jeu de l'écriture » et « Le personnage, ses figures et ses avatars ») : *Playing (with) the part of the villain: hiding in plain sight.*

Proposition d'analyse du dossier

1. The portrait of the villain as an archetype

The key to the first level of analysis of this set of documents is given to us by Gloucester himself: the first part of his monologue is a self-portrait in which he calls himself a "villain" (document A, line 30). What is striking is that, by his own admission, his physical appearance mirrors his evil nature: "But I, that am not shaped for sportive tricks... that am rudely stamp'd... Deformed... That dogs bark at me as I halt by them" (document A, lines 14-23). Batman's archenemy, the Joker, is probably best known for his scary looks—his white complexion, his green hair and, of course, his scary-clown grin—which are unmistakable in document B, and further emphasized in the third top panel, where part of his face is in the shadow (a parallel might be drawn here with Gloucester's "shadow in the sun"; document A, line 26). In document C, the narrator also starts his novel with a self-portrait: he does not mention his looks, but his evil nature can be inferred from the fact that the childhood memories he picked are the "sexual events" he remembers, which testifies to his early moral depravity.

It is worth pointing out that those three villains have been or will be criminals, one way or another: Gloucester will manipulate others in order to get rid of all those that stand between him and the crown: "Plots have I laid, inductions dangerous, / By drunken prophecies, libels and dreams, / To set my brother Clarence and the king / In deadly hate the one against the other: / And if King Edward be as true and just / As I am subtle, false and treacherous, / This day should Clarence closely be mew'd up, / About a

prophecy, which says that 'G' / Of Edward's heirs the murderer shall be (document A, lines 32-40). The Joker is wearing an inmate's orange jumpsuit and makes a cryptic remark about a man's life being "at stake" (document B, larger panel). As for Humbert Humbert, he plainly calls himself a "murderer" (document C, line 9) without further explanation.

2. Getting closer: two-faced villains

For this second level of analysis, it is interesting to get closer to those villains; actually, it is worth noticing that, in document B, the Joker is the one getting closer and closer to the reader in each of the three top panels, inviting us to have a more careful look at the complexity of his darkness.

Ugly and scary though they may be, those three villains endeavor to find excuses for their evil acts, and maybe even for their evil nature. As Gloucester goes on at length about his ugliness, he invokes determinism: "I that am curtail'd of this fair proportion, / Cheated of feature by dissembling nature, / Deformed, unfinish'd, sent before my time / Into this breathing world, scarce half made up" (document A, lines 18-21). One way to understand his famous determination to be "a villain" is to infer that he was not given a chance: because he was born the way he was, he has no choice but to be a villain. The Joker's excuse in document B is that the story he is telling, in which a man's life is "at stake", is not his: as he asserts that "Two-Face" is the one who told him the story (document B, panel 1), he creates distance with the plot in which a man's life is "at stake", which is a way of not taking responsibility. Humbert Humbert uses the traditional "blame it on the parents" excuse to account for his immorality: "my father... was touring Italy... and I had nobody to complain to, nobody to consult" (document C, l. 21-25).

The ambivalence of these villains is another feature they share, which is probably the main reason why they (and villains in general) are such fascinating characters. As they find excuses, they also seem to relish in their own isolation. Gloucester's use of the word "determined" when he says he is "determined to prove a villain" (document A, line 30) is no coincidence: its polysemy, the fact that it can refer to both "determinism" and "determination", makes it impossible for the audience to know whether he makes the most of his unfortunate situation or whether he is intent on wreaking havoc for the sake of it. The Joker's attitude is also ambivalent: for instance, his physical movement in the top panels comes with a change in the speech bubbles, in which there are more and more words in boldface so as to mimic his firm voice, so much so that his attitude and body language can only be interpreted as a willful attempt to intimidate the reader. (He actually seems to relax in the bottom panel once he gets what he wants, i.e., for the reader to go and get a coin.) As for Humbert Humbert, his use of a "fancy prose style" (document C, line 9) can be thought of as a way to create a smokescreen so as to get readers to lose focus, or rather, to focus on his style rather than his acts.

3. Breaking the fourth wall: villains "getting interactive"

If we take a step back and reflect upon the relationship that these villains create with the readers/theater-goers, we realize that, at first sight, they all seem to be addressing the audience, with Gloucester using us as his confidants, the Joker as his puppets, and Humbert Humbert as his only chance at redemption. But there is more than meets the eye; actually, for Gloucester and Humbert Humbert, it is debatable whether or not they address the audience: Gloucester is "solus", but is he talking to himself or to the audience? In formal terms, is this extract a monologue or a soliloquy? (Actually the only direct address, in the shape of an apostrophe, is to himself, to his thoughts: l. 41 "Dive, thoughts, down to my soul.") Humbert Humbert addresses the "ladies and gentlemen of the jury" (document C, line 10), but are we, readers, the jury, or is it a way to mediate his narrative? Given that he uses his criminal

record as an explanation for his “fancy prose style,” we cannot but conclude that he is both playing with language and playing with the reader.

Shakespeare also plays with language and with theatrical conventions, when he has the eponymous hero double up as a chorus and give insights into the plot to come as early as in the very first scene of the play. Gloucester’s multiple roles—hero, antihero, chorus, maybe even playwright—are reinforced by the way he plays with words and sounds through a succession of anaphora (document A, lines 1-30: “now” and “I”) and oppositions (document A, lines 1-30: “stern alarums/merry meetings, dreadful marches/delightful measures”...). Humbert Humbert does the same with the famous alliteration around *Lolita*’s name (“tip / tongue / taking / trip / steps / palate / tap / teeth”; document C, lines 1-2).

Therefore the final question is: what part does the audience play? Are we those villains’ consenting victims? Are we their accomplices? Do we enjoy their “fancy style” and forget about their acts? Do we “humor” them because, as the Joker puts it, “[we] people like (...) closure” (document B, top panel 1 and 3)?

Conclusion

Le jury a bien conscience que le temps de préparation est limité, mais il conseille tout de même aux candidats de soigner leur conclusion ; celle-ci n’a pas besoin d’être longue (et ne doit pas rappeler *verbatim* les deux ou trois parties de la présentation que les candidats viennent de faire), mais, pour être efficace, elle doit résumer le raisonnement suivi et la manière dont il a permis de donner des éléments de réponse à la problématique annoncée dans l’introduction, et finir sur une prise de distance qui peut prendre diverses formes (ici on pouvait imaginer, par exemple, une référence au *winter of discontent* devenu une métaphore d’usage courant en anglais).

Entretien

Il est rappelé aux candidats que, lors de l’entretien en anglais, le jury accompagne les candidats de manière bienveillante dans leur réflexion et leur permet de mettre en avant leur attitude d’écoute, d’ouverture et de prise en compte des questions qui leur sont posées. Or, le jury constate régulièrement que certains candidats cherchent à trouver « la » bonne réponse, à prononcer « le » mot qu’ils imaginent que le jury attend pour « valider » la réponse, et vont jusqu’à l’interroger (par le regard et l’intonation) en début de réponse, pour savoir si « oui ou non c’est bien cela qu’il faut dire » avant de développer leur argument. Pour la partie en anglais de l’EMSP, sauf pour quelques questions extrêmement précises et ponctuelles, il n’en est rien : une question est une invitation à réfléchir soit à un angle mort de l’exposé, soit à un point qui mérite d’être nuancé ou approfondi. Ainsi, sur l’EMSP 18 où le rôle du lecteur/spectateur était central, la question « in document C, who do you think the “ladies and gentlemen of the jury” line 10 are? » a été posée d’une part aux candidats qui l’avaient complètement éludée jusque-là, d’autre part aux candidats qui avaient affirmé que le narrateur/meurtrier s’adressait aux jurés de son procès. Ce que le jury du CAPES attend des candidats face à une telle question, c’est qu’ils *s’interrogent* sur l’identité de ce « jury » et voient l’ambiguïté de la formulation employée par le narrateur. Pour le dire simplement, il n’y a pas de bonne réponse à cette question : on ne peut que constater que le narrateur fait mine de s’adresser à un auditoire auquel il demande de regarder une pièce à conviction. Le lecteur peut alors se demander si c’est lui qui vient d’être propulsé, peut-être contre son gré, dans le rôle de juré, et si la pièce à conviction en question est le texte qu’il est en train de lire. C’est tout le « jeu de l’écriture » de Nabokov que de créer cette ambiguïté, et il est attendu des candidats au CAPES qu’ils tentent d’en comprendre les subtilités.

Christelle KLEIN-SCHOLZ

Seconde partie en français

Si la deuxième partie de l'épreuve d'EMSP est indépendante de la première, il est conseillé aux candidats de s'appuyer sur leur analyse universitaire des documents pour en proposer une exploitation aboutie. Les documents du dossier ayant été présentés dans la première partie de l'épreuve, il n'est pas attendu du candidat qu'il y revienne.

Niveaux visés

La seconde partie de l'épreuve portait sur les documents A et B.

Ce dossier s'inscrivait dans le cadre de la Littérature Étrangère en Langue Étrangère (LELE). La LELE fait partie des enseignements de langue obligatoire en cycle terminal de la section Littéraire. Le niveau attendu en fin de cycle est le niveau B2. (C'est en Langue Vivante Approfondie (LVA) que le niveau visé est le niveau C1.)

