



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

MINISTÈRE  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE

---

**Concours du second degré  
Session 2010  
Rapport de jury**

**Concours 3<sup>ème</sup> Voie  
CAPES-CAFEP Anglais**

**Rapport présenté par Daniel Leclercq  
IA-IPR d'Anglais, Président du Jury**

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

## Table des matières

I- Observations du Président	p. 3	
II- La composition du jury	p. 4	
III- L'épreuve écrite de traduction	p. 5	
IV- L'épreuve en langue étrangère	p. 8	
A. La synthèse		p. 8
B. Le traitement d'un dossier		p. 9
C. Les faits de langue		p.11
D. L'anglais parlé		p.17
E. La compréhension-restitution		p.18
V- L'épreuve pré-professionnelle	p.19	
A. Remarques générales		p.19
B. Pistes d'exploitation d'un sujet « lycée »		p. 20
C. Pistes d'exploitation d'un sujet « collège »		p. 21

### I- Observations du Président :

La session 2010 a été marquée par une augmentation sensible du nombre d'inscrits au CAPES 3<sup>ème</sup> Voie Anglais (517 en 2010 / 371 en 2009). Le nombre de postes offert est stable en ce qui concerne le CAPES (13 en 2010 / 13 en 2009), à la hausse pour le CAFEP (10 contrats au CAFEP en 2010 / 3 en 2009).

Nombre d'inscrits	517	Capes : 371
		Cafep : 146
Nombre total de postes	23	Capes : 13
		Cafep : 10
Nombre de candidats ayant composé	256	Capes : 177
		Cafep : 79
Nombre d'admissibles	52	Capes : 30
		Cafep : 22
Nombre d'admis	23	Capes : 13
		Cafep : 10

L'admissibilité : l'épreuve de traduction, rigoureusement identique à celle du CAPES Externe et du CAFEP, a été évaluée selon les mêmes critères. Le ratio candidats déclarés admissibles / candidats ayant composé est de 17% pour le CAPES, 28% pour le CAFEP. La moyenne des admissibles du CAPES est de 12.09, celle du CAFEP de 10.89. La moyenne générale de l'épreuve, admissibles et ajournés confondus, est de 6.66.

L'admission : la moyenne des candidats reçus est de 10.1 pour le CAPES, 10 pour le CAFEP ; l'ensemble des postes mis au concours a été pourvu, le niveau très honorable atteint dans l'Epreuve en Langue Etrangère aussi bien que dans l'Epreuve Pré-Professionnelle ne laissant aucun doute sur la qualité des candidats reçus : de par leur préparation au concours, la qualité de leur anglais et la maturité acquise au travers d'expériences professionnelles antérieures, ils sont armés pour faire face aux exigences du métier de professeur d'anglais.

Le rapport, coordonné par Monsieur DUHAUPAS, Vice-Président, est le bilan, pour chaque épreuve, de la session écoulée ; on trouvera dans celui du CAPES Externe / CAFEP 2010 matière à compléter et approfondir.

Le format du concours 3<sup>ème</sup> voie 2011 change, tout comme celui des autres concours externes. La nouvelle définition des épreuves est consultable sur le site du ministère <http://www.guide-concours-enseignants-college-lycee.education.gouv.fr/cid51260/troisieme-concours-du-capes-section-langues-vivantes-etranangeres.html> et on lira avec profit la présentation qui en est faite par Monsieur le Président du CAPES/CAFEP EXTERNE à l'adresse suivante :

[http://media.education.gouv.fr/file/capes\\_ext/14/6/RJC\\_2010\\_CAPES\\_externes\\_anglais\\_150146.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/capes_ext/14/6/RJC_2010_CAPES_externes_anglais_150146.pdf).

Les modalités de sélection évoluent mais en même temps, la continuité entre les deux formats est forte ; les conseils prodigués dans ce rapport sont donc transférables d'un concours à l'autre.

Les estimations du nombre des inscrits au CAPES 3<sup>ème</sup> Voie Anglais, faites à l'heure où sont écrites ces lignes, confirment la tendance à la hausse déjà constatée cette année. L'on ne peut que se réjouir de l'intérêt marqué par des candidats ayant connu des parcours professionnels fort divers pour le métier de professeur d'anglais. Je souhaite que la lecture de ce rapport les aide à bien se préparer.

Je tiens à remercier la DEC du Rectorat de Lille, Monsieur le Proviseur et le personnel du Lycée Faidherbe de Lille : par leur disponibilité, leur compétence et leur gentillesse, ils ont grandement facilité le déroulement du CAPES 3<sup>ème</sup> Voie.

Daniel LECLERCQ  
Président du CAPES/CAFEP 3<sup>ème</sup> Voie

## **II- La composition du jury :**

Daniel LECLERCQ  
IA-IPR d'anglais, Lille, Président

Laurent DUHAUPAS  
Professeur Agrégé, Créteil, Vice-Président

ACHARD Stéphane  
Professeur Certifié, Grenoble

ALVAREZ Emmanuel  
Professeur Agrégé CPGE, Paris

AUER Bruno  
Professeur Agrégé, Créteil

BLAMONT Katharina  
Professeur Chaire Supérieure, Versailles

CASSE Damien  
Professeur Certifié, Strasbourg

DUC Frédéric  
Professeur Certifié, Dijon

FOESSEL Hugo  
Professeur Agrégé, Nancy-Metz

KLUCIK Hélène  
Professeur Agrégé, Paris

LACASSAIN-LAGOIN Christelle  
Maître de Conférences, Bordeaux

LASSERRE Florence  
Professeur Agrégé, Caen

PIQUET Fabrice  
Professeur Agrégé CPGE, Montpellier

REINHARDT Damien  
Professeur Agrégé, Strasbourg

VERGNAUD Martine  
IA-IPR d'anglais, Lille

### **III- L'épreuve écrite de traduction, thème et version :**

En préambule, nous invitons les candidats à consulter le rapport de jury du Capes externe puisque l'épreuve de traduction est commune aux deux concours. Comme tous les ans, il est à la disposition des candidats sur le site du ministère et fournit les conseils et recommandations nécessaires à la bonne préparation du concours.

[http://media.education.gouv.fr/file/capes\\_ext/14/6/RJC\\_2010\\_CAPES\\_externes\\_anglais\\_150146.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/capes_ext/14/6/RJC_2010_CAPES_externes_anglais_150146.pdf)

Nous concentrerons donc ici nos commentaires sur des remarques spécifiques au Capes 3<sup>ème</sup> voie.

#### **1. Quelques recommandations communes au thème et à la version:**

Le jury attend de futurs enseignants une présentation claire et lisible : les ratures, renvois et rajouts sont à éviter à tout prix. Proposer au correcteur deux traductions « au choix » pour un même terme (avec un « slash »), tout comme omettre un mot ou une phrase entière, entraîne la pénalisation du nombre de points fautes maximum et doit être évité à tout prix. Il est indispensable de relire soigneusement sa copie afin d'éviter les non-sens, les fautes d'orthographe et les erreurs de ponctuation. Rappelons qu'il ne suffit pas de savoir parler l'anglais et le français pour réussir une épreuve de traduction. Un entraînement régulier aux techniques de traduction au cours duquel on prend l'habitude de vérifier les règles d'orthographe et de conjugaison, ainsi que la lecture d'ouvrages anglophones et francophones sont indispensables à une préparation sérieuse.

#### **2. THEME**

##### **a) Points positifs**

De bonnes copies ont révélé une certaine maîtrise du lexique complexe de la lumière, des bruits, des odeurs, des mouvements. Face à un mot inconnu, nombre de candidats se sont efforcés de trouver un terme proche, d'un sens vraisemblable. En outre, nous rappelons qu'il vaut mieux une périphrase habile qu'une absence de traduction, et certains candidats ont su montrer de réelles qualités d'inférence pour pallier le lexique inconnu.

##### **b) Difficultés rencontrées**

###### **i) La compréhension du texte**

Une lecture attentive du texte permet d'éviter bien des contre-sens, et doit permettre au candidat d'identifier la situation d'énonciation et le déroulement de la séquence narrative. Il est indispensable, lors de la lecture, de visualiser la scène, ou l'on prend le risque d'aboutir à des situations aberrantes, car traduites mot-à-mot. Attention, par exemple, à l'interprétation du « on » français, qui peut se rapporter à quantité de personnes différentes, selon la situation donnée. Ainsi, le « on » de la première phrase ne pouvait pas être traduit par « one », et le passif ne fonctionnait pas non plus ; ce « on » faisait ici référence à « *someone* » ou à « *they* », c'est-à-dire les gens qui accouraient au secours du personnage dont on suivait le point de vue.

###### **ii) Procédés de traduction et sens de la langue**

Certaines paraphrases confinent à la réécriture, tout comme les stratégies d'évitement mènent parfois à une simplification à outrance du texte, ou pire, à l'omission de mots posant un problème. Toute la difficulté de l'exercice de traduction consiste en effet à savoir dans quelle mesure il faut étoffer, transposer, donner une équivalence, et jusqu'où on peut suivre le mouvement du texte. Ainsi, pour traduire « *Des bruits de moteur lui parvenaient également malgré le klaxon condamné à ne plus se taire.* » il fallait garder à l'esprit que l'anglais n'« anime » pas les bruits de moteur, que ceux-ci ne se déplacent pas jusqu'aux oreilles du personnage; de la même manière, la langue anglaise ne « condamnera » pas un klaxon... De très bonnes copies s'en sont d'ailleurs bien sorties, en proposant, par exemple, « *She could also hear the sound of engines running in spite of the horn which was never to go silent.* »

###### **iii) Syntaxe**

Là encore, le sens de la langue, développé à l'aide d'un travail préparatoire solide et de nombreuses lectures en anglais, permettait d'éviter, par exemple, des inversions fautives : « *Peut-être ne l'avaient-ils pas encore aperçue et croyaient-ils le véhicule abandonné?* » ne peut être gardé tel quel en anglais, où une phrase commençant en « *perhaps* » n'entraîne ni une inversion du sujet ni une forme interrogative avec apparition de l'auxiliaire placé avant le sujet.

###### **iv) Temps et modaux**

La correction a révélé, chez un trop grand nombre de candidats, une maîtrise très relative des formes du passé, du prétérit simple au prétérit be+ing, à had +en. Cette approximation de la langue se retrouve également dans la perception de l'imparfait français, dont les valeurs ne sont pas connues de tous les candidats, ou sont parfois mal interprétées.

D'autre part, le jury a été frappé de voir que la modalité de l'événement au passé n'était pas toujours correctement exprimée. Par exemple, si le segment « *ils avaient dû se rendre compte de sa présence maintenant* » est traduit à l'aide de « *must* », ce qui est tout à fait envisageable, ce « *must* » devra être suivi de *have + en*. « *They must have realized* » implique une scène tout à fait différente de « *They must realize* » et de \**They must have had realized* (qui n'existe pas...)! »

#### v) Quelques points de grammaire de base à revoir

##### • Le génitif :

Utilisé de façon trop systématique et souvent fautive comme, par exemple, pour traduire « *des coups de frein* ».

##### • Les pronoms relatifs :

Dans la proposition « un appareil électrique dont avaient grillé les circuits », beaucoup de candidats ont traduit **dont** par « *which* ». Or, une réflexion sur la fonction du relatif aurait pu amener les candidats à hésiter entre « *of which* » et « *whose* » (sûrement pas entre « *which* » et « *who* »), le choix de « *whose* » étant conditionné par la relation naturelle entre l'appareil électrique et les circuits qui en font partie.

##### • Revoir le sens et l'emploi des quantifieurs : *many* ≠ *several*

« *Plusieurs personnes... entouraient déjà la voiture* » : « *Several people... were already standing around the car* ». la nuance est la même qu'entre « plusieurs » et « beaucoup ».

#### vi) Orthographe

Un manque de rigueur dans l'orthographe peut amener à des approximations fautes ainsi, l'adverbe *maybe* ne s'écrit pas \**may be* tandis que *another*, adjectif ou pronom, s'écrit en un seul mot.

#### vii) Le lexique

- On fera la différence entre *let* et *leave*. « *La laissant aveugle* » sera bien « *leaving her blind* » et non \**letting*, qui aurait été suivi d'une base verbale, non d'un adjectif.
- Il faut apprendre du vocabulaire, viser en particulier le lexique de la lumière, des bruits, des mouvements. Nous recommandons à cet effet le livre de Geoffroy Vitale, *Words in Context* (Dunod : Paris, 1995) qui détaille les nuances de sens nécessaires à une traduction précise.

### 3. VERSION

#### a) Points positifs

Certaines copies ont offert un très bon niveau de langue, et ont révélé beaucoup d'ingéniosité pour rendre des passages complexes, tel que celui sur les maillots de bain des petites filles, ou sur l'effet des vagues.

#### b) Difficultés rencontrées :

##### i) Compréhension du texte

Les remarques portant sur le thème s'appliquent ici également ; le point de vue n'a pas toujours été bien repéré, et la perception du narrateur s'est trop souvent révélée erronée (âge, sexe...).