Les candidats devaient tout d'abord s'appliquer à définir la situation d'enseignement, à savoir le niveau d'enseignement choisi et la thématique de LELE. L'objectif principal de la LELE est de « développer le goût de lire et à augmenter l'exposition de l'élève à la langue en lui donnant accès à un certain niveau d'abstraction et de subtilité » (Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010).

Compte tenu de la nature littéraire du document A et de la relative complexité du document B, ce dossier se prêtait plus particulièrement à une utilisation en Terminale L, mais rien dans le fléchage du sujet n'interdisait de travailler ces documents en première. Il fallait alors proposer une démarche didactique en adéquation avec le niveau des élèves, ce qui n'était pas chose aisée car ces élèves n'ont pas nécessairement été exposés à une littérature aussi riche et complexe.

Choix de la notion

L'entrée culturelle était un élément déterminant sur lequel les candidats devaient s'appuyer pour proposer une exploitation pédagogique pertinente et cohérente avec le niveau qu'ils avaient choisi. Il semblait judicieux d'étudier ce dossier dans le cadre de la thématique « Le personnages, ses figures et ses avatars » ou bien « Je de l'écrivain, jeu de l'écriture ». Afin de ne pas dissocier le fond de la forme, il pouvait même être opportun de proposer une problématique de séquence à la croisée de ces deux notions, par exemple : *Of villains and readers: how do villains talk to us?*

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 aux candidats pour utiliser le document B.

Les candidats devaient 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 de l'extrait littéraire et de la planche de bande-dessinée.

En ce qui concerne les activités de production, une expression orale en continu pouvait s'avérer pertinente du fait des spécificités du document A (accents toniques, groupes de souffle, ruptures de rythme). Une production écrite pouvait également être envisagée afin d'intégrer l'écriture créative, et notamment le plaisir d'écrire, dans l'enseignement de la LELE.

Spécificité et hiérarchisation des documents

Il convenait de bien analyser les deux documents d'un point de vue didactique afin d'y repérer les obstacles à surmonter par les élèves et les éléments facilitateurs sur lesquels s'appuyer.

Document A : Les candidats ont généralement bien perçu les obstacles que cet extrait de *Richard III* pouvait présenter, même pour des élèves de terminale littéraire en LELE. Il s'agit en effet d'un texte dense et ambitieux qui s'inscrit dans la tradition du théâtre élisabéthain, avec ses conventions linguistiques (syntaxe, utilisation de –'d en fin de participes passés, terminaison en –th des verbes devenue archaïque...) et stylistiques (versification en pentamètres iambiques libres). En outre, il s'agit d'un soliloque (ou d'un monologue, cf. partie 1 du corrigé) dans lequel, par définition, ce n'est pas l'action qui prévaut. *Richard III* est, de surcroît, une pièce fortement liée à un contexte historique précis et on ne peut envisager que les élèves soient au fait de cet arrière plan historique. La charge lexicale de l'extrait est relativement lourde et la mention de personnages non-présents sur scène (le frère de Richard, Clarence, ainsi que les enfants de ce dernier) ajoute à la confusion que la langue elle-même peut engendrer.

Cependant, l'auteur est connu des élèves et l'extrait comporte le mot *villain* (l.30), qui est au cœur de ce dossier. Ses caractéristiques physiques sont énumérées, entre autres, par des mots transparents tels que *deformed* (l.20), *deformity* (l.27), *subtle* (l.37), *false* (l.37)...

Document C : Les candidats ont clairement établi que, de par sa nature iconographique, cet extrait d'une planche de roman graphique/bande-dessinée ne présentait que peu de difficulté d'ordre linguistique et que le personnage est probablement connu des élèves, tant il s'agit d'un super-vilain emblématique qui apparaît dans bon nombre d'adaptations (*Batman* de 1989 avec Jack Nicholson, *The Dark Knight* de 2008 avec Heath Ledger, *Suicide Squad* de 2016 avec Jared Leto, le dessin animé *Batman: the Killing Joke*, ou les innombrables séries animées *Batman* et *DC*).

Certains candidats se sont limités à appliquer des recettes du type « tout document iconographique est déclencheur de parole, aussi je propose de commencer par le document C ». Si c'est bien le cas pour ce document précis, il convient de justifier le choix de l'utiliser en premier. En proposant le document C aux élèves avant le document A, on pourra sans doute faire émerger plus facilement la figure du *villain*. Cependant, du fait de leur complémentarité et de l'éclairage que l'un était susceptible d'apporter sur l'autre, un va-et-vient entre les documents pouvait également s'avérer opérant. Si l'utilisation du document A en premier lieu pouvait se justifier dans la démarche didactique des candidats, il paraît cependant difficile, voire impossible, de se passer d'une phase d'anticipation qui impliquerait l'utilisation d'un autre document (une captation de l'extrait par exemple).

Tâches envisageables (non exigibles)

En fonction des activités retenues, le candidat pouvait proposer des objectifs variés, par exemple une écriture créative, qui est l'un des descripteurs du niveau B2 du CECRL (« peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question »).

Pour faire écho au document B, on pourrait demander aux élèves, une fois le texte élucidé, d'écrire, voire d'interpréter un monologue du même type que celui de Gloucester, mais cette fois, le locuteur en serait le Joker, ou un autre *villain* de l'univers *Batman*.

Il serait également intéressant de procéder à un travail de réécriture moderne du monologue de Gloucester, pourquoi pas, sous forme de planche de BD (notamment si certains élèves suivent l'option Arts Plastiques).

Objectifs

Le jury attend des candidats qu'ils définissent d'emblée et clairement les objectifs. Les candidats les moins convaincants ont souvent proposé une simple liste d'items (généralement linguistiques) sans grande cohérence et sans lien avec la démarche adoptée. Il nous semble pertinent de rappeler que la tâche finale, si elle n'est pas exigible, peut permettre aux candidats de mieux définir les objectifs de leur séquence.

Les meilleurs candidats ont su adapter les objectifs linguistiques, pragmatiques et méthodologiques aux documents, au niveau des élèves et aux objectifs spécifiques de la LELE selon la démarche qu'ils avaient retenue.

Pistes de mise en œuvre pédagogique

Anticipation

Un travail sur le paratexte (nom de la série "*Joker's Asylum*" + titre du oneshot "*Two-Face*") à partir duquel l'on pouvait envisager une mise en commun de ce que connaissent les élèves (personnages : *The Joker* et *Two-Face*, ce dernier n'apparaissant pas dans le document ; lieu: *Arkham Asylum for the Criminally Insane*...) et ce à quoi ils s'attendaient dans un document portant un tel titre (superhéros, supervillains, scènes d'actions, champ lexicaux...) pouvait s'avérer utile. Il permettait non seulement de rassembler les informations connues des élèves pour les partager avec celles et ceux qui connaissaient moins l'univers de Batman / DC comics, et il pouvait également être un élément motivant, démontrant aux élèves qu'ils disposaient déjà d'un certain bagage culturel.

En faisant émerger le mot "*villains*" on pouvait réaliser une carte heuristique qui permettait de poser les bases des représentations que les élèves se faisaient du « méchant » d'une histoire.

Compréhension

Une phase de compréhension de l'écrit et de réflexion sur l'implicite devait suivre. Les candidats devaient aussi proposer une aide méthodologique pour l'extrait de théâtre et pour l'étude de la planche de BD dont la nature-même (les cases ne sont pas de simples illustrations, mais participent d'un dialogue entre texte et image) ne devait pas être totalement évacuée.

On pouvait, par exemple, proposer le document B aux élèves, case après case, pour créer un suspense quant au potentiel interlocuteur du Joker. Une description physique du Joker pouvait être pertinente car un travail similaire pouvait ensuite être effectué vis à vis de Richard afin d'amener les élèves à se saisir du sens de l'extrait de la pièce qui abonde de caractéristiques morales ET physiques (tâche intermédiaire). Une fois l'ensemble du document B présenté, il était intéressant de faire prendre conscience aux élèves que le "*you*" n'était autre que le lecteur lui-même, comme le confirmait la dernière bulle, "*Now turn the page*". Cela permettait d'introduire la rupture du quatrième mur comme procédé d'écriture. Certains candidats ont également proposé de s'appuyer sur la mise en valeur des mots en gras pour faire procéder à une mise en voix du texte dans les bulles afin de faire prendre conscience aux élèves de son importance. En effet, elle participe de l'efficacité de la compréhension de l'implicite qui est ici explicité graphiquement et souligne l'importance de sa potentielle oralisation.

Après un éventuel travail de recherche guidé sur la pièce (afin que les élèves aient le synopsis en tête et qu'ils sachent que Richard III et Gloucester ne sont qu'une seule et même personne), le document A pouvait être présenté aux élèves dans son intégralité. On pouvait alors leur demander de relever les termes ayant trait aux caractéristiques morales et physiques du personnage (un travail d'élucidation du sens était bien évidemment nécessaire : on pouvait proposer une aide en activité

d'appariement équivalence/synonyme, par exemple). Une phase de compréhension de l'écrit et de réflexion sur la langue orale (il s'agit en effet d'un extrait d'une pièce, et donc d'un écrit fait pour être oralisé) pouvait s'en suivre.

On pouvait ensuite leur projeter des images de certains personnages emblématiques du théâtre shakespearien tels qu'Hamlet, Roméo, Iago et Richard et on pouvait leur demander lequel était, d'après eux, Gloucester, en justifiant leur choix. Ils devaient ensuite en dresser le portrait physique et moral, de la même façon qu'ils avaient procédé pour le portrait du Joker afin de rebrasser le vocabulaire vu lors de la phase d'élucidation du sens.