##### ii) Registre de langue

Certains candidats ne semblent pas s'être souciés de respecter le registre de langue, qui n'était absolument pas familier. « *Stuffed* » ne pouvait pas être traduit par « *bourré* » par exemple, et il n'y avait aucune raison d'omettre dans ce texte le « *ne* » de la négation.

##### iii) Calques syntaxiques

Ils ont été assez fréquents. Un exemple de maladresse : traduire « *green against white* » par \**vert contre blanc* évoquait un affrontement, voire un match de football, mais certainement pas un contraste entre les couleurs des façades !

#### iv) *Would*

Le modal *would* n'est pas toujours la marque du conditionnel ou du futur dans le passé ! « *We would stand in the water... The waves would come... We would scream with delight... Our mother...would sometimes mistake... She would say...* » Nous invitons les candidats à se pencher sérieusement sur les différents sens des modaux, car un certain nombre de copies n'avait pas connaissance du « *would* fréquentatif ».

#### v) Les verbes français

- De la même manière qu'en thème, les candidats doivent s'interroger sur le choix des temps du passé. L'imparfait, le passé simple, le passé composé, le plus-que-parfait, pour ne citer que ceux-là, n'ont pas les mêmes valeurs.
- Il faut revoir les conjugaisons, et en particulier, celle du passé simple. Le passé simple d'un verbe aussi courant que *pouvoir* n'est pas \**nous pussîmes*, ainsi que nous l'avons trouvé, mais bien « *nous pûmes* ».
- Quand le passé composé ou le plus-que-parfait sont employés, il faut toujours s'interroger sur l'accord du participe passé – avec auxiliaire *être* ou *avoir*, avec ou sans complément d'objet direct avant le verbe... C'est une difficulté d'usage du français, mais qui peut aisément être surmontée par un apprentissage rigoureux.

#### vi Les accents

Les accents ont été particulièrement maltraités par certains candidats, or un *é* ne prononce pas de la même manière qu'un *ê*, ni qu'un *e*, et il convient visiblement de rappeler que les accents ne sont pas optionnels en français. Quand bien même l'usage des SMS se répand, un futur professeur doit maîtriser l'orthographe et la ponctuation.

#### vii) Le lexique

Un certain lexique de base n'est pas toujours maîtrisé, les couleurs et les parties du corps, par exemple. D'autre part, lecture du texte et relecture attentive de la copie permettent aussi d'éviter de sérieuses incohérences ; ainsi, *to wave* et *a wave* ne sont-ils pas interchangeables.

#### Conseils pour les prochains candidats :

- Une lecture plus attentive du texte dans sa globalité permettrait aux candidats d'éviter certains contresens. Trop nombreux sont encore ceux qui se contentent d'une lecture superficielle du texte avant d'en entreprendre la traduction.
- Par ailleurs, une plus grande rigueur grammaticale aurait permis à un bon nombre de candidats d'éviter des erreurs élémentaires. De plus, sans les savoirs nécessaires à l'analyse grammaticale de certaines difficultés en français comme en anglais, beaucoup de candidats n'ont pu proposer de solutions de traduction cohérentes et pertinentes. La nouvelle définition des épreuves de traduction de la session 2011 comporte une partie explicative de choix de traduction, évolution qui devrait inciter les candidats à consolider leurs connaissances.

Rapport établi par Mme Hélène Klucik à partir des notes et remarques du jury.

#### **IV- L'Epreuve en Langue Etrangère (ELE) :**

L'Epreuve en Langue Etrangère se décompose en plusieurs exercices : la synthèse, l'analyse de faits de langue et la compréhension-restitution en français d'un document sonore en anglais. La préparation dure trois heures, l'épreuve elle-même une heure.

##### **A. La synthèse**

Rappelons, en guise de préambule, les modalités de l'épreuve et les attentes du jury déjà mentionnées dans les rapports précédents :

*« Un bon exposé comprend une introduction comportant une brève présentation des documents du dossier suivie de l'annonce de la **problématique**, puis d'un **plan logique, concis et argumentatif** faisant apparaître les articulations du raisonnement.*

*Quant à l'exposé, il ne suffit pas d'émettre quelques remarques superficielles ou générales qui se contenteraient de paraphraser les textes. Il est souhaité que les candidats fassent preuve de culture, d'esprit critique, d'à propos dans le choix d'exemples pertinents.*

*La présentation s'achèvera par une brève conclusion reprenant les points saillants de la problématique et répondant aux questions posées.*

*Il faut bien rappeler que cette épreuve est un exercice universitaire aux modalités rigoureuses qu'il est impératif de respecter en vue d'un succès au concours » (Rapport du jury, 2006)*

Comme l'an dernier, le jury a pu constater avec satisfaction que la plupart des candidats s'étaient préparés avec sérieux à cette épreuve exigeante et qu'ils avaient tenu compte des conseils prodigués dans les précédents rapports. En effet, les différentes prestations se sont efforcées de mettre en regard les documents proposés afin d'établir des mises en relation quasi-systématiques. Rares ont été les exposés qui se contentaient de passer en revue les documents sans chercher à établir un quelconque dialogue entre eux. De même, une assez bonne maîtrise des grands repères culturels et littéraires ont évité au plus grand nombre des contresens majeurs sur les dossiers proposés : l'origine, la nature et la date des documents ont été correctement repérées et identifiées afin d'en orienter la lecture et l'analyse tout en se gardant d'anachronismes rédhibitoires. A cet égard, la consultation judicieuse des ouvrages de référence disponibles lors de la préparation en loge a permis de fournir un cadre à l'analyse des dossiers quand cela était possible.

Le format de l'épreuve étant connu de la majorité des candidats, le jury a été d'autant plus sensible à la forme et à la cohérence de l'argumentation ainsi qu'à la qualité et à la richesse de l'analyse pour faire le départ entre les différentes prestations. Les remarques qui suivent rappellent quelques principes d'analyse critique à garder en mémoire lors de l'étude d'un ou de plusieurs documents.

##### **1. Analyse d'un document : généricité et spécificité**

« Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit » (G. BACHELARD, *La Formation de l'esprit scientifique*, 1938). Trop de candidats considèrent que le document n'est qu'un message donné qui n'a de sens que par le contenu qu'il véhicule, sans tenir compte de la forme de ce message. Par conséquent, l'analyse s'est trop souvent limitée à une reformulation ou une explicitation du sens, parfois en tenant compte des intentions de l'auteur. Or forme et fond sont indissociables dans l'analyse : les moyens techniques, rhétoriques, artistiques qui sont mis en œuvre pour transmettre le « message » ont souvent été négligés. Il découle de la précédente remarque que chaque document, parce qu'il a une nature propre, met en œuvre des moyens rhétoriques spécifiques qu'il convient d'analyser/dégager avec précision tout en replaçant le document dans son contexte « large » (politique, économique, social, idéologique et esthétique) traduisant et induisant souvent une vision du monde originale et des préoccupations idéologiques et esthétiques particulières.

- le **document littéraire**, qui appartient à la fiction, doit être étudié avec les outils propres à l'analyse de la fiction (un minimum de métalangue adéquate est nécessaire). Il s'agit alors en premier lieu de ne pas confondre auteur et narrateur lors de l'analyse, temps de l'écriture et temps du récit. De même, un certain nombre d'outils rhétoriques et critiques doivent être maîtrisés afin d'aboutir à une analyse fine et précise alliant forme et fond : le genre du texte, sa structure, les voix narratives, le type de lexique utilisé, le registre, la tonalité, le rythme, les sons, la ponctuation, les figures stylistiques et syntaxiques, les champs lexicaux sont autant d'éléments à prendre en considération.

- Le **document de civilisation** doit également faire l'objet d'un traitement spécifique : qu'il s'agisse d'un ouvrage historique ou d'un article de journal, d'un extrait de mémoires ou d'un discours, le document traduit une vision, donc un point de vue argumenté et construit, nécessairement



subjective. Là encore la forme est indissociable du fond et toute étude critique doit méthodiquement déconstruire le document afin d'en faire émerger les présupposés idéologiques ou théoriques qui le sous-tendent.

- Le **document iconographique**, parce qu'il est faussement explicite ou évident, a souvent été abordé de façon descriptive et non analytique par les candidats. Or là encore un certain nombre d'outils critiques permettent de dépasser la simple constatation afin de dégager la structure qui conditionne le sens : type de document (peinture, dessin, photographie) et support, axes et structure interne, lignes de fuite et lignes de force, profondeur de champ, couleurs, codes sociaux, connotations, références culturelles et symboliques permettent d'affiner l'analyse et d'argumenter son propos de façon plus pertinente, donc convaincante.

## 2. Mise en relation et problématisation

Seule l'analyse minutieuse des différents documents permet de trouver la cohérence interne du dossier dont découle la problématique. La mise en regard des documents doit permettre de dégager non seulement les similitudes mais aussi les différences, les oppositions voire les contradictions à la fois dans le fond et dans la forme du point de vue. Le jury a pu constater que trop souvent les mises en relation restaient thématiques car seul le contenu du message avait été pris en compte. Les plans annoncés se sont limités parfois à la juxtaposition de deux ou trois idées qui ne rendaient pas compte de la totalité du dossier. Chaque idée était ensuite déclinée document par document. L'étude critique mentionnée ci-dessus aurait permis de dépasser cet écueil en ouvrant des perspectives dynamiques qui interrogent le statut des documents et les points de vue qui les informent, dépassant ainsi l'explicite pour se concentrer sur l'implicite du discours.

## 3. L'entretien

L'entretien a permis le plus souvent d'amener les candidats à approfondir leur réflexion et à faire montre de curiosité intellectuelle et de culture personnelle. Le jury a apprécié les candidats capables de réactivité dans un réel esprit de construction, de correction et de communication.

### B. Traitement d'un dossier : le document ELE 1 est disponible en ligne, en annexe de ce rapport.

#### 1. Introduction / problématique :

Le dossier aborde la question des Noirs américains sous l'angle de l'*expérience* et de la *perception*, suivant le regard que chaque auteur (qu'il soit noir comme R. ELLISON ou R. WRIGHT, ou blanc comme N. ROCKWELL) porte sur la couleur de peau : différence et/ou indifférence, acceptation ou refus, opposition ou similitude. Au-delà du problème de la *visibilité* ou de l'*invisibilité* de la couleur (qui sert de trame au dossier), c'est la question de la radicalité des identités qui est posée sous la forme d'une *quête personnelle ou collective* qui vise à la *stabilisation* des identités, à la *réconciliation* avec soi ou avec les autres lorsque cette dernière est possible ou désirée. L'aspect diachronique du dossier permet d'ancrer cette réflexion théorique sur la *lisibilité de l'identité* dans un contexte plus large balayant la période allant de la ségrégation à la déségrégation consécutive à la lutte pour les Droits Civiques aux Etats-Unis.

#### 2. Eléments d'analyse

### PREMIER AXE : L'IDENTITE COMME ETAT INSTABLE ET DYNAMIQUE

□ **La quête identitaire** : En A, cette quête passe par le langage et, faute de mots, par la violence. Le narrateur essaie de construire une identité par des chemins détournés : « *I am* » indique une pure identité que vient nier immédiatement le préfixe négatif « *in-visible* ». Face à cette définition peu concluante, le narrateur tente de se définir par la négative (*not/nor*) et par la comparaison (*like*). Il ne parvient pas à construire une identité positive et a recours à la violence faute de mots (ll. 25-27). En B, cette quête passe par le déracinement et l'apprentissage d'un nouveau mode de vie dans un nouveau lieu (civilisation urbaine du Nord des Etats-Unis par opposition aux plantations du Sud ; différence des accents et du langage). Le Nord est un lieu neutre, dépaysant (« *strangeness* »), la terre promise de la liberté et du renouveau identitaire (16-17 + 51-52). En C, la quête identitaire passe

à la fois par la confrontation, au sens littéral, le face à face, et c'est ensuite le lieu qui est censé gommer les différences (maisons identiques, banlieue américaine anonyme).

□ **Indétermination de l'identité** : Les documents insistent sur la confusion entre réel et irréel, réalité et mythe/rêve. Le narrateur en A est anonyme et désincarné (« *bodiless heads* », « *phantom* »). Sa vie s'apparente à un cauchemar (champ lexical du rêve/cauchemar), elle est faite de doute, de folie (« *crazy discovery* »). Les étiquettes multiples que le narrateur tente d'apposer sur la réalité et sur son identité sont empruntées au surnaturel (« *phantom* »), à la fiction (Hollywood) et à la littérature extraordinaire (Poe). Le refus d'une identité imposée par les autres est clairement exprimé par l'accumulation de voix passives dans le texte et par la forte modalisation du discours : « *I might even be said to possess a mind* ». En B, R. WRIGHT insiste également sur le rêve (rêve américain ?) qui s'oppose au cauchemar de A : « *it is like a dream* », « *daydreaming* ». En C, les codes identitaires sont brouillés par les couleurs : les enfants noirs sont vêtus de blanc et ont un chat blanc tandis que le chien des enfants blancs est noir. La banlieue anonyme dans laquelle les enfants noirs emménagent estompe les contrastes entre ses habitants.

□ **Identité, différence & indifférence**. En A, l'homme à qui le narrateur s'en prend est l'archétype caucasien (« *tall blond man* », « *blue eyes* »). La bagarre a pour origine le refus de l'identité de l'autre, le racisme (« *insulting name* », « *insolently* », « *cursed me* »). Le narrateur exige des excuses au nom de la reconnaissance de son identité, de sa différence (« *Apologize!* »). En B, le déracinement est vécu comme un mélange de soulagement et de crainte, sur le mode de l'épopée, voire de l'exode biblique. Le Nord est associé à l'indifférence et à l'anonymat salvateur (29), contrairement à A. En C, l'identité est perçue comme une interrogation (regard interrogateur/inquisiteur des enfants). Les frontières sont maintenues (ligne au sol = frontière présente dans les esprits) mais ce qui rapproche domine finalement ce qui sépare (parallélisme des attitudes, animaux, batte de baseball comme symbole national et première intégration). En C, l'identité et la ressemblance dépassent de loin la différence.

## DEUXIEME AXE : CONSTRUCTION ET DECONSTRUCTION DES IDENTITES

□ **Frontières & seuils : hybridité et entre-deux de l'identité**. A est un prologue (étymologiquement un « avant-discours ») dans lequel le narrateur essaie de se définir. Cet incipit constitue une zone indéfinie dans laquelle résonne une voix narrative fluctuante et indéterminée. En B, les Noirs franchissent la frontière entre le Nord et le Sud : frontière géographique et frontière mentale. Au sens propre comme au sens figuré, ils doivent se défaire des chaînes du passé pour apprendre la liberté, les nouveaux codes, le système capitaliste qui s'oppose au mode de vie anciennement esclavagiste du Sud. La vision mythique du Sud (*Dixie*) est déconstruite par Wright (« *the slow southern drawl, which in legend is so sweet and hospitable...* », 10-12) « *Strangeness* », « *new and terrifying plane of consciousness* », « *impersonal* » suggèrent que les Noirs sont, comme en A, victimes d'un processus d'aliénation et d'acculturation : « *we feel human bodies, strangers whose lives and thoughts are unknown to us* ». « *It is a world of things* ». D'un point de vue critique, est à noter la nature hybride de l'ouvrage de Wright, qui est à la frontière de l'essai historique (chiffres, dates) et de l'œuvre littéraire, entre objectivité et subjectivité. En C, les enfants noirs se trouvent derrière une frontière symbolique au sol, qui les sépare des blancs. Les territoires sont segmentés (importance des lignes verticales et horizontales dans la composition de l'image) et les Noirs, numériquement, sont en minorité (2 contre 3). L'acculturation est visible dans les signes de la société de consommation et les maisons anonymes de la banlieue : Rêve Américain, « *American way of life* », qui intègre les nouveaux venus en les acculturant, un peu à l'image du « *Melting Pot* » ou creuset.

□ **I & « eye » : la visibilité/lisibilité du sujet passe par la construction en discours**. L'existence du narrateur en A tient à sa nature auto-diégétique : il construit sa propre réalité en discours. Le narrateur, dont l'identité n'est jamais révélée, voit son existence confirmée dans le journal *Daily News* : c'est donc encore une fois par l'écrit que la validité de son existence est vérifiée au sein de la diégèse (mise-en-abyme de l'écrit). L'influence philosophique de l'Existentialisme se fait aussi sentir dans l'œuvre de R. ELLISON : le sujet n'existe que dans le regard de l'autre et se construit dans et par le regard (répétitions de 'eye', 'see', de verbes de perception). L'existence du narrateur est confirmée par l'action (ici la violence) sur le réel reprise dans le journal. Principe d'action / réaction qui régit l'existence : « *being bumped against* » devient « *you begin to bump people back* » puis « *I bumped into a man* » : l'objet devient sujet, la victime passive devient acteur de sa propre vie.

En B, la nature de l'écrit est problématique car la vision de l'histoire est subjective et engagée ('we', 'us'). Cette inclusion du narrateur/auteur/historien/romancier vise à donner une voix identifiable aux

anonymes du titre (*12 Million Black Voices*) grâce à l'écrit. Il s'agit d'une histoire communautaire, celle du peuple noir (*A Folk History of the Negro*).

En C, les regards sont imbriqués : regard d'un artiste blanc sur la réalité américaine de l'après-ségrégation ; regard du spectateur ; regards des enfants. Il s'agit d'un dessin à but didactique pour éduquer le regard sur une réalité particulière et sur l'apprentissage des différences.

### **3. Conclusion**

La reconnaissance du peuple noir passe non seulement par la lisibilité de son histoire mais aussi par la possibilité de donner une voix incarnée à ses revendications, qu'il s'agisse d'une voix individuelle ou collective, romanesque ou romancée, construite dans l'inquiétude perpétuelle, c'est-à-dire, au sens étymologique du terme, l'agitation et le trouble, qui ont marqué l'histoire conflictuelle des relations entre Noirs et Blancs aux Etats-Unis.

Rapport établi par Emmanuel ALVAREZ ZUBILLAGA à partir des notes et remarques des membres du jury.

## **V - Les faits de langue**

### **Introduction et spécificité de l'épreuve**

L'explication de faits de langue fait partie de l'épreuve en langue étrangère (ELE). Elle porte sur trois segments soulignés dans l'un des deux textes (littérature ou civilisation) présentés dans le dossier.

Le candidat peut choisir de placer son explication au début ou à la fin de sa présentation. Cependant, commencer l'exposé par cette partie qui se déroule en français présente plusieurs avantages : cela permet de placer sa voix en début de prestation ; les faits de langue sont présentés clairement au début de la prestation plutôt que trop rapidement en fin d'exposé ; enfin, cela évite d'avoir à changer de langue entre la synthèse et l'entretien avec le jury. Il est à noter qu'une grande partie des candidats suivent cette recommandation.

La durée de l'explication est également libre, mais l'expérience montre que huit à dix minutes semblent nécessaires pour exposer une réelle analyse. Enfin, le tableau mis à la disposition des candidats est rarement indispensable : s'il peut être utile afin de permettre de visualiser un découpage syntaxique, il peut aussi faire perdre de précieuses minutes sans apport réel à l'analyse.

Lors de la préparation, le jury recommande fortement au candidat de ne pas hésiter à utiliser le dictionnaire unilingue mis à sa disposition. Il peut ainsi vérifier le sens précis d'un terme, la construction d'un verbe ou encore la classe grammaticale d'un mot.

Les faits de langue proposés pour l'ensemble des dossiers présentent une diversité certaine, et peuvent relever de tous les domaines de la linguistique. Il est fréquent de trouver pour chaque dossier un fait de langue illustrant chacun des trois grands domaines d'étude : le groupe nominal, le groupe verbal et l'énoncé complexe. Toutefois, cette répartition n'est pas obligatoire, et il n'est par conséquent pas surprenant de trouver deux faits de langue qui relèvent du même domaine. Le soulignement, quant à lui, peut porter sur un segment plus ou moins long, allant d'un seul mot à une proposition entière. Il arrive également qu'un fait de langue porte sur ce que l'on appelle un "point double" : deux segments différents soulignés sont à mettre en perspective, et le candidat doit procéder non pas à une analyse séparée de chacun d'entre eux, mais à une analyse comparative, les deux segments présentant toujours un certain nombre de points communs. Il est bon de rappeler que les faits de langue sont tous soulignés à l'intérieur du texte, et que les points doubles sont signalés par un astérisque dans la marge. Il est recommandé aux candidats de prêter une attention particulière au soulignement et à la signalisation des points afin d'éviter toute erreur possible quant à l'identification des faits de langue attendus par le jury.

Lors de sa présentation, le candidat doit non seulement montrer ses connaissances linguistiques mais aussi sa capacité à les exposer et à les appliquer en contexte, à mener une démonstration.

- La structuration du commentaire est essentielle pour une démonstration claire et convaincante. Le segment souligné doit donc d'abord être présenté (lecture et description), le problème qu'il soulève doit être explicité (problématique) et l'analyse s'appuie sur une argumentation et des manipulations pour déboucher sur une explication. Les différentes étapes de l'exposé ne peuvent pas être déconnectées les unes des autres mais s'enchaînent naturellement pour aboutir à la résolution du problème posé.
- Il est essentiel de bien cerner le problème posé par chaque segment : le candidat doit donc être attentif à la nature du soulignement ; celui d'un seul mot est conçu pour aider le candidat à bien centrer sa problématique, celui de toute une proposition l'orientera vers un problème de syntaxe.
- Les faits de langue sont prioritairement choisis pour l'accès au sens du document dont ils sont extraits. Une forme linguistique est éclairée par le contexte dans lequel elle est utilisée. Une très bonne connaissance du texte est une nécessité pour insérer la forme linguistique dans son contexte, ce qui implique que lors de la préparation, le candidat commence par s'appropriier le dossier, et plus particulièrement le texte dont sont extraits les faits de langue, avant d'entamer son analyse linguistique. Toutefois, il n'est pas utile, lors de l'explication des faits de langue, de présenter le texte dont ceux-ci sont extraits.

## **Les étapes de l'explication de faits de langue**

### Description

Le jury s'attend à ce que le candidat maîtrise la nature des éléments soulignés et leur fonction, qu'il connaisse donc les différentes parties du discours (catégories grammaticales), ainsi que les fonctions de base dans la phrase. Il convient de ne pas calquer sur l'anglais des étiquettes propres au français, en parlant par exemple de conditionnel pour *would*. Le jury a déploré cette année que les catégories grammaticales ne soient pas suffisamment maîtrisées par les candidats.

Le détail de la description dépend du domaine auquel appartient le fait souligné et de la nature du soulignement. Quand un seul mot est souligné, la description ne se limite pas à ce mot : le contexte dans lequel il apparaît est pertinent. Quand toute une proposition est soulignée, il convient non pas d'en décrire tous les éléments un à un, mais d'identifier les syntagmes (nominal, verbal, etc.) qui le composent.

Une bonne description montre que le candidat maîtrise son sujet, elle ne doit pas entrer en contradiction avec l'analyse ; une description erronée peut invalider celle-ci. Il est important, d'une part de ne pas étiqueter machinalement une forme pour ensuite la catégoriser différemment dans l'analyse, et d'autre part de ne pas donner de réponse dès la description.

### Problématique

L'établissement de la problématique, qu'il est nécessaire de formuler pour la clarté de l'exposé, dépend de la nature du soulignage, du domaine auquel appartient le segment souligné (groupe nominal, groupe verbal, énoncé complexe ou une partie du discours), et du contexte dans lequel il apparaît ; la problématique n'est pas forcément unique, mais il faut aussi veiller à ne pas se perdre dans les détails. Si le segment paraît inhabituel, cela doit orienter vers la problématique. Le jury a constaté que cette étape de l'explication est parfois négligée, à tort, par les candidats.

### Analyse

L'analyse découle de la problématique et permet d'expliquer l'emploi de la forme soulignée en contexte. Les connaissances théoriques, nécessaires, doivent avant tout servir à cette explication en contexte. Le placage de cours, faisant appel parfois à des notions abstraites non reliées à un emploi précis, ne permet pas une réelle démonstration ; il peut même parfois faire penser que le candidat n'a pas réellement compris la raison d'être du segment souligné.

Ainsi, une analyse ne correspond pas à un simple étiquetage ou à un placage de jargon, parfois mal maîtrisé. Il faut donner une définition des appellations avec des termes simples mais précis. Par ailleurs, quel que soit le fait de langue, le jury attend du candidat qu'il fasse preuve de bon sens.

Pendant l'analyse, il est important de procéder à des manipulations. Celles-ci ne doivent pas être plaquées sur la démonstration, mais permettre de l'affiner en soulignant les différences induites par le nouvel énoncé ainsi engendré. Cette partie de l'analyse a été trop souvent négligée par les candidats lors de cette session. De même, il est nécessaire de prendre en compte la phonétique et la phonologie lorsque celles-ci s'avèrent pertinentes pour l'analyse.

### Conclusion

Rappelons en conclusion qu'une bonne prestation nécessite que le candidat se soit préparé sur la durée, et que l'épreuve d'explication des faits de langue est tout à fait accessible. Un candidat bien préparé aura acquis les automatismes et la méthodologie indispensables à l'analyse grammaticale et linguistique : cohérence, rigueur et clarté. Tous les cadres théoriques sont acceptés. Il est attendu une connaissance du vocabulaire spécifique à la linguistique, mais surtout du bon sens et de la clarté dans les explications. Il ne s'agit pas de jargonner mais d'expliquer des faits de l'anglais, qualité indispensable chez un futur enseignant. Cette année, le jury a eu le plaisir d'entendre de bonnes prestations.