Un travail sur la versification était aussi pertinent selon le type de tâche finale potentielle choisi. Il pouvait s'avérer judicieux, une fois ce travail sur le portrait de Richard réalisé, de proposer la diffusion d'une captation/adaptation qui soulignait l'importance de la phonologie et de la versification dans la transmission de sens et d'effets dramatiques. Cela permettait également de faire réaliser aux élèves que le soliloque s'adresse en réalité au public (les didascalies précisent "*enter GLOUCESTER, solus*").

Les candidats devaient aussi proposer une aide méthodologique tant pour l'extrait de la pièce que pour l'étude de la planche de BD (il ne s'agit pas de simples illustrations, mais bel et bien d'une réelle mise en scène...). A l'issue de la séquence, l'objectif culturel qui consistait à exposer les élèves à un monument du théâtre en langue anglaise souvent méconnu des francophones était alors atteint.

Ce dossier se prêtait à de multiples exploitations. Certains candidats se sont hélas limités à de la paraphrase des documents. Ils semblent perdre de vue que l'EMSP invite à une réflexion en amont du cours, qui repose sur le point d'aboutissement de la démarche pédagogique. Celui-ci conditionne les objectifs communicationnels, culturels et linguistiques qu'il conviendra de mettre en œuvre pour développer les compétences des élèves. Le jury tient à féliciter les candidats qui sont parvenus à proposer, lors de la première partie de l'épreuve, des analyses fines intégrant plusieurs notions qu'ils ont mises au service d'une exploitation pédagogique progressive et cohérente répondant aux attentes institutionnelles dans la deuxième partie.

Entretien

Nous tenons à rappeler aux candidats que l'entretien a pour but de leur permettre d'aller plus loin dans leur réflexion didactique. Le jury cherche à évaluer leur capacité à approfondir leur démarche, clarifier ou nuancer leurs propos ou, éventuellement, corriger un manquement. Hormis les questions ponctuelles portant principalement sur le cadre institutionnel (le niveau attendu en fin de tel ou tel cycle, par exemple), c'est surtout l'argumentation donnée par le candidat qui importe. Il s'agit en effet d'être en mesure de justifier une démarche dans sa globalité ou sur un point plus précis. Certains candidats semblent attendre un signe des membres du jury quant à la validité de leur réponse et interrogent celui-ci du regard (voire directement). Nous rappelons que cette attente est vaine et contraire aux règles du concours.

En ce qui concerne le sujet EMSP 18, nous pouvions par exemple demander aux candidats d'articuler les deux documents et la tâche finale retenue. Si celle-ci portait sur une production orale, il fallait avoir à cœur de concilier l'écrit et son oralisation par exemple, du fait de l'importance de cette dimension pour un extrait de théâtre qui a pour vocation d'être déclamé à voix haute plutôt que d'être lu silencieusement. En aucun cas, nous n'attendions qu'une seule et unique démarche de la part des candidats. Chaque candidat est libre d'utiliser les documents comme il le souhaite à la condition que sa démarche soit cohérente et aboutie.

William FIZE

EMSP 47

Première partie en anglais

Le sujet proposé présentait trois documents de natures diverses, traitant d'aires géographiques et de périodes variées. Les meilleurs candidats auront rendu compte de cette multiplicité dès la présentation des documents en la liant à la notion « Sentiment d'appartenance : singularités et solidarités », majoritairement identifiée par les candidats. Une telle présentation permettait déjà d'esquisser des liens thématiques entre les documents, qu'une problématisation adroite permettait ensuite d'approfondir.

Document A is an extract of Patti Smith's memoirs, Just Kids, published in 2010 but recounting her first foray onto the New York City rock scene in 1975. We are given a necessarily biased account of how she came into her own as a band leader, "navigating the expectations" placed on her and transcending her mostly male influences.

Document B is an interview of the then-little-known Spice Girls by Kathy Acker on the eve of their American TV debut. The focus here is on the political shift that the girl band represents, which is echoed in the microcosm of the band by their insistence on being a community of individuals rather than a uniform whole.

Document C presents us with the trailer of the Australian movie The Sapphires. The viewer follows the formation of a band of Aboriginal women and their evolution from country to soul as they embark on a journey to sing for American troops in Vietnam, under the guidance of their white male manager. Once again, the band is analyzed as a group of individuals trying to find their ways into a musical formation but also into the world more generally.

La problématisation, lorsqu'elle était correctement éclairée par la notion choisie, permettait de dépasser le thème du féminisme (uniquement explicite dans le document B et absent du document A) et de la seule industrie musicale. Les problématiques sous forme de question ou les thèses sous forme affirmative devaient être dynamiques et permettre des allers-retours entre les documents sans en lisser les points de tension : il ne s'agit pas de faire dire la même chose aux trois documents.

Une problématique/thèse complète prenait en compte les différents aspects des documents : assertion féminine (1), dynamiques interpersonnelles au sein du groupe (2), et l'interaction entre le personnel et le politique (3). En voici un exemple :

Music is presented in this set of documents as a way for women to assert their authority/ship (1), and to create support networks (2) that will help them challenge the very notion of politics (3).

Le développement de la présentation d'EMSP doit être construit sur une mise en réseau de micro-lectures permettant une analyse transversale des thèmes au sein du dossier. Les candidats offrant les prestations les plus complètes auront aussi démontré une certaine sensibilité à la forme des documents, dont la multiplicité permettait ici des analyses fort à propos en lien avec la notion choisie (écriture littéraire et journalistique, langage cinématographique.) Certains candidats se sont ainsi distingués par des analyses fines de la forme de la bande annonce par exemple (analyse des plans montrant les Sapphires toujours à deux au minimum, utilisation des plans de face pour inclure le spectateur au sein du groupe, travelling vertical pour présenter progressivement les Sapphires sur scène lors de leur plus gros concert au Viêt Nam.) Une telle analyse pouvait être liée avec certaines figures de style du document A (par exemple, l'accumulation « looking at our mounting equipment, our Fender amps, Richard's RMI keyboard, and now Jay Dee's silver Ludwig kit » (l.32) qui allie aussi perspective à la première personne et effet de travelling.)

L'aspect politique des documents a parfois été sous-estimé et/ou limité au document B où il est directement mentionné. Certains candidats n'auront ainsi pas montré de manière suffisamment explicite que les Sapphires étaient des femmes aborigènes luttant aussi pour leur place dans la société australienne à la fin des années 1960 (a contrario, une excellente prestation a lié de manière intelligente la scène des pancartes autour du cou des chanteuses à une vente d'esclaves.) De la même manière, l'aspect transgressif du texte de Patti Smith n'a été que peu abordé, alors que les références religieuses dans le texte permettaient de souligner l'aspect révolutionnaire de ses performances scéniques et musicales (« Christ was a man worthy to rebel against » (l.13), signature du contrat en sept jours comme une nouvelle genèse, réécriture de « Gloria »), et la référence à une « declaration of existence » (l.12) comme écho à la Déclaration d'Indépendance des Etats-Unis n'a pas été relevée. Ces repérages pouvaient être liés à l'assertion par Acker que « the individual self became more important than the world » (l. 19).

Enfin, une analyse plus littéraire n'était pas à exclure afin de souligner l'autorité/auctorialité des femmes artistes dans ce dossier. L'identification du document A comme autobiographie permettait de placer Patti Smith comme auteure de sa propre histoire, en notant son utilisation du champ lexical de l'écriture (« my poem », l.8, « I had written », l.12, « the word », l.16, « language », l. 24, etc.) pour légitimer son entreprise littéraire. Les identités des Spice Girls, bien qu'archétypales, pouvaient aussi être analysées comme acte d'autorité ; de même que le refus des Sapphires de rester dans les rôles assignés par leur manager (la chanteuse affublée de la pancarte « ??? » devenant finalement soliste lors du dernier concert de la bande-annonce.) Il fallait donc faire preuve de nuance dans l'analyse des relations de ces femmes à leur managers/idoles masculins afin de bien montrer que l'autorité masculine était transcendée et non simplement rejetée.

Proposition de plan

1. Female empowerment

All three documents present us with women in charge. Smith mentions the weight of people's expectations. The SG have to face adversity as well, especially in America. Even if Acker underlines how American people refuse to acknowledge their breezy kind of girl-power as feminism, she herself seems doubtful before meeting the girls. The empowerment of the nameless members of the Sapphires is at first less subversive: they only seem to exist through the action of a male manager who "shapes" and "mold" them, radically changing their image and sound.

The female figures of all documents do manage to grow by transcending men's influence. Smith buys her first bass for a man and needs Dylan as much as the Sapphires need their managers, but they also need to move away from these influences to become themselves. Smith admits to becoming herself after playing in front of her idol and getting her first hit by re-writing a man's song (Gloria, by Van Morrison), while the Sapphires eventually break free from the roles assigned to them. The Spice Girls and their Girl Power are described by Acker as a foil to England's "lad culture" of the late 1990s.

Eventually, authority/authorship is asserted by the women of this document, Patti Smith rejects religions by taking on Jesus and Christian paternalism, creating her own seven-day genesis which culminates in the signing of her contract. She also insists on being a lyricist/poet before being a musician. Her memoirs are also a testament to that will of writing her own story, and the title Just Kids would place her in the long tradition of the Bildungsroman. In doc B, the SG refuse to be written down by "intellectual feminists" who have been formatted by Marxist/Hegelian criticism and dare to call them manufactured. Authority for the SG is physical: like Smith, they take responsibility for their own actions by being "pro-sex, certainly sexually curious" and reclaiming their bodies in a way the Sapphires couldn't

as their bodies were merely described as “money makers”. The SG’s sartorial choices reflect a greater freedom to define their own characters (Mel C’s gym clothes described in Doc B could hardly be interpreted as titillating.)

2. The individual and the group

All three documents present us with castings. Smith casts her own drummer, reasserting her control over the artistry of her band. The SG are presented as manufactured though Acker is quick to recognize that nothing in contemporary western culture isn’t manufactured to some extent. The Sapphires are cast twice: first as country singing trio and then as a soul quarter, the second casting signaling their birth as a “genuine” band. The vocabulary/images used to reinforce the collective dimension of the bands: the first person singular and plural is constantly used in the set of documents, and images such as the Sapphires’ outfits reinforce this collective dimension.

Yet, individuality within the community is strongly defended: the SG place this interplay at the core of their strength. In Smith’s text, the creative process itself is a shared endeavor (“Richard and I combined word and rhythm, etc...”) The Sapphires are often shot hugging and protecting each other, and there are actually very few shots in which we see less than two girls.

Yet a group thrives on individual personalities. The trailer emphasizes this by showing two girls first hitch-hiking with their guitar, a third one joins them at the first audition, and a fourth at the soul audition. Tellingly, it is the fourth and final addition who enthusiastically baptizes the band. The group is therefore complete even as the individual members remain nameless. The SG are referred to by their first names, but they themselves only use the word “band” once, preferring the words “community” (x3), “relationship”, “group” and “unit” which is the strongest testament to their will of “playing as one” to borrow the words of Smith who herself has been on a quest for an organic unity of sound (a drummer who would “not alter but propel”).

Finally, the microcosm of the band also exists within the macrocosm of Western Society: the Oxbridge-averse, if not working class, feminism of the SG, asserts the importance of all women, The Sapphires also seem conscious of their place at the intersection, this time of race and gender (“it’s cause we’re black”).

3. The personal and the political

The stage, first interpreted as a space of relative liberty, can also be read as a political podium which carries out women’s voices and music makes their “emotions and personal relations” political, to borrow Acker’s words. Smith uses it to express a “declaration of existence,” which can easily be read as a reference to the founding document that gave birth to the United States themselves (not to mention her self-crowning after her triumphant gig.) One of her first words is “revolution”. She claims an “uncensored” “ideology” which requires her rebellion against the “strictures”/scriptures of a “progressive” radio that isn’t “progressive” enough.

The political is mostly theorized by K. Acker when it comes to document B. The SG themselves do not intellectualize their approach to claiming their place in society. Acker underlines the shift they represent: the individual cannot act on the political but the female individual is political in and out of itself (cf. Thatcher.) With these “babes” the body politic is abandoned in favor of a political body, female sexuality and sexualization has become a militant act: the will of Geri to display her body under “diaphanous” clothing is a declaration of existence in and out of itself.

The Sapphires are political as they soon assert their identity as “black”, and yet remain undeniably Australian. During the scene of the bombing in Vietnam, interspersed shots of a flashback send us back

in time to a raid by the Australian authorities on their town as they were children. The manager's voice at this point emphasizes that soul music is about loss and not giving hope. Therefore, these aboriginal women, because of their own personal history, own soul-music as much as African-Americans do. This "right" to sing soul is interestingly validated by an African-American woman (the military casting director.)

Seconde partie en français

Il est primordial de rappeler aux candidats qu'une bonne lecture, une analyse poussée et une mise en commun des documents dans la première partie en anglais leur permettra de mieux les appréhender dans la partie en français. Il est décevant de constater que ces deux parties sont souvent traitées comme deux entités non complémentaires, notamment lorsque des éléments pertinents soulevés dans le volet universitaire de l'épreuve sont absents de l'analyse didactique. Toutefois, il n'est pas nécessaire de renouveler la présentation déjà effectuée en début de partie précédente.

Pour cette seconde partie, les documents A et C ont été retenus, et les candidats devaient en proposer une exploitation pédagogique en se fondant sur les attentes de la classe de seconde, et en identifiant « des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques ». La seconde a pour particularité de constituer un cycle à part entière, appelé « cycle de détermination », qui permet de faire la transition entre les acquis du collège, validés en fin de troisième avec le DNB, et les attentes du cycle terminal (classes de première et terminale). De manière pragmatique, pour les professeurs de langue, cela comprend la consolidation du niveau A2 du CECRL tout en aidant les élèves à appréhender et acquérir les enjeux du niveau B1. Il était attendu des candidats qu'ils exploitent cet aspect dans leur analyse, en tenant compte à la fois du niveau des élèves lors de leur entrée au lycée, qualifié d' « intermédiaire », et de la nécessité de leur permettre d'approfondir leurs connaissances pour devenir des « utilisateurs indépendants ».

Ils devaient ensuite intégrer leur analyse dans l'entrée culturelle « L'art de vivre ensemble », en choisissant l'une des trois notions proposées. Celle de « Sentiment d'appartenance : singularités et solidarités » permettait parfaitement aux candidats de réfléchir à la place de l'individu, et plus particulièrement des femmes artistes, au sein d'un groupe de musique, d'une communauté, d'un genre musical... et de s'interroger sur les enjeux de cette dynamique. Une problématique rendant compte de ces aspects pouvait être « En quoi la musique favorise-t-elle l'insertion des individus et des minorités ? » La notion « Mémoire : héritages et ruptures » a été choisie par certains candidats, qui ont cependant eu des difficultés à proposer une problématique convaincante, car la période 1968-1975 couverte par les documents était trop réduite pour donner lieu à une réflexion vraiment pertinente. A ce titre, il aurait fallu inscrire le dossier dans une chronologie plus large, ce qu'aurait pu notamment permettre l'inclusion du document B.

Il a été noté que de trop nombreux candidats ont sous-estimé le rôle essentiel de la musique dans le dossier, qu'ils ont pourtant su remarquer au niveau diégétique, sans envisager la possibilité de l'intégrer au Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC), ni même de réfléchir à sa dimension émancipatrice et, plus largement, citoyenne.

Les activités langagières majeures pour proposer une exploitation satisfaisante de ce dossier étaient la compréhension de l'écrit, compte tenu de la complexité lexicale et culturelle du document A, et la compréhension orale avec le document C, qui, par la richesse de ses dialogues et bande originale, pouvait donner lieu à de nombreuses propositions.

Les candidats devaient insister sur l'importance de l'aspect culturel des documents, auquel s'ajoutait une forte dimension citoyenne, et sur les stratégies à mettre en place pour les intégrer dans leur proposition de séquence.

Spécificités 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 : les candidats ont souvent remarqué que le texte était long et disposait d'une charge lexicale conséquente qui pouvait déstabiliser les élèves, à l'instar de la difficulté d'identifier clairement la narratrice. L'utilisation du prétérit et du past perfect dans la narration et la récurrence des pronoms à la première personne du singulier (*I, me, my, myself*) et du pluriel (*we, our*) ont également été repérées.

Néanmoins, le texte disposait de structures transparentes (*to take responsibility for my own actions, the atmosphere intensified, a night of initiation*), d'éléments connus (*our first time on the radio, Lenny and I combined rhythm and language, the pride of being the leader of a rock and roll band*), ainsi que d'une chronologie claire auxquels les élèves auraient pu se rattacher pour effectuer des repérages. En outre, le texte s'orchestre autour de trois thèmes distincts (la composition de « Gloria », la formation du groupe, le premier concert) et un découpage qui aurait suivi cette progression était à envisager avant de proposer une mise en commun pour souligner le rôle prépondérant de Patti Smith au sein de son groupe. Enfin, les références à un système de notation musicale différent et à un contexte culturel précis (l'univers radiophonique, le CBGB, Bob Dylan) n'ont presque pas été prises en compte par les candidats, alors qu'elles nécessitaient une anticipation conséquente ainsi qu'une hiérarchisation adéquate.

Document C : les candidats ont fréquemment souligné que le document C pouvait être abordé sans grande difficulté grâce à des images explicites, à des intertitres, et à un montage progressif sur le plan dramatique. La présence des accents australiens et irlandais a été vue comme potentiellement déstabilisante, sans pour autant gêner la compréhension du message global.

Cependant, nombreux ont été les candidats à ne pas tenir compte des chansons utilisées, alors qu'elles reflétaient l'évolution musicale et l'émancipation progressive des Sapphires. Des dialogues qui accompagnaient ce constat pouvaient également servir à approfondir l'accès à l'implicite (*What do you think we should sing?, Welcome to Saigon, you've got to give them soul, can you make it sound blacker?, it would take a special man to manage me, soul music is about loss*), et même s'ils étaient souvent mentionnés dans la première partie en anglais, ils n'étaient pas inclus de manière significative dans l'analyse didactique.

En ce qui concerne la hiérarchisation, il ne suffisait pas d'utiliser les images de la bande annonce pour introduire la thématique de la séquence, mais il convenait de préciser que le document C permettait également de préparer les élèves à la lecture du document A, en abordant en amont le lexique de la musique qui était au cœur du texte de Patti Smith. Il s'agit d'une progression spiralaire, qui part des acquis des élèves, habitués à parler de leurs centres d'intérêt, pour les amener progressivement à élargir leurs possibilités d'expression.