### Recommandations pour la session 2011

Les épreuves du CAPES troisième concours sont modifiées à partir de la session 2011. Pour de plus amples informations sur les nouvelles épreuves d'admissibilité et d'admission, les candidats peuvent se référer au rapport de jury du CAPES externe d'anglais de la session 2010.

### Références bibliographiques

- Adamczewski, H. *Grammaire linguistique de l'anglais*. Paris : Colin, 1982.  
Bouscaren, J. et al. *Analyse grammaticale dans les textes*. Paris : Ophrys, 1998.  
Cotte, P. *L'Explication grammaticale des textes anglais*. Paris : P.U.F., 1996.  
Delmas, C. et al. *Faits de langue en anglais*. Paris : Didier-Érudition, 1997.  
Garnier, G. et Guimier, C. *L'Épreuve de linguistique au Capes et à l'agrégation d'anglais*. Paris : Nathan, 1997.  
Joly, A. et O'Kelly, D. *Grammaire systématique de l'anglais*. Paris : Nathan, 1989.  
Ranger, G. et Vallée, M. *Making Sense. Méthodologie pour l'analyse des faits de langue*. Éditions du temps, 2004.  
Lapaire, J.-R. et Rotgé, W. *Linguistique et grammaire de l'anglais*. Toulouse : P.U. Mirail, 1991.  
Lapaire J.-R. et Rotgé, W. *Réussir le commentaire grammatical de textes*, (Nouvelle édition). Paris : Ellipse, 2004.  
Larreya, P. et Rivière, C. *Grammaire explicative de l'anglais*. 3<sup>ème</sup> édition. Paris : Longman France, 2005.  
Souesme, J.-C. *Grammaire anglaise en contexte*. Paris : Ophrys, 1992.

Les candidats peuvent également consulter le rapport du Capes Externe d'Anglais, qui contient des conseils et références bibliographiques supplémentaires (cette épreuve est identique à l'épreuve de faits de langue du CAPES externe).

La démarche attendue lors de l'explication des faits de langue est illustrée dans les analyses proposées ci-dessous ; les faits de langue sont extraits des dossiers ELE 1 et ELE 3.

### **ELE 1**

Les faits de langue du dossier n°1 sont extraits du texte de Ralph Ellison, *Invisible Man*.

Le premier fait de langue est aux lignes 1-2 : *No, I am not a spook like those who haunted Edgar Allan Poe.*

Description : le mot souligné est le pronom (ou la proforme) démonstratif pluriel *those*, dans le groupe nominal complexe *those who haunted Edgar Allan Poe*. L'appellation de déterminant ici sera sanctionnée.

Problématique : nous nous interrogerons sur le choix et la valeur de *those*.

Analyse : *those* est la forme plurielle de THAT. THAT a une valeur anaphorique fondamentale, il renvoie à du déjà / du connu / du préconstruit.

*Those* évoque ici *a spook*, où *spook* est un nom dénombrable / discret / discontinu au singulier. La détermination définie en *those* est justifiée par la relative *who haunted Edgar Allan Poe*. En effet, cette relative restrictive / déterminative permet de créer une sous-catégorie, un type de *spooks*.

Ici, il ne s'agit pas d'une anaphore textuelle mais d'un renvoi à une connaissance partagée : on a affaire à une **anaphore mémorielle / culturelle**. L'énoncé pourrait être reformulé ainsi : [...] *a spook like the type of spooks who haunted Edgar Allan Poe*.

Une manipulation montre qu'il ne serait pas possible d'utiliser *these* dans ce contexte : \**a spook like these who haunted Edgar Allan Poe*. En effet, il n'y aurait alors plus référence à un type de revenants ; c'est la clôture exprimée par *those* qui permet la création d'un sous-groupe, ce qui n'est pas le cas de *these* qui, pour sa part, exprime une ouverture. Précisons qu'ici *those* ne marque pas un rejet de la part de l'énonciateur.

L'emploi de l'article *the* (*a spook like the spooks who haunted Edgar Allan Poe*) ne permettrait pas, quant à lui, d'évoquer un construit culturel partagé, et obligerait à une répétition maladroite du terme *spook*.

Le deuxième fait de langue se trouve aux lignes 2-3 : ***nor*** *am I one of your Hollywood-movie ectoplasms*. (ll.2-3)

Description : le terme souligné est la conjonction de coordination (ou adverbe de phrase) *nor*, qui est suivie du verbe *be* à la première personne du singulier et du pronom *I*, sujet du verbe. On peut également préciser que *one of your Hollywood ectoplasms* est un groupe nominal, attribut du sujet *I*, mais cela n'est en aucun cas exigible.

Problématique : il s'agit de s'interroger sur la valeur et la place de *nor*, ainsi que sur le choix et le sens de la structure dans laquelle il se trouve.

Analyse : *nor* est un terme négatif (*n-* + *or*) qui associe négation et coordination. Il permet d'ajouter une déclaration négative à une déclaration négative qui précède : ici, la proposition précédente, *I am not a spook* (l.1), a bien un sens négatif.

*Nor* se situe obligatoirement en tête d'énoncé en anglais, et déclenche l'inversion opérateur / verbe-sujet : ici, le verbe *be*, conjugué à la première personne du présent, précède son sujet *I*. De ce fait, l'opérateur / verbe est la cible de la négation exprimée par *nor*. Cette structure permet de mettre en relief la négation, ce qui est en accord avec la démarche de raisonnement argumentatif sur la nature véritable de l'énonciateur (voir la suite du texte) – définition par la négative.

Cet énoncé peut être comparé à *And I am not one of your Hollywood movie ectoplasms either*, énoncé qui est sémantiquement proche, mais où cette fois, la négation n'est pas mise en relief / thématisée comme c'est le cas dans l'énoncé originel. Une autre manipulation, avec *neither* cette fois, est possible : *neither am I one of your Hollywood movie ectoplasms*.

Le troisième fait de langue se trouve aux lignes 32-33 : *I sprang at him, seized his coat and lapels and demanded that he **apologize***.

Description : le segment souligné est constitué du verbe *apologize* à la base verbale / forme nue. Son sujet est la troisième personne du singulier mais on constate qu'il n'y a pas de marque d'accord (présent ou prétérit) entre le sujet et le verbe.

Problématique : nous nous interrogerons sur la forme du verbe, ainsi que sur la valeur véhiculée par cette forme.

Analyse : le verbe *apologize* se trouve dans une complétive / subordonnée nominale dont la fonction est COD du verbe *demand* au prétérit. Le verbe *demanded* indique que l'événement dénoté par la relation prédicative < *he – apologize* > n'a pas été actualisée. De plus, le verbe *apologize* ne porte pas de marque de temps, ce qui est le signe qu'il n'y a pas d'accord entre le sujet et le verbe : la relation prédicative < *he – apologize* > n'est donc pas validée.

La base verbale ne dit rien sur la réalisation des faits envisagés ; dans ce contexte de forte exigence, exprimé par le verbe *demanded*, l'appellation de subjonctif s'applique parfois à cette base verbale.

Le jury attendait une manipulation avec le modal SHALL au prétérit : *I sprang at him, seized his coat and lapels and demanded that he **should apologize***. Cette manipulation engendre un énoncé tout à fait recevable, mais le registre est plus formel, et on constate que *should* se rencontre plus fréquemment en anglais britannique qu'en anglais américain. Si l'effet de sens produit est similaire, car la relation prédicative est située dans le virtuel en raison de l'utilisation d'un modal, le modal *should* permet néanmoins de retravailler la relation prédicative sur le mode polémique en introduisant une valeur adverse précédemment écartée.

### **ELE 5 - L'extrait du texte de Dickens est disponible en ligne, en annexe de ce rapport.**

Les faits de langue du dossier n°3 sont extraits du texte de Charles Dickens, *Bleak House*.

Le premier fait de langue est aux lignes 3-4 : *and it would not be wonderful to meet a Megalosaurus [...]*.

Description : le mot souligné est le pronom (ou la proforme) *it*, qui est en position sujet de *would not be*.

Problématique : nous nous interrogerons sur le fonctionnement sémantique et syntaxique de *it*.

Analyse : *it* n'a pas de référent extra-linguistique, ni de référent dans le co-texte à gauche. Cependant, il renvoie à la proposition *to meet a Megalosaurus [...]* dans le co-texte à droite. De ce fait, on peut dire que *it* est cataphorique, ce qui apparaît bien avec un réagencement syntaxique de l'énoncé originel, permettant de reconstruire un énoncé suivant l'ordre canonique : *To meet a Megalosaurus [...] would not be wonderful*. Cette manipulation permet de voir que la proposition *to meet a Megalosaurus* dans l'énoncé d'origine est extraposée ; elle constitue le sujet réel / logique / sémique de *would not be*. Ainsi, *it* est le sujet grammatical syntaxique de *would not be*, occupant ainsi la place de sujet laissée vide après l'extraposition de la proposition infinitive.

Le choix de la construction extraposée se justifie de la façon suivante : d'une part, elle permet de focaliser l'adjectif *wonderful*, qui constitue un jugement nouveau porté par l'énonciateur ; il est ainsi placé au début de l'énoncé, à la place habituelle des auxiliaires de modalité. D'autre part, le principe du "end-weight" (poids relatif) veut que le constituant syntaxique le plus lourd, le plus long, soit situé en fin d'énoncé, en position rhématique. Ceci est en accord avec le principe du "end-focus" (focus final), selon lequel l'information nouvelle se trouve en fin d'énoncé, dans la position la plus rhématique : on constate, en effet, que la proposition infinitive est suivie par un long développement sur le Megalosaurus.

Il est également intéressant de noter que si *to meet a Megalosaurus* constitue une information nouvelle pour le co-énonciateur, il s'agit d'une information connue pour l'énonciateur. De ce fait, *it* a également un statut anaphorique, pour l'énonciateur cette fois.

Le deuxième fait de langue se trouve aux lignes 19-20 : *fog cruelly pinching the toes and fingers of **his shivering little 'prentice boy** on deck*.

Description : nous sommes en présence d'un groupe nominal composé du déterminant *his*, de deux adjectifs épithètes (*shivering* et *little*), du nom dénombrable abrégé *'prentice*, puis du nom dénombrable / discret singulier.

Problématique : ce segment soulève le problème de l'ordre et de la morphologie des éléments qui composent ce groupe, ainsi que celui du fonctionnement et de la structuration de l'ensemble.

Analyse : le déterminant *his* est à la forme génitive ; il renvoie à *the wrathful skipper*. Le génitif indique qu'il existe une relation acquise, stable entre *the wrathful skipper* et *'prentice*. Ce génitif joue le rôle de déterminant pour l'ensemble du groupe nominal, ce qui en fait un génitif déterminatif.

*'prentice boy* est un nom composé de deux substantifs. Dans ce nom composé, *'prentice* (= *apprentice*) joue un rôle d'adjectif classifiant : il sert à créer une sous-catégorie de *boy*. On note qu'au sein de ce nom composé, l'accent nucléaire tombe sur le second terme *boy*, car *'prentice* décrit en quelque sorte le grade qui qualifie le référent de *boy*.

*Little* et *shivering* sont tous deux des adjectifs descriptifs, et non classifiants. L'absence de virgule entre les deux adjectifs montre qu'ils ne sont pas hiérarchisés, et ils portent tous deux sur le nom composé *'prentice boy*. Si *little* est un adjectif simple, *shivering*, quant à lui, est un adjectif (dé)verbal dérivé du verbe *shiver* grâce au suffixe de nominalisation -ING. L'ordre des adjectifs dans ce groupe nominal respecte l'ordre selon lequel les adjectifs les plus appréciatifs / évaluatifs sont placés le plus loin du nom noyau (*shivering*) et les adjectifs objectifs / descriptifs le plus près du noyau, car ils indiquent une qualité inhérente au référent du noyau.

Le troisième fait de langue se trouve aux lignes 24-25 : *Most of the shops lighted two hours before their time – as the gas seems to know, [...]*.

Description : le segment souligné est un groupe verbal constitué du verbe *seem* au présent, suivi de l'opérateur verbal TO, et du verbe *know* à la base verbale / l'infinitif nu. Le sujet de ce groupe verbal est le groupe nominal *the gas*.

Problématique : nous nous interrogerons sur le fonctionnement de la structure.

Analyse : *the gas* n'est pas le sujet réel / sémique de *seems*, comme le prouve la manipulation suivante : \**the gas seems*.

Sur le plan syntaxique, on considère que *seem* est un verbe à montée, c'est-à-dire un verbe qui, en structure profonde, prend un seul argument qui se trouve en position objet : cet argument est une proposition, représentée par la relation prédicative < *the gas – to know* >. Dans cette configuration, la place de sujet grammatical reste vide, ce qui n'est pas possible en anglais. De ce fait, en structure de surface, le sujet du verbe de la subordonnée (*the gas*) est promu en position de sujet du verbe de l'imbricante / la principale.