Objectifs

Il était essentiel que les candidats définissent et énoncent clairement leurs objectifs. Souvent, ceux-ci ont été proposés sans être réellement exploités par la suite dans des activités ou des tâches précises.

En considérant la période traitée dans les deux documents retenus, l'objectif culturel pouvait interroger les évolutions socio-politico-culturelles qui ont marqué les années 1960-1970, avec l'émergence de la scène punk rock new-yorkaise dans le texte de Patti Smith, ainsi que la condition des aborigènes et la guerre du Viêt Nam dans la bande annonce du film.

Les prestations les plus convaincantes ont su intégrer ces différents aspects et ont ainsi pu donner une vision globale des enjeux du dossier.

Pistes de mise en œuvre pédagogique

Anticipation : afin d'introduire la thématique musicale, il était pertinent de se concentrer sur la première moitié de la vidéo, avant le départ des Sapphires pour le Viêt Nam. Cette partie pouvait permettre aux élèves de se faire des repérages élémentaires mais néanmoins nécessaires : l'Australie, en 1968, les quatre membres du groupe, le manager, le passage de la country à la soul.

Une phase de contextualisation a été proposée en amont du texte de Patti Smith par de nombreux candidats. Qu'il s'agisse de l'utilisation de chansons rock ou de pochettes d'album plus connues de la même période, ou encore de photos d'époque (notamment celles prises par David Godlis au CBGB), cela permettait aux élèves de fournir un apport culturel non négligeable aux élèves mais aussi de favoriser une meilleure compréhension du document A.

Compréhension

Au niveau B1 du CECRL, l'élève est capable de :

- comprendre des points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé, et qu'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs...
- produire des discours simples et cohérents sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt.
- raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but, et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

Afin d'accéder à l'implicite présent dans la bande annonce, des candidats ont proposé de travailler sur des captures d'écran afin de mettre en exergue des enjeux essentiels du document, comme l'évolution des relations entre les Sapphires et leur manager, des réactions de leur public en Australie et au Viêt Nam, de leur attitude sur scène... Trop peu de remarques ont été faites sur l'importance de la musique utilisée dans la bande annonce. En effet, le passage de la country à la soul n'était pas à négliger, car il donnait l'occasion d'insister sur l'émancipation progressive des membres du groupe. Un travail sur les spécificités de ces deux genres musicaux aurait ainsi permis une meilleure appréhension des enjeux du document, pour revenir sur l'importance de la compétence culturelle, qui était au centre de ce dossier.

Une tâche intermédiaire envisageable aurait pu être de demander à des élèves de proposer un dialogue qui comparerait et contrasterait ces deux genres, en se concentrant sur des morceaux interprétés par des femmes, sur leurs sonorités, la représentation des rapports homme-femme véhiculés par les artistes, les codes vestimentaires utilisés sur les pochettes d'album... Quelques exemples de morceaux qui auraient pu être utilisés étaient : « Stand by Your Man » de Tammy Wynette, « Blue Kentucky Girl » de Loretta Lynn, « Do I Ever Cross Your Mind? » De Dolly Parton, « Respect » et « Do Right Woman, Do Right Man » d'Aretha Franklin ou encore « I Am Woman » de Betty Wright. Cela permettait non seulement de rebrasser le lexique et les structures comparatives et contrastives, mais cela amenait aussi les élèves à réfléchir au rôle et au pouvoir de la musique. Cet aspect majeur du dossier n'a pas été suffisamment traité, alors qu'il permettait de développer la compétence citoyenne des élèves, en abordant notamment la lutte contre les inégalités et les stéréotypes à travers le prisme des chansons, qui, ici, ne sont pas une simple forme de divertissement, mais de véritables outils d'expression.

En ce qui concerne l'exploitation du document A, une première lecture du texte avec des repérages chronologiques, la prise en compte des noms des personnages, des lieux mentionnés, des dates, et des expressions de durée aurait pu faciliter la compréhension globale du passage. Dans un deuxième temps, des morcellements judicieux devaient être envisagés pour accéder à une compréhension plus fine. Les élèves pouvaient travailler en groupes sur une étude thématique du texte, qui aurait été divisé en trois parties (lignes 1 à 18, 19 à 31, et 32 à 48) avant d'effectuer une mise en commun dont le but aurait été de souligner le rôle prépondérant de Smith au sein de son groupe et de la liberté artistique dont elle dispose. Cela aurait permis aux élèves de revoir l'utilisation des pronoms personnels et de travailler sur l'utilisation des temps du passé dans la narration.

Bien qu'une tâche finale ne soit pas exigée des candidats, il était possible de demander aux élèves d'écrire un extrait des mémoires imaginées d'une des Sapphires, qui raconterait son premier concert à Saïgon, en traitant de l'évolution du groupe, aussi bien musicalement qu'en termes de tenues, de réception par le public, de relation avec leur manager, et en montrant le chemin parcouru depuis leur départ d'Australie. Ce travail pouvait s'appuyer sur des éléments du texte de Patti Smith, notamment les passages où il est question du rapport au groupe (*we were free*), à la scène (*we played as one*), à l'influence de la musique (*all aware of the multitude we were reaching*), qui pouvaient servir d'amorces aux productions écrites.

De nombreux candidats ont émis l'idée de travailler sur la scène du casting soit en expression écrite soit en production orale en interaction. Or, la plupart des propositions n'ont pas tenu compte de l'aspect problématique de cette tâche, qui constitue un moment humiliant pour les membres des Sapphires. Toutefois, il aurait pu être pertinent d'en proposer une réécriture ou une adaptation davantage en adéquation avec la dimension citoyenne défendue par l'enseignant, notamment en remettant en cause les critères imposés par le manager aux chanteuses.

Une piste d'approfondissement possible aurait été d'envisager un travail en interdisciplinarité avec le professeur de français, pour travailler sur les codes de la réécriture, qui est au programme de la classe de seconde.

Pierre LAURENT et Mathieu GUIGLIELMI

5 – ANNEXES

Axes, notions et thématiques pour le lycée général et technologique (année scolaire 2019-2020) et valable pour la session 2020 du CAPES :

Seconde	Première de tronc commun	Première de spécialité	Terminale LVO	Terminale LELE
8 axes	8 axes	3 axes d'étude par thématique	4 notions	6 thématiques
1. Vivre entre générations 2. Les univers professionnels, le monde du travail 3. Le village, le quartier, la ville 4. Représentation de soi et rapport à autrui 5. Sports et société 6. La création et le rapport aux arts 7. Sauver la planète, penser les futurs possibles 8. Le passé dans le présent	1. Identités et échanges 2. Espace privé et espace public 3. Art et pouvoir 4. Citoyenneté et mondes virtuels 5. Fictions et réalité 6. Innovations scientifiques et responsabilité 7. Diversité et inclusion 8. Territoire et mémoire	« Imaginaires »	1. Mythes et Héros 2. Espaces et échanges 3. Lieux et formes du pouvoir 4. L'idée de progrès	1. Je de l'écrivain et jeu de l'écriture 2. La rencontre avec l'autre, l'amour, l'amitié 3. Le personnage, ses figures et ses avatars 4. L'écrivain dans son siècle 5. Voyage, parcours initiatique, exil 6. L'imaginaire
		1. L'imagination créatrice et visionnaire 2. Imaginaires effrayants 3. Utopies et dystopies		
		« Rencontres »		
		1. L'amour et l'amitié 2. Relation entre l'individu et le groupe 3. Confrontation à la différence		

Pour le collège (rappel) :

Sixième cycle 3	Cinquième cycle 4	Quatrième cycle 4	Troisième cycle 4
1. La personne et la vie quotidienne 2. Des repères géographiques, historiques et culturels dans la langue étudiée 3. L'imaginaire	1. Langages 2. Écoles et société 3. Voyages et migration 4. Rencontre avec d'autres cultures	1. Langages 2. Écoles et société 3. Voyages et migration 4. Rencontre avec d'autres cultures	1. Langages 2. Écoles et société 3. Voyages et migration 4. Rencontre avec d'autres cultures

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2019

ÉPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notion retenue : Espaces et échanges

Première partie :

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

Seconde partie :

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

Vous vous demanderez notamment :

- dans quelle mesure les compétences linguistiques, culturelles et pragmatiques y sont mobilisées au service de la production du sens, compte tenu du contexte (documents 3a à 3d) où il convient de les replacer ;

- quelle(s) action(s) pédagogique(s) il serait possible et souhaitable d'entreprendre afin de consolider les acquis des élèves.

Dans la conduite de votre réflexion, vous pouvez, si vous le souhaitez, faire référence au document 1.

Document 1 :

An excerpt from a 1975 CBS Evening News “On the Road” segment by journalist Charles Kuralt about Cadillac Ranch near Amarillo, Texas.

<https://www.youtube.com/watch?v=VuvO4StUUbo>

(à télécharger ici : <https://bit.ly/2JmNtDI>)

Document 2a : production élève A (à télécharger ici : <https://bit.ly/2Xn41E4>)

Document 2b : production élève B (à télécharger ici : <https://bit.ly/2FPEcD8>)

Ces documents sont à écouter sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

Document 3a : situation d’enseignement

Les documents 2a et 2b sont des extraits de productions authentiques de deux élèves d’une même classe de Terminale S. Ces productions font partie d’une séquence sur le Street Art dans le cadre de la notion « Espaces et échanges ». Lors de la tâche finale, chaque élève devait choisir une oeuvre de Banksy réalisée dans un pays anglo-saxon et la présenter en justifiant son choix à l’aide d’une tablette numérique.

Dans un premier temps, les élèves ont travaillé sur une compréhension orale dans laquelle un journaliste interviewait un pharmacien surpris un matin de découvrir sur le mur de son magasin une oeuvre attribuée à Banksy. En tâche intermédiaire, les élèves ont dû se mettre dans la peau du pharmacien et rédiger un mél à Banksy pour exprimer soit leur gratitude à l’artiste de génie, soit leur colère face à ce qu’ils considèrent comme du vandalisme.

Document 3b : *Améliorer la production orale en continu : mission possible !* Sylvie Theuillon p. 104-113

Pourquoi améliorer la production orale en continu ?

Les étudiants ont souvent très peu confiance en eux. Ils manquent d’aisance et l’intelligibilité de leur message est parfois très inégale car une accumulation de phonèmes trop déformés, un lexique hésitant ou une grammaire trop approximative peuvent entraver la communication. Par ailleurs l’expression orale, qu’elle soit en continu ou interactive, est extrêmement utile dans le monde professionnel (présentations, exposés, négociations, réunions, où il faut exprimer un point de vue et argumenter, tout en faisant passer un message clair). C’est une compétence exigeante qui demande donc un entraînement spécifique. Elle nécessite en effet précision et rigueur car la prise de parole est ininterrompue, plus longue et doit être structurée. Il est à noter également que de nombreuses certifications comprennent une épreuve de production orale en continu.

<https://journals.openedition.org/apliut/651#tocfrom1n2>

Document 3c : de la maternelle au baccalauréat, le parcours citoyen

L'enseignement moral et civique, mis en œuvre à chacun des niveaux de l'école élémentaire, du collège et du lycée général, technologique et professionnel est central dans le parcours citoyen de l'élève :

- la sensibilité permet d'exprimer et de développer une conscience morale dans le respect des autres
- le droit et la règle visent à l'acquisition du sens des règles de la vie sociale
- le jugement permet de comprendre et de discuter les choix moraux rencontrés par chacune et chacun au cours de sa vie, et de s'informer de manière rigoureuse sur le monde environnant
- l'engagement, enfin, assure la mise en pratique de cet enseignement en insistant sur l'esprit d'autonomie, de coopération et de responsabilité vis-à-vis d'autrui.

Eduscol, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, janvier 2015.

<https://www.education.gouv.fr/cid100517/le-parcours-citoyen.html>

Document 3d : les outils numériques au service de l'oral

Si la pratique de l'expression orale se déroule couramment sans aide numérique, les possibilités technologiques actuelles en matière d'enregistrement, de traitement et de diffusion des médias son et vidéo apportent du renouveau dans les pratiques pédagogiques liées à l'oral. [...]

Ainsi, le numérique vient enrichir l'expérience orale en introduisant des pratiques plus ludiques et plus valorisantes. L'utilisation d'un avatar pour se représenter, la créativité mobilisée pour scénariser son discours, la possibilité de monter une vidéo et donc d'éviter embarras/bafouillages et blancs, tous ces éléments contribuent à engager plus facilement nos apprenants dans un travail oral « assisté » par les TICE.

Un autre fort intérêt de l'utilisation de ces outils est qu'ils permettent également de conserver une trace des productions orales (par essence volatiles). Il devient alors possible, pour les apprenants et pour les enseignants, de qualifier et quantifier pleinement les compétences liées à cet oral (flux, débit, aisance, ...) et leur progression au cours de l'année scolaire.

<http://www2.ac-lyon.fr>

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2019

ÉPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notion retenue : Langages

Première partie :

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

Seconde partie :

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

Vous vous demanderez notamment :

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

Howards End, a film by James Ivory (1992).

https://www.youtube.com/watch?v=RSR_5yEe2lk

(à télécharger ici : <https://bit.ly/322ttyz>)

Document 2a : production de l'élève A

31 July 1965 (52 years old), Yate, Royaume-Uni
husband : Neil Michael Murray (m. 2001), Jorge Arantes (m. 1992–1995)
Enfants : Jessica Arantes, Mackenzie Murray, David Murray
Woman the richest in England

J K. Rowling loses her mother adored, taken by a multiple sclerosis at the age of 45 on 1991, she is found in Portugal where she teaches English

J K. Rowling decides to return in Great Britain with Jessica, her four-month-old daughter and the volume 1 of Harry Potter. She settles down then near her lives in Edinburgh
She fills pads on pads at random with coffees. This period of its life where it knows the doubt, the poverty, is also the period during which it builds little by little Harry Potter's universe
Christopher Little will put one year finding an accepting publisher! It is because most of the English publishers refuse the manuscript just because it is too long. We are nevertheless still very far from 984 pages of the volume 5! The publisher Bloomsbury eventually carries buyer and " Harry Potter at the school of the wizards " appears in July, 1997

Literary prize put back to the first volumes, in particular the Price Smarties in England
His real name is Joanne Kathleen Rowling

At 6 years old she write his first story and she move tp winterbourne

She obtain a diploma of French litterature after is university of « Exter » and Sorbonne

At 26 years old she move to the portugal because she fell in love to a portuguese journalist but she decide to come back in england with his girl of 4 mouth old and the first Harry Potter she went live closer to his sister at edinburgh

J.k Rowling own a association called « Lumos » to help children who are separated to their parents and placed in home or in host family

Harry Potter and the Philosopher's Stone ("Harry Potter and the Sorcerer's Stone" in the U.S)
(UK release: 26/06/97; US release 9/01/98)

Harry Potter and the Chamber of Secrets (UK release: 2/07/98; US release 6/02/99)

Harry Potter and the Prisoner of Azkaban (UK release: 8/07/99; US release 9/08/99)

Harry Potter and the Goblet of Fire (UK & US releases: 8/07/00)

Harry Potter and the Order of the Phoenix (UK & US releases: 21/06/03)

Harry Potter and the Half-Blood Prince (UK & US releases: 16/07/05)

Harry Potter and the Deathly Hallows (UK & US releases: 21/07/07)

Distinctions :Price Hugo
Price Locus
Price Bram Stoker
Legion of Honor
Price Andre-Norton
Order of the companions of honor

J.K. Rowling: The girl who wrote

The Daily Prophet

Get to know how everything started for this unemployed mother who gave birth to the most famous wizard in the world.



"One day the idea of "Harry" inspired me... I can't tell you how I got this idea of a boy who didn't know he was a wizard until he received an invitation for a wizarding school", declared the 32-year old writer in *Le Point* (2008). That was indeed quite unexpected for J.K. Rowling who lived in Edinburgh (Scotland) at the time and was struggling to make ends meet as a single mom before her first book, *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, was published.

Finding inspiration

Though she can't tell how the saga popped out of her head and she claimed that she has never managed to keep a diary longer than two weeks because she gets bored with her life and she prefers inventing things, she definitely did find inspiration from her own life. She confided when talking about her best friend Sean Harris who was the first to get his driving license and take out J.K. Rowling in his Ford Anglia, which would be immortalised flying over Gennfinann Viaduc in the *Harry Potter* movies: "He was the first of my friends to pass his driving license, and when you don't have to ask your father to go somewhere, which is the worst thing when you are a teenager, it's freedom."

(*Le Point*, 2008).

When questioned about her female characters and more precisely about Hermione, the mother of three answered: "If Hermione was based on anyone, she was based on me when I was younger but my daughter is turning out to be a bit like me, so she is a bit like Hermione", she explained during an interview for *Schoolastic* on 3 february 2000.

Starting a new life and remaining witty

Everything changed when Bloomsbury accepted to edit her first book and she turned from an unemployed mother to the rich woman she is right now, which she found quite hard to live with, as she declared in an interview on *TF1*: "A lot of people ask for money and you want to help them, but you don't know how, so it's scary." However she admits that the hard times she went through still haunted her for a long time. Luckily for her, things evolved: "Today it changed, I grew up and created a foundation, it's a way to do things neatly." She gives lots of money to charity and J.K. Rowling owns a charity called «Lumos» to help children who are separated from their parents and live with host families. Now the genius writer is happy with her life and keeps her good sense of humour as when she was asked on *Schoolastic* in February 2000 why Professor Dumbledore liked sherbet lemon: "Because I like sherbet lemons! And he's got good taste."



Document 3a : situation d'enseignement

Les productions 2a et 2b sont des productions originales de deux élèves d'une même classe de 3ème. Elles s'inscrivent dans une séquence en lien avec un séjour d'une semaine en Ecosse sur les traces d'Harry Potter. La classe a pris part au projet du Conseil Départemental appelé « Jeunes Reporters en Europe » en collaboration avec une journaliste professionnelle également enseignante à l'Ecole Supérieure de Journalisme de Lille. Les deux productions sont des tâches intermédiaires : les élèves devaient dresser le portrait de JK Rowling en respectant les

techniques journalistiques travaillées dans la séquence. La tâche finale est la réalisation d'un journal numérique pour les 20 ans d'Harry Potter grâce à un logiciel appelé *Madmagz*.

Document 3b :

L'éducation aux médias et à l'information : pourquoi ?

- Permettre aux élèves d'exercer leur citoyenneté dans une société de l'information et de la communication, former les « cybercitoyens » actifs, éclairés et responsables de demain.
- Permettre la compréhension et l'usage autonome des médias par les élèves et les enseignants qui sont à la fois lecteurs, producteurs et diffuseurs de contenus.