Au niveau sémantique, il est possible de considérer que le sujet logique / réel de *seem* est la relation prédicative < *the gas – to know* >. *Seems* porte ainsi sur toute cette relation prédicative, véhiculant un commentaire / jugement de type épistémique comme le ferait un modal à emploi épistémique ; c'est ce que montre la glose suivante : *as the gas knows, apparently / seemingly*. Par ailleurs, l'opérateur verbal TO ne dit pas que la relation prédicative est validée, seulement qu'elle est validable, ce qui est compatible avec le jugement des apparences exprimé par *seem*. Pour finir, on note que le verbe *seem* est au présent, dans une incise, alors que le co-texte est au passé : cela montre bien que nous avons affaire à un jugement du narrateur-énonciateur au moment de narration.

*Seem* est également compatible avec une proposition en *that* extraposée, telle que dans la manipulation suivante : *it seems that the gas knows*. L'énoncé ainsi produit est tout à fait grammatical, mais cette formulation ne permet pas de conserver *the gas* en thème du discours ; or, dans le texte d'origine, *the gas* est l'élément connu, présupposé par le terme *lighted* dans le co-texte à gauche.

Rapport rédigé par Christelle Lacassain-Lagoïn pour l'ensemble du jury.



## VI - L'anglais parlé

Le jury renvoie les candidats, comme il le fait tous les ans, au rapport du Capes externe de la même session, qui traite cette question de façon très complète. Les remarques qui suivent sont inspirées plus particulièrement des constations des membres du jury pour le 3<sup>e</sup> Capes de la session 2010. Par ailleurs, les remarques faites par le jury du 3<sup>e</sup> Capes de la session 2009 restent d'actualité, et les candidats sont invités à consulter également ce rapport.

Globalement, le jury se réjouit de la qualité de l'anglais parlé, qu'il s'agisse ou non d'anglophones. Le propos est souvent clair et précis, le lexique et le registre appropriés. Bon nombre des candidats semble avoir séjourné ou vécu dans des pays anglophones; par conséquent la langue est souvent fluide et authentique. Certains candidats, cependant, ont un lexique assez pauvre ou imprécis, ce qui nuit à la qualité des analyses littéraires. Le jury profite de cette occasion pour rappeler aux candidats que toutes les variétés d'anglais sont acceptées, du point de vue accent et lexique; le jury est conscient que certains termes vus traditionnellement comme américains (ex. *movie*) sont couramment utilisés par les Britanniques; cependant il est demandé aux candidats de chercher la cohérence phonologique, et de s'efforcer à ne pas mélanger indûment accent américain et britannique, par exemple.

Le jury réitère, comme il le fait tous les ans, la nécessité d'un entraînement régulier et de longue haleine pour maîtriser les difficultés réelles de rythme, d'intonation, d'accent lexical et d'accent de phrase posées par l'anglais. Les futurs candidats peuvent profiter des moyens audiovisuels à la portée de tous : à titre d'exemple, les dictionnaires consultables en ligne proposent souvent d'écouter la prononciation des mots. Lors de la préparation de l'épreuve de compréhension-restitution, le recours aux podcasts peut être un moyen d'améliorer, par imitation, le rythme et l'intonation. Le candidat peut aussi s'enregistrer, seul ou en binôme, et comparer sa production avec la production authentique

En effet, le rythme et l'intonation, mal maîtrisés, peuvent être de véritables entraves à la compréhension. L'intonation de phrase en anglais n'est pas généralement montante!

Un travail systématique est nécessaire aussi sur les accents lexicaux : *extract* (verbe) n'a pas la même nature que *extract* (nom); *occur* prononcé *occur* est incompréhensible. Parmi les nombreux déplacements d'accent, nous avons noté entre autres: \**event*, \**ignorance*, \**satire*, \**competent*, \**development*; l'accentuation de mots fréquemment employés par les candidats tels que *canvas*, *develop*, *foreigner*, *regular*, est pourtant souvent fautive.

De même, les formes faibles, essentielles dans le rythme authentique, sont souvent peu ou pas respectées.

Chaque année, nous relevons les mêmes erreurs dans la réalisation des voyelles ; ainsi nous reproduisons ce qui a été dit en 2009 concernant la phonétique: pour la réalisation des voyelles, la différenciation /i:/ (*sleep*) et /ɪ/ (*slip*) n'est pas faite par de nombreux candidats. Les diphtongues, en particulier /əʊ/ (*low*) et /ɔ:/ (*bought*), doivent faire l'objet d'un travail particulièrement rigoureux.

Pour les consonnes, nous renvoyons les candidats au rapport 2008, mais insistons de nouveau sur la réalisation phonique de la graphie 'th' (ð ou θ), souvent mal prononcé, le /h/, souvent oublié, ou encore intrusif.

Quant aux erreurs du point de vue syntaxique, le jury a souvent remarqué des difficultés dans l'emploi de l'article *the* par rapport à l'article zéro, et de fréquentes erreurs « de base » – accord sujet-verbe, construction des groupes verbaux. Nous insistons comme tous les ans sur la nécessaire maîtrise des prépositions et particules et rappelons pour mémoire: *to take part IN*, *all THROUGH the text*, *the difficulty OF* ou *IN* *Ving*, *IN the foreground*, *to explain something TO someone*. Les gallicismes sont à bannir, bien évidemment – nous avons entendu \* *to discuss about*, \* *to change of tactic*, par exemple. Le futur professeur certifié, modèle pour ses élèves, se doit d'être très rigoureux à cet égard.

Le candidat trouvera d'autres exemples dans le rapport du Capes externe, session 2010.

Le rapport du 3<sup>e</sup> Capes, session 2005, propose une méthode entre autres pour permettre aux candidats de progresser dans la maîtrise de l'anglais parlé. "Un modèle linguistique correct ne peut s'acquérir que par un travail minutieux impliquant lecture, vérification de la prononciation des mots ainsi que de leur accentuation dans le dictionnaire, révision des notes de vocabulaire. A ce propos, pourquoi les candidats ne se constitueraient-ils pas un glossaire de termes critiques incontournables dans une épreuve de concours, assortis de leur prononciation, leur accentuation et leur emploi (sans négliger synonymes et antonymes)?" Manifestement, les meilleurs candidats de cette session ont trouvé la méthode la plus adaptée (celle-ci ou une autre) à leur propre apprentissage, et le jury encourage les futurs candidats à chercher dès à présent celle qu'ils pourront profitablement mettre en œuvre tout au long de leur préparation du concours.

Rapport établi par Mme Katharina Blamont à partir des notes et remarques des membres du jury

## VII - La compréhension-restitution :

Il apparaît que seuls les candidats ayant une bonne connaissance des modalités de l'épreuve parviennent à effectuer une restitution efficace. C'est pourquoi nous jugeons important de rappeler ici le déroulement précis de l'épreuve:

- Découverte du titre en anglais de l'enregistrement à des fins d'anticipation.
- Une brève introduction permet au candidat d'ajuster le volume du MP3.
- Deux écoutes consécutives du document sonore (chacune d'une durée de deux minutes trente environ) s'ensuivent, séparées par une plage de silence de vingt secondes.
- Le candidat dispose de deux minutes précises afin de compléter et de réorganiser ses notes.
- Enfin, la restitution en français se fait en un temps maximum de quatre minutes.

Les sujets abordés étaient variés, évoquant la politique, des faits de société ou des phénomènes culturels.

Les meilleurs candidats ont réussi à démontrer, outre leur maîtrise du format exact de l'épreuve, leur capacité à transposer dans une langue de qualité un nombre maximum d'items. Les remarques ci-dessous ont pour objectif d'aider les candidats à mieux se préparer et ainsi éviter les écueils de cette épreuve.

Une bonne gestion du temps semble essentielle au bon déroulement de l'épreuve. En effet, les quatre minutes dont dispose le candidat pour restituer le document sonore aussi fidèlement que possible ne lui permettent aucune digression: les présentations générales (mise en contexte, résumé du contenu...) font perdre au candidat un temps précieux sans le créditer de points supplémentaires. Les candidats sont libres de gérer leur temps comme bon leur semble mais ils devront être prêts, au moment où le jury les invitera à commencer leur restitution, à prendre la parole sans tarder. L'épreuve est strictement chronométrée par le jury qui se devra d'interrompre, le cas échéant, le candidat au bout du temps réglementaire.

Il est vivement recommandé aux candidats de suivre un ordre chronologique lors de la restitution afin d'éviter toute omission d'éléments, de rendre son discours plus clair et de faciliter la tâche des évaluateurs. Pour cela, il organisera au mieux sa prise de notes lors des deux écoutes de l'enregistrement (notes synthétiques, sous forme de tableau). Le candidat s'efforcera d'identifier les différents intervenants si ce n'est par leur nom (non exigibles), du moins par leur fonction. Les chiffres doivent également faire l'objet d'une écoute attentive de façon à ne pas confondre « *thirteen* » avec « *thirty* » par exemple. Le jury s'attend à ce que les unités de mesure les plus courantes soient aussi transposées.

La qualité de la restitution est aussi liée au niveau de langue employé. Ainsi, l'on évitera une simple traduction littérale, voire improvisée (ex.: \*un dépôt à la banque) ou même une langue familière qui trahit une difficulté à nuancer ou synthétiser le discours (ex.: \*un job). Par ailleurs, le candidat doit s'appuyer sur ses connaissances générales pour éviter toute incohérence (ex.: \*le dôme de la Maison Blanche).

En somme, seul un entraînement régulier et rigoureux peut permettre aux candidats de gérer efficacement leur temps et apprendre à organiser leur restitution d'une manière concise. Il s'agit donc de démontrer au jury une préparation méthodique aux épreuves: un bon candidat sait ce qui est attendu de lui, a l'habitude d'entendre de l'anglais, sait repérer les éléments porteurs de sens et fait preuve de réactivité.

Lors d'épreuves orales, tout type d'accent et de registre de langue est susceptible d'être proposé aux candidats, il leur est donc recommandé une écoute régulière de sources sonores authentiques. Si le jury n'exige pas de connaissances encyclopédiques, il s'attend à ce que le candidat ait un bon niveau de culture anglophone (nom du premier ministre britannique, capitale de l'Ecosse etc.) indispensable à l'enseignement de l'anglais en collège ou lycée.

Rapport rédigé par M.Damien Casse

## **VIII - L'Épreuve Pré-Professionnelle (EPP) :**

### **A. Remarques générales**

A l'issue de la session 2010, la synthèse des appréciations des membres du jury met en lumière, dans le cadre de l'épreuve préprofessionnelle, les points suivants :

Les candidats, dans leur grande majorité, ont produit un effort véritable pour se conformer aux exigences de l'épreuve, tant sur la forme que sur le fond, et se sont exprimés dans un français de qualité, adapté au caractère formel de l'épreuve.

L'utilisation et la gestion des notes attestent également du sérieux de la préparation.

De même, l'ensemble du jury a noté et apprécié chez de nombreux candidats une assez bonne connaissance des instructions officielles et du CECRL.

Comme chaque année, le jury a valorisé le bon sens dont beaucoup ont su faire preuve durant la présentation initiale et lors de l'entretien.

Ainsi, quelques très bons candidats ont pu proposer une analyse riche et dynamique adossée à une problématique pertinente et soutenue par des connaissances mises au service de leur bon sens.

En revanche, dans d'autres cas, certaines analyses, pourtant prometteuses, n'ont pas été menées à leur terme.

Trop souvent, malgré de bonnes remarques, certains candidats demeurent prisonniers d'un plan défectueux ou inadapté, qui leur interdit toute vision globale du dossier.

Rappelons-le, seule une vision d'ensemble permet une analyse convaincante. On ne peut espérer produire un exposé de qualité en analysant chaque document isolément. Si chaque détail a son importance, il convient de garder à l'esprit qu'un projet pédagogique est un tout, un cheminement qui doit être balisé et viser un objectif final clair, et que le jury attend précisément des candidats qu'ils puissent démontrer, pas à pas, la cohérence ou l'incohérence de la démarche dans son ensemble.

Plusieurs prestations ont été jugées largement insuffisantes car elles ne dépassaient pas le stade de l'énumération, et ne faisaient que proposer, à travers une approche linéaire et trop descriptive, une longue paraphrase des éléments du dossier.

Le recul critique est indispensable à de futurs enseignants qui seront les concepteurs de leurs projets pédagogiques, et non de simples « instructeurs » ou « répétiteurs » suivant pas à pas une méthode sans s'interroger sur le bien-fondé de celle-ci.

Rappelons enfin que le terme « recul critique » n'implique pas d'accuser sans justifier, et que chaque argument avancé par le candidat doit être démontré, en évitant tout propos péremptoire, et en s'interdisant l'emploi d'un ton familier ou d'une langue relâchée (« ça c'est un truc qui marche pas », « Ca m'interpelle... »), inappropriés dans le cadre d'une épreuve de concours. Il convient au contraire d'adopter un ton posé, un débit adapté et, lors de l'entretien, de se montrer ouvert à la discussion et à l'échange.