L'éducation aux médias et à l'information : c'est quoi ?

- Une pratique citoyenne des médias : une lecture critique et distanciée de leurs contenus et une initiation aux langages, aux formes médiatiques pour pouvoir s'informer suffisamment, s'exprimer librement et produire soi-même de l'information.
- Le développement d'une compétence de recherche, de sélection et d'interprétation de l'information, ainsi que d'évaluation des sources et des contenus.
- Une compréhension des médias, des réseaux et des phénomènes informationnels dans toutes leurs dimensions : économique, sociétale, technique, éthique.

L'éducation aux médias et à l'information : comment ?

- Une intégration de cet enseignement de manière transversale dans les différentes disciplines, ainsi qu'une inscription lisible de ces compétences dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui est entré en vigueur à la rentrée scolaire de septembre 2016.
- Un accompagnement des enseignants, qui partagent la responsabilité de cette éducation.
- La possibilité d'un usage sécurisé des médias au quotidien, encourageant les pratiques de collaboration et d'échange tant des élèves que des enseignants et la co-construction des savoirs au sein d'environnements d'apprentissage stimulants et adaptés.
- Une évaluation progressive des compétences acquises par les élèves.

Eduscol, Présentation de l'Éducation aux Médias et à l'Information,
<http://eduscol.education.fr/cid72525/presentation-de-l-emi.html>

Document 3c : l'approche culturelle : de quoi parle-t-on ?

Les programmes de langues vivantes recommandent d'ancrer l'apprentissage de la langue dans la culture de l'aire linguistique concernée.

En effet, communication et culture sont envisagées comme deux aspects interdépendants de la langue : certes l'objectif de la pédagogie des langues est d'enseigner à communiquer pour agir mais cette approche n'a de sens que si l'objectif de communication est lié à un contenu culturel réel. Tout projet actionnel doit donc à la fois permettre l'action, et ouvrir une fenêtre sur la culture d'un des pays où l'on parle la langue enseignée. Les documents d'accompagnement précisent à ce sujet qu'« il n'est pas de langue qui ne soit de culture, la langue étant fondamentalement une représentation du monde, qui s'ancre dans le réel et dans l'imaginaire. Elle est la manifestation d'une identité culturelle ».

L'objectif poursuivi est donc bien de transporter les élèves vers une autre vision du monde, d'élargir le champ de leurs expériences aux réalités d'autres régions ou pays. Au-delà de l'ouverture recherchée, ce processus est censé favoriser chez l'élève une prise de conscience de

certaines caractéristiques de sa culture d'origine : en s'intéressant à certaines spécificités culturelles étrangères, on finit naturellement par mieux percevoir celles de sa propre culture, comme on perçoit mieux le fonctionnement grammatical de sa propre langue en le comparant à la construction grammaticale de la langue étrangère apprise.

Newsletter, DSDEN de Nantes, Numéro 03 (Septembre 2017)

https://www.dsden44.ac-nantes.fr/medias/fichier/newsletter-lv-nl03-vdef-culture-sept-2017_1506499717099-pdf

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2019

EPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Première partie :

Vous procéderez à la présentation, à l'étude et à la mise en relation des trois documents proposés (A, B, C non hiérarchisés).

Deuxième partie :

Cette partie de l'épreuve porte sur les documents A et B.

A partir de ces supports, vous définirez des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques pouvant être retenus dans une séquence pédagogique de littérature étrangère en langue étrangère, en cycle terminal, en vous référant aux programmes. En vous appuyant sur la spécificité de ces supports, vous dégagerez des stratégies pour développer les compétences de communication des élèves.

Document A

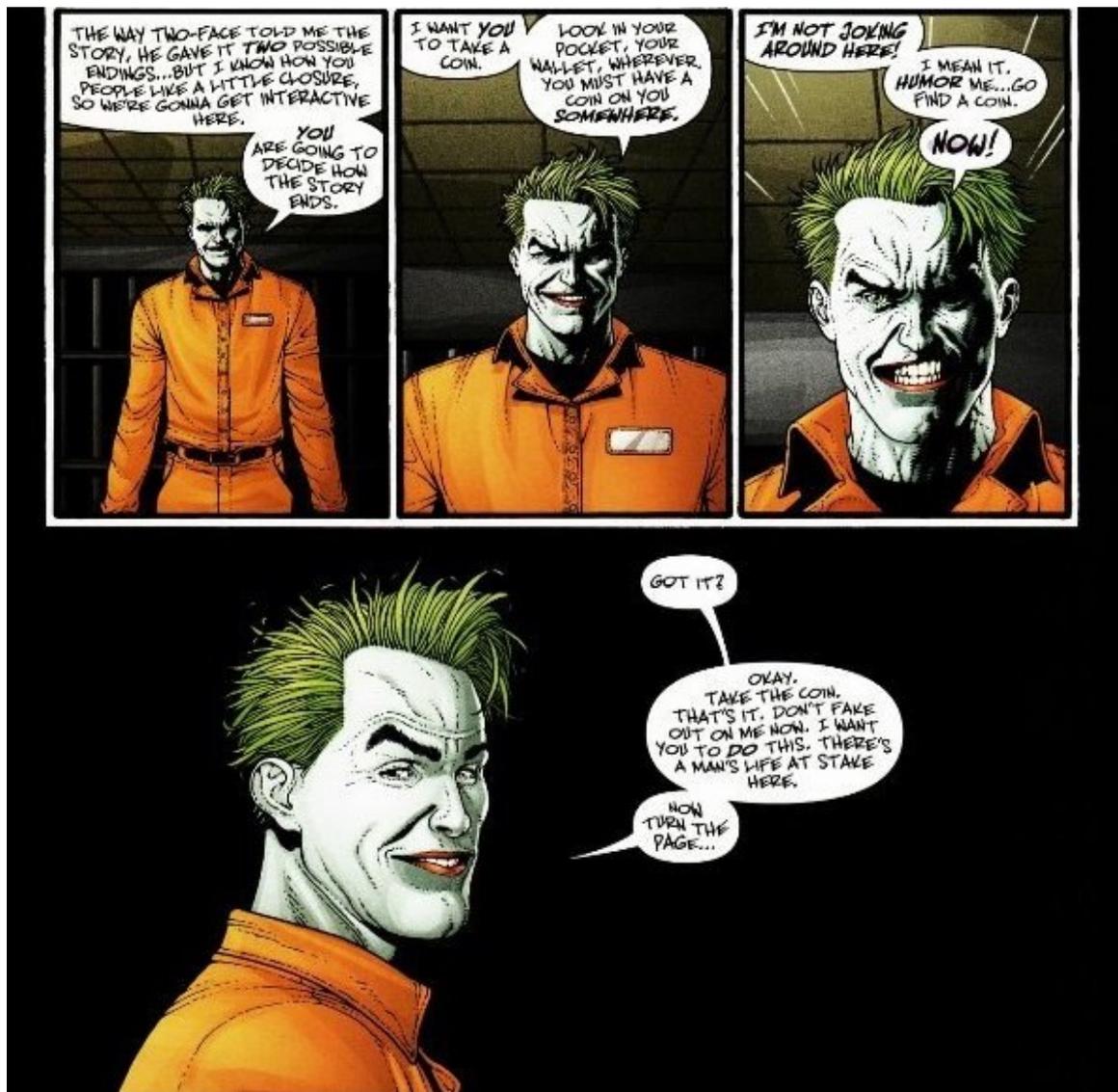
ACT I. SCENE I. London. A street. Enter GLOUCESTER , solus

GLOUCESTER:

Now is the winter of our discontent
Made glorious summer by this sun of York;
And all the clouds that lour'd upon our house
5 In the deep bosom of the ocean buried.
Now are our brows bound with victorious wreaths;
Our bruised arms hung up for monuments;
Our stern alarums changed to merry meetings,
Our dreadful marches to delightful measures.
10 Grim-visaged war hath smooth'd his wrinkled front;
And now, instead of mounting barded steeds
To fright the souls of fearful adversaries,
He capers nimbly in a lady's chamber
To the lascivious pleasing of a lute.
15 But I, that am not shaped for sportive tricks,
Nor made to court an amorous looking-glass;
I, that am rudely stamp'd, and want love's majesty
To strut before a wanton ambling nymph;
I, that am curtail'd of this fair proportion,
20 Cheated of feature by dissembling nature,
Deformed, unfinish'd, sent before my time
Into this breathing world, scarce half made up,
And that so lamely and unfashionable
That dogs bark at me as I halt by them;
25 Why, I, in this weak piping time of peace,
Have no delight to pass away the time,
Unless to spy my shadow in the sun
And descant on mine own deformity:
And therefore, since I cannot prove a lover,
30 To entertain these fair well-spoken days,
I am determin'd to prove a villain
And hate the idle pleasures of these days.
Plots have I laid, inductions dangerous,
By drunken prophecies, libels and dreams,
35 To set my brother Clarence and the king
In deadly hate the one against the other:
And if King Edward be as true and just
As I am subtle, false and treacherous,
This day should Clarence closely be mew'd up,
40 About a prophecy, which says that 'G'
Of Edward's heirs the murderer shall be.
Dive, thoughts, down to my soul: here
Clarence comes.

William Shakespeare, Richard III, 1597.

Document B



Andy Clarke & David Hine, *Joker's Asylum: Two-Face*, 2008.