Au terme de cette session 2010, et dans la perspective de la mise en place de nouvelles épreuves de didactique en 2011, nous encourageons les futurs candidats à développer leurs capacités d'analyse didactique notamment par la fréquentation des manuels scolaires, des livres du maître et l'observation de séquences/séances mises en œuvre par des professeurs expérimentés.

Frédéric Duc pour l'ensemble du jury.

## **B. Pistes d'exploitation d'un sujet « lycée » : le document EPP3 est téléchargeable en annexe, à la suite de ce rapport.**

### **Introduction**

Le dossier était composé d'un ensemble de six pages extraites d'un manuel de seconde publié en 2005.

Il convenait donc d'analyser les documents en fonction du cadre institutionnel en vigueur à la date de publication : *Instructions Officielles* de 2002 (seconde), approche « communicationnelle » et entrée par les contenus culturels (« vivre ensemble en société »).

Après explicitation de la consigne et définition des termes-clés, le jury attendait des candidats une analyse claire et précise répondant à une problématique bien définie. Le dossier pouvait susciter l'interrogation suivante : la spécificité des deux textes littéraires exploités par le manuel est-elle prise en compte, en vue de permettre à l'élève de construire et de renforcer sa compétence de lecteur et de réaliser avec succès les tâches proposées ?

### **Suggestion de plan**

- 1) Quelle prise en compte de la spécificité du texte littéraire ?
- 2) Qu'est-ce qui fonde la cohérence de la démarche ?
- 3) Peut-on dire qu'il y a construction d'une compétence de lecteur ?

#### **1) Prise en compte de la spécificité du texte littéraire**

Le dossier comporte, en premier lieu, une double page d'activités (A1-A2) centrées sur l'étude d'un poème d'Allan Ahlberg, ayant pour thème l'école et les relations difficiles d'un enfant avec ses camarades de classe.

La double page B1-B2 propose une approche très semblable à celle évoquée en A1-A2, mais prend cette fois appui sur un récit en prose de l'auteur américain Richard Wright. La thématique abordée est proche de celle proposée en A1-A2. Un exercice de traduction, élément absent en A1-A2, vient conclure la série d'activités de cette étape qui, comme le sous-ensemble précédent, fait la part belle au lexique (pavé en bas de page).

Nous soulignerons la richesse des deux textes choisis par les concepteurs, ainsi que l'intérêt qu'ils susciteront dans la classe de par la thématique abordée, très proche de la « sphère de l'élève ». Les textes ne présentent pas de difficultés lexicales ou stylistiques insurmontables pour des élèves de seconde, et une aide lexicale, plus ou moins adaptée il est vrai, est systématiquement présente.

On pourra néanmoins s'interroger sur la pertinence et l'intérêt des activités « *Zoom in-1* » en A2 et B2. En quoi une recherche lexicale partant de la traduction de mots tels que « lavabo », « toit » ou « agneau » permet-elle à l'élève d'accéder au sens du poème? Qui construit le sens du texte en B2 ? Le manuel impose souvent ses propres réponses et ne laisse que peu d'autonomie de réflexion à l'élève.

Ces activités ne conduisent-elles pas l'élève à penser que l'accès au sens d'un texte littéraire passe par le repérage d'une liste de mots décontextualisés, sans aucune forme de classement (par champ lexical, ou par connotation, par exemple?), et sans prendre en compte la globalité du texte?

Dans la double page A1-A2, il semble, hormis l'emploi du terme « *stanza* » dans la question *Overview-2*, qu'aucune réflexion sur la forme spécifique d'un poème ne soit proposée à l'élève à ce stade. La structure du texte n'est pas réellement analysée, et la spécificité de l'écriture poétique (rythme, sonorités) n'est pas prise en compte. Il est par ailleurs surprenant que l'on ne propose pas à l'élève d'écouter une lecture du poème, et qu'on ne l'invite pas à lire lui-même le texte à haute voix afin de prendre conscience de l'effet des sonorités et des rythmes évoqués plus haut.

Dans ces conditions, et en l'absence de démarche méthodologique, il paraît légitime de s'interroger sur la faisabilité de l'activité *Zoom out-2* "write a poem...".

De plus, dans cette activité, il s'agit d'adopter le point de vue du 'bourreau', et non plus celui de la victime. Ce changement de point de vue n'est pas anticipé, et l'élève sera pour le moins désemparé face à la double gageure d'écrire un poème sans avoir appris à le faire, tout en adoptant un point de vue des plus surprenants.

Nous ne proposerons pas une analyse exhaustive de la double page B1-B2, car l'essentiel des remarques faites précédemment s'applique également à cette partie du dossier.

Notons simplement que, comme en A1-A2, la spécificité du texte présenté en B1-B2, et du genre auquel il appartient, n'est pas prise en compte. La notion de point de vue, notamment, n'est pas abordée. Pas plus que la technique propre à la construction d'un récit. L'accès au sens se fait essentiellement par le lexique, et les quelques repérages proposés ne conduisent pas à une vision d'ensemble du texte (*Zoom in 5*, par exemple). Une brève étude, là encore, uniquement sous forme de repérages statiques (*Zoom in 2*) est proposée, mais s'attache à l'état d'esprit de personnages dont le caractère fictionnel au sein d'une œuvre littéraire n'est jamais abordé.

Comme en A1-A2, le travail sur le texte débouche sur une tâche de production écrite dont la faisabilité paraît douteuse, compte tenu du manque de recul méthodologique dont souffrira l'élève en matière d'écriture narrative.

Que dire enfin de l'activité « *translate* », qui n'est en fait qu'un vague repérage de verbes irréguliers ? Cette dernière activité paraît confirmer l'orientation choisie par les concepteurs du manuel, qui semblent toujours privilégier l'accès à la lecture et à l'expression par l'élément le plus réduit : l'unité lexicale minimale, vue hors du co-texte (*Zoom in 1*, *Watch your words*). Comment, dans ces conditions, alors qu'aucune réflexion n'est menée sur le statut du texte littéraire en tant que « création de l'esprit », pourra-t-on encourager l'élève à lire de manière autonome, afin de satisfaire aux exigences de l'institution qui entend promouvoir la notion de lecture-plaisir ?

Les textes littéraires apparaissent ici comme de simples instruments au service d'un objectif essentiellement linguistique, d'ailleurs omniprésent dans le document C.

## 2) Cohérence de la démarche

Le travail de réflexion proposé en C est, certes, contextualisé, et prend appui sur les textes A1 et B1. On évoque –à juste titre- l'emploi du *simple past* dans la narration, et on en révisé –fort judicieusement- la construction. Mais cela suffit-il à l'élève pour se représenter ce qu'est un récit (auto)biographique.

La présence de l'encart phonologique en bas de page C est parfaitement légitime, et atteste la volonté des concepteurs du manuel de sensibiliser les élèves à la phonologie de l'anglais. Mais sera-t-il exploitable lors d'un transfert aux activités de production proposées en suite dans le document D ?

Le choix du support iconographique authentique exploité en D, tout comme celui des textes en A1 et B1, est parfaitement en phase avec l'univers des lycéens, et pourrait donner lieu à de nombreux échanges au sein de la classe. Mais l'élève n'est pas amené à réutiliser directement les concepts ou les outils abordés en A et B, et, là encore, la spécificité du document-support est ignorée. Aucune aide à la réflexion n'est proposée sur la composition de l'image, sa symbolique ou le public auquel l'affiche est destinée.

Seul le fort guidage lexical, inévitablement prescriptif, permettra peut-être à l'élève de dire quelques mots sur le document, mais les capacités d'analyse qu'on est en droit d'attendre d'un lycéen ne sont que peu sollicitées. Il semble que l'objectif linguistique, une fois de plus, l'emporte sur toute autre considération. On livre à l'élève des amorces de phrases, des éléments lexicaux qu'il est quasiment contraint d'employer, freinant ainsi une grande partie de la spontanéité de l'échange.

## 3) La construction d'une compétence de lecteur

Nous pouvons donc, au terme de l'analyse, remarquer que l'ensemble du dossier semble avant tout régi par les choix de concepteurs faisant la part belle au travail sur la langue. La culture est certes présente dans l'ensemble de la séquence, mais ne constitue pas réellement le fil conducteur du projet pédagogique. Les tâches sont répétitives et l'accès au sens limité et empreint d'une trop fréquente

pré-construction. La présence d'un appareil pédagogique peu adapté, au sein d'une séquence manquant de cohérence, compromet la faisabilité de certaines activités

Les activités sont juxtaposées plutôt qu'intégrées, et ne permettent guère à l'élève de construire et d'enrichir sa compétence de lecteur.

Nous retiendrons en conclusion que le choix judicieux de textes littéraires est de nature à susciter l'intérêt d'élèves de seconde. Toutefois, sans démarche globale transférable, le bénéfice et le plaisir que les élèves pourront retirer resteront limités.

Corrigé proposé par M.Frédéric Duc

### **C. Pistes d'exploitation d'un sujet « collègue » : le sujet EPP 5 est téléchargeable en annexe à la suite de ce rapport.**

Le sujet EPP5 proposé aux candidats de cette session 2010 est un sujet diachronique (1995 – 2007) portant sur un même niveau, la classe de 5<sup>ème</sup>.

Ce corrigé ne se veut aucunement exhaustif mais se propose de donner quelques pistes d'exploitation en ciblant les enjeux essentiels.

Rappelons qu'il s'agit dans un premier temps d'identifier correctement les éléments du dossier, faute de quoi l'on risque le hors-sujet. Si le niveau et la composition des deux sous-ensembles (extraits de manuels de classe de 5<sup>ème</sup> et des cahiers d'exercices s'y rapportant) ne doivent pas poser de problème, la « problématique » du sujet doit passer par l'analyse des mots clés de la consigne et du cadre institutionnel dans lequel les extraits s'inscrivent.

#### **Mots clés de la consigne :**

- ☑ Stratégies : moyens mis en œuvre pour atteindre un ou des objectifs.
- ☑ Objectif culturel : quelques remarques / extraits des textes officiels afin d'éclairer les enjeux du dossier :
- 1995 : on parlait [déjà] d' « intégration des trois grands objectifs de l'enseignement des langues » [objectifs linguistique, méthodologique et culturel]
- 2007 : BO N° 25 août 2005 hors-série – Préambule des programmes Anglais Palier 1

#### **Compétence culturelle -**

« L'entrée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* met l'accent sur la communication, sachant qu'elle ne saurait être efficace sans l'intégration de la dimension culturelle. Les programmes pour le collège s'inscrivent dans la perspective de cette synergie communication – culture. [...] »

« Les apports culturels sont puisés dans ces différents domaines avec un dénominateur commun : leur lien avec le vécu et l'imaginaire, l'environnement, le degré de maturité et les centres d'intérêt des élèves considérés. [...] »

« La découverte et l'exploration des réalités culturelles ciblées sont conduites dans le cadre de tâches permettant de conjuguer objectif linguistique et culturel. [...] »

( 1995 = approche communicationnelle et cognitive – IO de 1986 / 1996  
2007 = approche communicationnelle à perspective actionnelle – IO de 2005 ) / 2007

Ainsi, le candidat peut se poser les questions suivantes : peut-on parler dans ce dossier d'intégration ou juxtaposition des objectifs / compétences ? Qu'en est-il de la cohérence externe (avec les institutions, programmes ...) et interne (propre logique)? Ces extraits permettent-ils une construction de compétence culturelle ? Enfin, que dire de l'évolution et continuité de l'enseignement des langues et de la difficulté d'intégrer la compétence culturelle ?