Document C

Lolita, light of my life, fire of my loins. My sin, my soul. Lo-lee-ta: the tip of the tongue taking a trip of three steps down the palate to tap, at three, on the teeth. Lo.Lee.Ta.

She was Lo, plain Lo, in the morning, standing four feet ten in one sock. She was Lola in slacks. She was Dolly at school. She was Dolores on the dotted line. But in my arms she was always Lolita.

5

Did she have a precursor? She did, indeed she did. In point of fact, there might have been no Lolita at all had I not loved, one summer, a certain initial girl-child. In a principdom by the sea. Oh when? About as many years before Lolita was born as my age was that summer. You can always count on a murderer for a fancy prose style.

10

Ladies and gentlemen of the jury, exhibit number one is what the seraphs, the misinformed, simple, noble-winged seraphs, envied. Look at this tangle of thorns.

15 I was born in 1910, in Paris. (...) I attended an English day school a few miles from home, and
there I played rackets and fives, and got excellent marks, and was on perfect terms with
schoolmates and teachers alike. The only definite sexual events that I can remember as having
occurred before my thirteenth birthday (that is, before I first saw my little Annabel) were: a
solemn, decorous and purely theoretical talk about pubertal surprises in the rose garden of the
20 school with an American kid, the son of a then celebrated motion-picture actress whom he
seldom saw in the three-dimensional world; and some interesting reactions on the part of my
organism to certain photographs, pearl and umbra, with infinitely soft partings, in Pichon's
sumptuous *La Beauté Humaine* that I had filched from under a mountain of marble-bound
Graphics in the hotel library. Later, in his delightful debonair manner, my father gave me all
the information he thought I needed about sex; this was just before sending me, in the autumn
of 1923, to a lycée in Lyon (where we were to spend three winters); but alas, in the summer of
25 that year, he was touring Italy with Mme de R. and her daughter, and I had nobody to com-
plain to, nobody to consult.

Annabel was, like the writer, of mixed parentage: half-English, half-Dutch, in her case. I
remember her features far less distinctly today than I did a few years ago, before I knew Lolita.
30 There are two kinds of visual memory: one when you skillfully recreate an image in the
laboratory of your mind, with your eyes open (and then I see Annabel in such general terms as:
"honey-colored skin," "thin arms," "brown bobbed hair," "long lashes," "big bright mouth");
and the other when you instantly evoke, with shut eyes, on the dark inner side of your eyelids,
the objective, absolutely optical replica of a beloved face, a little ghost in natural colors (and
35 this is how I see Lolita).

Vladimir Nabokov, *Lolita*, 1955.

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2019

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

Document A

The narrator is female.

WBAI was an important transmitter of the last vestiges of revolution on the radio. On May 28, 1975, my band supported them by doing a benefit in a church on the Upper East Side. We were perfectly suited for the uncensored possibilities of a live broadcast, not only ideologically but aesthetically. Not having to adhere to any formative strictures, we were free to improvise, something rare on even the most progressive FM stations. We were all aware of the multitude we were reaching — our first time on the radio.

Our set ended with a version of “Gloria” that had taken shape over the past several months, merging my poem “Oath” with the great Van Morrison classic. It had begun with Richard Hell’s copper-toned Danelectro bass, which we bought from him for forty dollars. I had it in mind to play it, and since it was small, I thought I could handle it. Lenny showed me how to play an E, and as I struck the note, I spoke the line: “Jesus died for somebody’s sins but not mine.” I had written the line some years before as a declaration of existence, as a vow to take responsibility for my own actions. Christ was a man worthy to rebel against, for he was rebellion itself.

Lenny started strumming the classic rock chords, E to D to A, and the marriage of the chords with this poem excited me. Three chords merged with the power of the word. “Are those chords to a real song?”

“Only the most glorious,” he answered, going into “Gloria,” and Richard followed.

Over the weeks we spent at CBGB, it had become apparent to us all that we were evolving under our own terms into a rock and roll band. On May Day, Clive Davis offered me a recording contract with Arista Records, and on the seventh I signed. We hadn’t really put it in words, but during the course of the WBAI broadcast, we could feel a momentum gathering. By the improvised end of “Gloria,” we had unfurled ourselves.

Lenny and I combined rhythm and language, Richard provided the bed, and Ivan had strengthened our sound. It was time for the next step. We needed to find another of our own kind, who would not alter but propel, who would be one of us. We ended our high-spirited set with a collective plea: “We need a drummer and we know you’re out there.”

He was more out there than we could imagine. Jay Dee Daugherty had done our sound at CBGB, using components from his home stereo system. He had originally come to New York from Santa Barbara with Lance Loud’s Mumps. Hardworking, somewhat shy, he revered Keith Moon, and within two weeks of our WBAI broadcast he became part of our generation.

When I now entered our practice room, I could not help but feel, looking at our mounting equipment, our Fender amps, Richard’s RMI keyboard, and now Jay Dee’s silver Ludwig kit, the pride of being the leader of a rock and roll band.

Our first job with a drummer was at the Other End, around the corner from where I lived on MacDougal Street. I merely had to lace up my boots, thrown on my jacket, and walk to work. The focus of this job was our melding with Jay Dee, but for others it was the moment to see how we would navigate the expectations surrounding us. Clive Davis’s presence lent an air of excitement on the opening night of our four-day stint. When we threaded our way through the crowd to take the stage, the atmosphere intensified, charged as if before a storm.

The night, as the saying goes, was a jewel in our crown. We played as one, and the pulse and pitch of the band spiraled us into another dimension. Yet with all that swirling around me, I could feel another dimension. Yet with all that swirling around me, I could feel another presence

45 as surely as the rabbit senses the hound. He was there. I suddenly understood the nature of the electric air. Bob Dylan had entered the club. This knowledge had a strange effect on me. Instead of humbled, I felt a power, perhaps his; but I also felt my own worth and the worth of my band. It seemed for me a night of initiation, where I had to become fully myself in the presence of the one I had modeled myself after.

Patti Smith, *Just Kids*, 2010.

Document B

There is a refusal among America's music critics to take the Spice Girls seriously. The *Rolling Stone* review of Spice, their first album, refers to them as "attractive young things brought together by a manager with a marketing concept". The main complaint, or explanation for disregard, is that they are a "manufactured band". What can this mean in a society of
5 McDonald's, Coca-Cola and En Vogue? [...] So who are these Girls? And how political is their notorious "Girl Power"?

Even though I have seen many of their videos and photos, as soon as I'm in front of these women, I am struck by how they look far more remarkable than I had expected. [...]

10 In a few minutes, they are explaining to me that the Spice Girls is a type of paradise, Spice Girls is a lifestyle. "It's community." That's Geri. She and Mel B – one in a funky, antique Hawaiian shirt, the other in diaphanous yellow bell-bottoms and top – do most of the talking. Mel C, in her gym clothes, is the quietest. Geri: "We're a community in which each one of us shines individually, without making any of the others feel insecure. We liberate each other. A community should be liberating." [...]

15 My generation, spoon-fed Marx and Hegel, thought we could change the world by altering what was out there – the political and economic configurations, all that seemed to make history. Emotions and personal – especially sexual – relationships were for girls, because girls were unimportant. Feminism changed this landscape in England, the advent of Margaret Thatcher, sad to say, changed it more. The individual self became more important than the world.

20 To my generation, this signals the rise of selfishness for the generation of the Spice Girls, self-consideration and self-analysis are political. When the Spices say, "We're five completely separate people," they're talking politically. "Like when you're in a relationship," Mel B takes over, "and you're in love, you feel you're only you when you're with that person, so when you leave that person, you think 'I'm not me'. That's so wrong. It's downhill from then on, in yourself
25 spiritually and in your whole environment. In this band, it's different. Each of us is just the way we are, and each of us respects that."

"As Melanie says," adds Geri, "each of us wants to be her own person and, without snatching anyone else's energy, bring something creative and new and individual to the group. We're proof this is happening. When the Spice Girls first started as a unit, we respected the
30 qualities we found in each other that we didn't have in ourselves." [...]

"We were all individually beaten down... Collectively, we've got something going," says Geri. "Individually, I don't think we'd be that great." [...]

I'm watching the Spice Girls perform *Wannabe* on Saturday Night Live, but not seeing them. In my mind, I'm seeing England. When I returned there in July last year, lad culture was
35 in full swing. Loaded was running what had once been a relatively intellectual magazine culture.

Feminism, especially female intellectuals, had become extinct. “Where have all the women gone to?” I asked. Then came a twist named the Spice Girls. The Spices, though they deny it, are babes – the blonde, the redhead, the dark sultry fashion model – and they’re more. They both are and represent a voice that has too long been repressed. The voices, not really the voice, of young women and, just as important, of women not from the educated classes. [...]

40 The Spice Girls, and girls like them, and the girls who like them, resemble their American counterparts in two ways: they are sexually curious, certainly pro-sex, and they do not feel that they are stupid or that they should not be heard because they did not attend the right universities.

45 If any of this speculation is valid, then it is up to feminism to grow, to take on what the Spice Girls, and women like them, are saying, and to do what feminism has always done in England, to keep on transforming society as society is best transformed, with lightness and in joy.

“All Girls Together”, Kathy Acker for *The Guardian*, May 1997.

Document C

50 Trailer of *The Sapphires* (Wayne Blair, 2012)
(A télécharger ici : <https://bit.ly/2J3HX9N>)