Qu'il nous soit permis de rappeler que toute analyse doit s'appuyer sur les deux ensembles et donc proposer une analyse contrastive. Les éléments pertinents à dégager de ce dossier semblent donc les suivants :

- Tout d'abord, il s'agit de préciser (c'est l'intérêt du dossier) la thématique commune ou fait culturel commun des deux ensembles, à savoir le Royaume Uni. L'ensemble A relève du communicatif simple alors que B est dit communicationnel de deuxième génération soit « actionnel ». Les deux ensembles entrent en matière de manière assez similaire (cartes, drapeaux, symboles). Le va-et-vient entre manuel et cahier d'exercices est constant, et la place dominante voire exclusive de l'objectif culturel dans ce dossier est / doit être évidente.
- Les deux ensembles sont très prescriptifs – les faits culturels sont donnés et non construits par l'élève. Ainsi, les cahiers d'exercices des deux ensembles (A3&A4 – B3&B4) proposent une démarche d'évaluation. On peut relever, sans hiérarchie d'importance, les éléments suivants : A1 3. propose un travail de logique / déduction et une appropriation par le coloriage assez pertinente, mais il faut relever les limites de cet exercice (sans un esprit de logique, l'élève ne peut réaliser l'exercice). En A, il faut signaler la prédominance de la compréhension écrite (« *Reading time* ») et son importance dans l'ensemble B.
- On peut signaler la place de la compréhension orale en B3 et s'interroger sur sa fonction. En A2, le travail sur les armoiries est pertinent (méthode transférable / transversale), mais l'icône cassette est incohérent avec le travail de compréhension écrite. Enfin, il faut relever l'entrée en matière par un « *Brainstorming* » en B1, le côté ludique du « *Trivia quiz* » en B1 avec autoévaluation mais absence de réinvestissement, et surtout la complexité du pavé culturel en B4 suivi d'une évaluation de la compréhension.
- les ensembles A et B ne s'appuient pas sur les acquis culturels de la 6<sup>ème</sup> en A, de la 6<sup>ème</sup> et du primaire en B.
- il y a en A2 une certaine progressivité des activités dont l'impact est limité par le fait que le manuel fait les questions et les réponses (A2 – 4b : « Can you guess ...? Remember that ... »).
- Il faut analyser également la difficulté des exercices en B3 par le croisement des activités langagières de compréhension de l'oral et d'expression écrite ;
- Il faut de plus s'attacher à souligner et démontrer le peu de place faite à la mémorisation en A (sauf « Qu'as-tu retenu ? » en A4) et son absence en B. On pourra rappeler son importance dans l'enseignement des langues.
- Il s'agit de remarquer enfin l'absence de tâche (finale) en B (contraire aux recommandations institutionnelles), alors même qu'en A4 l'exercice à bulles peut s'apparenter à une tâche intermédiaire.

L'on pourra conclure en disant qu'il n'y a pas de réelle construction d'une compétence culturelle dans les ensembles A et B. Il s'agit dans les deux cas de phases d'évaluation de la compréhension de faits culturels. Il faut donc conclure sur la « similitude » des ensembles A et B en dépit de leurs années d'écart, voire sur le côté encore plus prescriptif de B (paradoxalement ?) et s'interroger sur la difficulté de construire une compétence culturelle, nécessairement au croisement de l'acquisition de savoirs et de la construction d'une compétence de communication.

Pistes d'exploitation proposées par M. Stéphane Achard pour l'ensemble du jury.

Ministère de l'Éducation Nationale

**CAPES D'ANGLAIS**  
**TROISIEME CONCOURS DU CAPES**

**TROISIEME CONCOURS**  
**POUR LES MAITRES DE L'ENSEIGNEMENT PRIVE**  
**(CAFEP)**

**Session 2010**

**EPREUVE EN LANGUE ETRANGERE**

Consigne :

Dans le cadre de votre épreuve, vous procéderez :

- à la présentation, à l'étude, à la mise en relation des trois documents proposés (A, B, C non-hiérarchisés)

**(en anglais)**

- à l'explication des trois faits de langue soulignés dans un document et repérés dans la marge (→)

**(en français)**

- à la restitution du document sonore que le jury vous proposera

**(en français)**



## PROLOGUE

\* I AM an invisible man. No, I am not a spook like those who  
 \* haunted Edgar Allan Poe; nor am I one of your Hollywood-  
 movie ectoplasms. I am a man of substance, of flesh and bone,  
 fibre and liquids – and I might even be said to possess a mind.  
 5 I am invisible, understand, simply because people refuse to see  
 me. Like the bodiless heads you see sometimes in circus side-  
 shows, it is as though I have been surrounded by mirrors of  
 hard, distorting glass. When they approach me they see only  
 my surroundings, themselves, or figments of their imagination  
 10 – indeed, everything and anything except me.

Nor is my invisibility exactly a matter of bio-chemical accident  
 to my epidermis. That invisibility to which I refer occurs be-  
 cause of a peculiar disposition of the eyes of those with whom  
 I come in contact. A matter of the construction of their *inner*  
 15 eyes, those eyes with which they look through their physical  
 eyes upon reality. I am not complaining, nor am I protesting  
 either. It is sometimes advantageous to be unseen, although it  
 is most often rather wearing on the nerves. Then too, you're  
 constantly being bumped against by those of poor vision. Or  
 20 again, you often doubt if you really exist. You wonder whether  
 you aren't simply a phantom in other people's minds. Say, a  
 figure in a nightmare which the sleeper tries with all his strength  
 to destroy. It's when you feel like this that, out of resentment,  
 you begin to bump people back. And, let me confess, you feel  
 25 that way most of the time. You ache with the need to convince  
 yourself that you do exist in the real world, that you're a part  
 of all the sound and anguish, and you strike out with your fists,  
 you curse and you swear to make them recognize you. And,  
 alas, it's seldom successful.

30 One night I accidentally bumped into a man, and perhaps  
 because of the near darkness he saw me and called me an  
 insulting name. I sprang at him, seized his coat and lapels and  
 demanded that he apologize. He was a tall blond man, and as

35 my face came close to his he looked insolently out of his blue  
 eyes and cursed me, his breath hot in my face as he struggled. I  
 pulled his chin down sharp upon the crown of my head, butting  
 him as I had seen the West Indians do, and I felt his flesh tear  
 and blood gush out, and I yelled 'Apologize! Apologize!'  
 40 But he continued to curse and struggle, and I butted him again  
 and again until he went down heavily, on his knees, profusely  
 bleeding. I kicked him repeatedly, in a frenzy because he still  
 uttered insults though his lips were frothy with blood. Oh yes,  
 I kicked him! And in my outrage I got out my knife and pre-  
 45 pared to slit his throat, right there beneath the lamplight in the  
 deserted street, holding him by the collar with one hand, and  
 opening the knife with my teeth – when it occurred to me that  
 the man had not *seen* me, actually; that he, as far as he knew,  
 was in the midst of a walking nightmare! And I stopped the  
 50 blade, slicing the air as I pushed him away, letting him fall  
 back to the street. I stared at him hard as the lights of a car  
 stabbed through the darkness. He lay there, moaning on the  
 asphalt; a man almost killed by a phantom. It unnerved me. I  
 was both disgusted and ashamed. I was like a drunken man  
 myself, wavering about on weakened legs. Then I was amused.  
 55 Something in this man's thick head had sprung out and beaten  
 him within an inch of his life. I began to laugh at this crazy  
 discovery. Would he have awakened at the point of death?  
 Would Death himself have freed him for wakeful living?  
 But I didn't linger. I ran away into the dark, laughing so hard  
 60 I feared I might rupture myself. The next day I saw his picture  
 in the *Daily News*, beneath a caption stating that he had been  
 'mugged'. Poor fool, poor blind fool, I thought with sincere  
 compassion, mugged by an invisible man!

1 The train and the auto move north, ever north, and from 1916 to 1928,  
1,200,000 of us were moving from the South to the North and we kept leaving.  
Night and day, in rain and in sun, in winter and in summer, we leave the land.  
Already, as we sit and look broodingly out over the turning fields, we notice with  
5 attention and hope that the dense southern swamps give way to broad, cultivated  
wheat farms. The spick-and-span farmhouses done in red and green and white  
crowd out the casual, unpainted gingerbread shacks. Silos take the place of strag-  
gling piles of hay. Macadam highways now wind over the horizon instead of dirt  
roads. The cheeks of the farm people are full and ruddy, not sunken and withered  
10 like soda crackers. The slow southern drawl, which in legend is so sweet and hos-  
pitable but which in fact has brought down on our black bodies suffering untold,  
is superseded by clipped Yankee phrases, phrases spoken with such rapidity and  
neutrality that we, with our slow ears, have difficulty in understanding. And the  
foreigners—Poles, Germans, Swedes, and Italians—we never dreamed that there  
15 were so many in the world! Yes, coming north for a Negro sharecropper involves  
more strangeness than going to another country. It is the beginning of living on  
a new and terrifying plane of consciousness.

We see white men and women get on the train, dressed in expensive new  
clothes. We look at them guardedly and wonder will they bother us. Will they  
20 ask us to stand up while they sit down? Will they tell us to go to the back of the  
coach? Even though we have been told that we need not be afraid, we have lived  
so long in fear of all white faces that we cannot help but sit and wait. We look  
around the train and we do not see the old familiar signs: FOR COLORED and  
FOR WHITE. The train speeds north and we cannot sleep. Our heads sink in a  
25 doze, and then we sit bolt-upright, prodded by the thought that we must watch  
these strange surroundings. But nothing happens; these white men seem imper-  
sonal and their very neutrality reassures us—for a while. Almost against our deeper  
judgment, we try to force ourselves to relax, for these brisk men give no sign of  
what they feel. They are indifferent. O sweet and welcome indifference!

30 The miles click behind us. Into Chicago, Indianapolis, New York, Cleveland,  
Buffalo, Detroit, Toledo, Philadelphia, Pittsburgh, and Milwaukee we go, look-  
ing for work. We feel freer than we have ever felt before, but we are still a little scared.  
It is like a dream. Will we wake up suddenly and find that none of this is really  
true, that we are merely daydreaming behind the barn, snoozing in the sun, wait-  
35 ing to hear the hoarse voice of the riding boss saying: "Nigger, where do you think  
you are? Get the hell up from there and move on!"

Timidly, we get off the train. We hug our suitcases, fearful of pickpockets, look-  
ing with unrestrained curiosity at the great big brick buildings. We are very

reserved, for we have been warned not to act "green," that the city people can spot  
40 a "sucker" a mile away. Then we board our first Yankee street car to go to a cousin's  
home, a brother's home, a sister's home, a friend's home, an uncle's home, or an aunt's  
home. We pay the conductor our fare and look about apprehensively for a seat. We  
have been told that we can sit where we please, but we are still scared. We cannot  
shake off three hundred years of fear in three hours. We ease into a seat and look  
45 out of the window at the crowded streets. A white man or a white woman comes  
and sits beside us, not even looking at us, as though this were a normal thing to do.  
The muscles of our bodies tighten. Indefinable sensations crawl over our skins and  
our blood tingles. Out of the corners of our eyes we try to get a glimpse of the  
strange white face that floats but a few inches from ours. The impulses to laugh and  
50 to cry clash in us; we bite our lips and stare out of the window.

There are so many people. For the first time in our lives we feel human bod-  
ies, strangers whose lives and thoughts are unknown to us, pressing always close  
about us. We cannot see or know a man because of the thousands upon thou-  
sands of men. The apartments in which we sleep are crowded and noisy, and soon  
55 enough we learn that the brisk, clipped men of the North, the Bosses of the  
Buildings, are not at all indifferent. They are deeply concerned about us, but in a  
new way. It seems as though we are now living inside of a machine; days and  
events move with a hard reasoning of their own. We live amid swarms of people,  
yet there is a vast distance between people, a distance that words cannot bridge.  
60 No longer do our lives depend upon the soil, the sun, the rain, or the wind; we  
live by the grace of jobs and the brutal logic of jobs. We do not know this world,  
or what makes it move. In the South life was different; men spoke to you, cursed  
you, yelled at you, or killed you. The world moved by signs we knew. But here in  
the North cold forces hit you and push you. It is a world of things.

DOCUMENT C : Norman ROCKWELL, *New Kids in the Neighborhood*, 1967



*New Kids in the Neighborhood*, 1967, Look  
© 1967 The Norman Rockwell  
Estate Licensing Company

Ministère de l'Éducation Nationale

**CAPES D'ANGLAIS**  
**TROISIEME CONCOURS DU CAPES**

**TROISIEME CONCOURS**  
**POUR LES MAITRES DE L'ENSEIGNEMENT PRIVE**  
**(CAFEP)**

**Session 2010**

**EPREUVE PRE-PROFESSIONNELLE**

Consigne :

Vous disposez d'un dossier constitué des documents suivants :

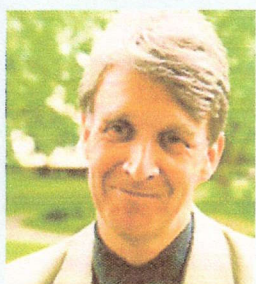
Documents A1, A2, B1 et B2, C et D: extraits de l'unité 1 d'un manuel de seconde publié en 2005 (A1 et A2 sont à mettre en regard de l'autre, de même que B1 et B2).

En vous appuyant sur l'analyse des documents constituant ce dossier, vous vous interrogerez sur la démarche proposée par les concepteurs du manuel pour étudier un support écrit.

## Text 1



## Please Mrs Butler

**Allan Ahlberg**

was born in Croydon, England, in 1938. His most successful books are *Ha Ha Bonk Book* (1982) and *The Jolly Postman* (1986), which sold over a million copies worldwide. His other works include picture books, novels and poetry, most of which is inspired by his years as a teacher.



Please Mrs Butler  
This boy Derek Drew  
Keeps copying my work, Miss.  
What shall I do?

5 Go and sit in the hall, dear.  
Go and sit in the sink.  
Take your books on the roof, my lamb.  
Do whatever you think.

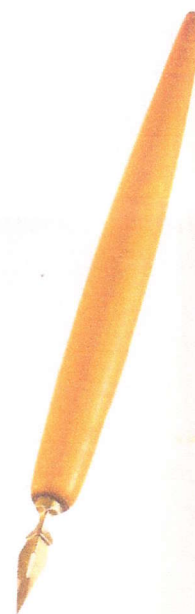
Please Mrs Butler  
10 This boy Derek Drew  
Keeps taking my rubber, Miss.  
What shall I do?

Keep it in your hand, dear.  
Hide it up your vest.  
15 Swallow it if you like, my love.  
Do what you think best.

Please Mrs Butler  
This boy Derek Drew  
Keeps calling me rude names, Miss.  
20 What shall I do?

Lock yourself in the cupboard, dear.  
Run away to sea.  
Do whatever you can, my flower.  
But *don't ask me!*

ALLAN AHLBERG, 1984.





### OVERVIEW

- 1 Identify the three characters (name, age, occupation).
- 2 Introduce the text in one sentence using the words: entitled – stanza (*strophe*) – describe

### ZOOM IN

- 1 Read the poem again to find the words meaning: *lavabo* • *toit* • *agneau* • *gomme* • *aval* • *grossier* • *placard*
- 2 **The narrator**
  - a. Say in one sentence why he goes to see Mrs Butler and what he would like her to do.
  - b. What irritates the narrator? Find three things.
  - c. Comment on the narrator's attitude. What else could he do to solve his problem?
- 3 **Mrs Butler**
  - a. List the solutions the teacher suggests.
  - b. What do you think of these solutions?
  - c. Explain why "Don't ask me!" is written in italics.
  - d. Comment on the teacher's attitude.

### ZOOM OUT

- 1 In your opinion, is Derek Drew's attitude really disturbing? Justify your answer.
- 2 Write a poem describing Derek Drew's point of view. He is making fun of his schoolmate and asks him to leave him alone.

### Watch your words

**The narrator:** pupil: *élève* • blame sb for sth: *reprocher qqc à qqn* • **accuse** sb of sth: *accuser qqn de qqc* • whine /waɪn/: *pleurnicher* • **complain** about sth: *se plaindre de qqc*

**Derek Drew:** schoolmate: *camarade de classe* • a bully /'buli/: *une brute* • **bully** sb: *persécuter, mal-mener qqn* • **bother** sb: *embêter qqn* • **disturb:** *déranger* • a troublemaker: *un perturbateur* • mean: *méchant* • put in detention: *collé*

**Mrs Butler:** advise sb to do sth: *conseiller à qqn de faire qqc* • reluctant to do sth: *réticent à faire qqc*

## Text 2



## Back to school

**Richard Wright**

was born in 1908 in Mississippi and after a difficult childhood began writing poetry and stories. *Black Boy*, one of his most famous novels, was first published in 1945. He left the USA for Europe during the McCarthy era and died in 1960.

**Word help**

1. a large group of people
2. *la risée*
3. *compenser*
4. *timidité*
5. desperately
6. completely

I was still shy and half paralysed when in the presence of a crowd<sup>1</sup>, and the first day at the new school made me the laughing stock<sup>2</sup> of the classroom. I was sent to the blackboard to write my name and address; I knew my name and address, knew how to write it, knew how to spell it; but standing at the blackboard with the eyes of the many girls and boys looking at my back made me freeze inside and I was unable to write a single letter.

"Write your name," the teacher called to me.

I lifted the white chalk to the blackboard and, as I was about to write, my mind went blank, empty; I could not remember my name, not even the first letter. Somebody giggled and I stiffened.

"Just forget us and write your name and address," the teacher coaxed.

An impulse to write would flash through me but my hand would refuse to move. The children began to titter and I flushed hotly.

"Don't you know your name?" the teacher asked.

I looked at her and could not answer. The teacher rose and walked to my side, smiling at me to give me confidence. She placed her hand tenderly upon my shoulder.

"What's your name?" she asked.

"Richard," I whispered.

"Richard what?"

"Richard Wright."

"Spell it."

I spelled my name in a wild rush of letters, trying desperately to redeem<sup>3</sup> my paralysing shyness<sup>4</sup>.

"Spell it slowly so I can hear it," she directed me.

I did.

"Now you can write?"

"Yes, ma'am."

"Then write it."

Again I turned to the blackboard and lifted my hand to write, then I was blank and void within. I tried frantically<sup>5</sup> to collect my senses but could remember nothing. A sense of the girls and boys behind me filled me to the exclusion of everything. I realised how utterly<sup>6</sup> I was failing and I grew weak and leaned my hot forehead against the cold blackboard. The room burst into a loud and prolonged laugh and my muscles froze.

"You may go to your seat," the teacher said.

RICHARD WRIGHT, *Black Boy*, 1937.

## Text 2

## LANGUAGE WATCH

## Grammarama

Utiliser le bon temps pour raconter une histoire

## OBSERVATION

► *I lifted the white chalk to the blackboard and, as I was about to write, my mind went blank, empty; I could not remember my name, not even the first letter. Somebody giggled and I stiffened.* (l. 9)

- 1 Le passage ci-dessus est-il de style :
- argumentatif (il donne une opinion) ?
  - narratif (il raconte une histoire) ?
  - poétique ?

2 Trois des verbes de ce passage ont une terminaison identique. Déduisez-en leur temps. Pourquoi les autres verbes n'ont-ils pas la même terminaison ?

3 Rappelez rapidement comment ce temps est construit :

- a. pour les verbes réguliers  
b. pour les verbes irréguliers

4 Concluez : en anglais, le temps de la narration (le temps que l'on utilise pour raconter une histoire) est le ... Il se construit en ajoutant ... aux verbes réguliers. Il n'est pas possible de prévoir la forme des verbes ... Il faut donc les apprendre par cœur.

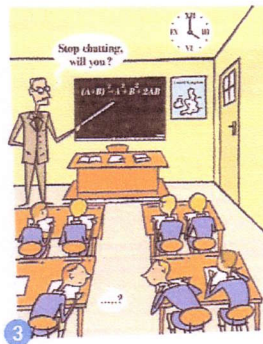
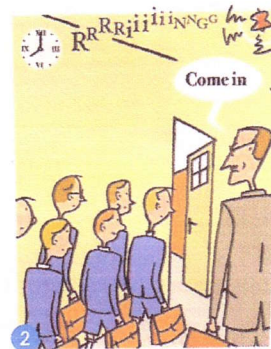
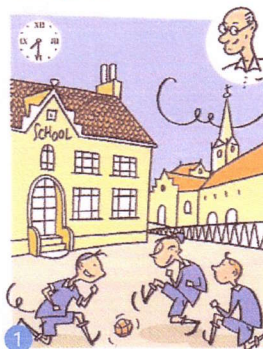
## MISE EN PRATIQUE

1 Imaginez la suite du texte *Back to school* en une trentaine de mots. Vous pourrez utiliser les verbes ci-dessous pour vous donner des idées. Attention aux formes irrégulières ! (liste p. 223)

*go back • sit down • feel • can't stand • stand up • rush • start crying*

2 Anna and Steven's grandfather is telling them about his first day at secondary school. Look at the pictures and imagine his story.

be given detention: être en retenue • write lines: copier des lignes



## Phonology

## Prononciation de la graphie -ed

Écoutez les verbes suivants et classez-les dans un tableau selon la prononciation de la terminaison -ed.

/t/	/d/	/ɪd/
...	...	...

Tirez maintenant une règle de prononciation à partir de votre tableau. -ed se prononce :

- ... quand la base verbale se termine par une consonne sourde (qui ne fait pas vibrer les cordes vocales). Voici des exemples de consonnes sourdes : ...
- ... quand la base verbale se termine par le son /t/ ou /d/.
- ... dans tous les autres cas, c'est-à-dire après une consonne sonore (qui fait vibrer les cordes vocales) ou une voyelle (les voyelles sont toujours sonores).



## Views



PHOTOGRAPHER: CARL POSEY

Please give to the United Negro College Fund. Call 1-800-332-UNCF today or visit [www.uncf.org](http://www.uncf.org)

• waste: *gaspiller* • get along: *bien s'entendre* • college: *université*

1 Describe the setting and the characters.

→ *The scene takes place in ...*

2 Compare the teenagers in the main picture and the ones in the smaller pictures (appearance, future).

→ ... *whereas* (alors que) ...

3 Explain the message of this advert.

→ *They want to show ... / They want us to ...*

## Watch your words

**Describe:** a collage /kə'lɑːʒ/ • derelict: *en ruines*  
 • back street: *ruelle* • neighbourhood = area /'eɪriə/:  
*quartier* • casual clothes: *tenue décontractée* •  
 smartly dressed: *bien habillé*

**Comment:** climb the social ladder: *gravir l'échelle sociale* • drop out of school: *abandonner l'école*

Ministère de l'Éducation Nationale

**CAPES 3<sup>ème</sup> VOIE ANGLAIS**

**CAFEP 3<sup>ème</sup> VOIE ANGLAIS**

**Session 2010**

**EPREUVE PREPROFESSIONNELLE**

Consigne :

Vous disposez d'un dossier constitué des documents suivants :

- Documents A1 et A2: extraits d'un manuel de 5<sup>ème</sup> publié en 1995 (A1 et A2 sont à mettre en regard)
- Documents A3 et A4: extraits du cahier d'activité de ce même manuel
- Documents B1 et B2: extraits d'un manuel de 5<sup>ème</sup> publié en 2007 (B1 et B2 sont à mettre en regard)
- Documents B3 et B4: extraits du cahier d'activité de ce même manuel

En vous appuyant sur l'analyse des documents constituant ce dossier, vous vous interrogerez sur les différentes stratégies élaborées par les concepteurs des manuels pour mettre en œuvre l'objectif culturel.



*time*

## *About Great Britain*

Read and do the activities in your Workbook.

### 1. THE COUNTRIES



The British Isles



The United Kingdom



Great Britain



England

#### a/ Right or wrong?

1. Northern Ireland is in Great Britain.
2. There are three countries in Great Britain.
3. Wales is in Great Britain.
4. England is north of Scotland.
5. When you live in Scotland, England, or Wales, you are British.

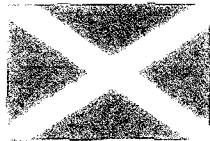
#### b/ Look at the map on page VIII and write ...

1. - the name of the capital of Scotland.
2. - the name of the sea between England and Ireland.
3. - the name of the sea between France and England.
4. - the name of a river in Scotland.
5. - the name of the capital of Wales.

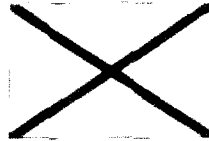
### 2. THE FLAGS



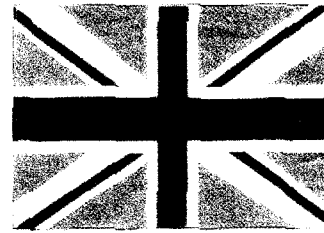
England



Scotland



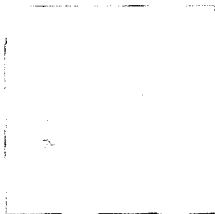
Ireland



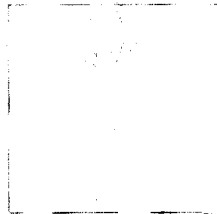
This is the Union Jack, the flag of the United Kingdom.

### 3. THE SYMBOLS

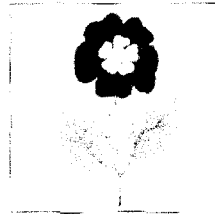
Each country has a symbolic plant, which is the national emblem. Which is which?



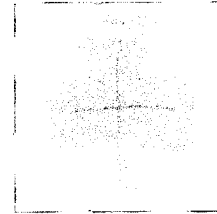
the thistle



the leek



the rose



the shamrock

The rose is not the emblem of Scotland.

The leek is the emblem of the country which is west of England.

The shamrock is the emblem of a country which is not in Great Britain.

The thistle is not the emblem of England.



#### 4. THE COAT OF ARMS

a/ Look at the royal coat of arms and answer.

1. Which animals can you see? Choose from this list : elephants, leopards, a unicorn, horses, zebras, lions, tigers.
2. The emblem of Scotland is a legendary animal. Which one?
3. The emblem of Ireland is a musical instrument. Which one? A piano? A guitar? A harp? A violin?
4. Copy the motto (*devise*). What language is it in?

b/ Now read about the Order of the Garter. 

The Order was founded by King Edward III in 1348. It is the highest order of knighthood *(noblesse)* in Britain. Its origin is very surprising. During a court festival, the poor Countess of Salisbury dropped her garter *(l'attache)*.

Gallantly, the King picked it up, tied it round his knee and said : "Honni soit qui mal y pense". So no one laughed at the poor countess and the garter became the symbol of a new order of chivalry.

The "Most Noble Order of the Garter" still exists today, and the knights regularly meet in Windsor. It is a great honour to be a member of the Order, and the knights proudly write KG after their names (Knight of the Garter).

Can you guess why their motto is in French? Remember that in 1066 William the Conqueror invaded England, and for three centuries French was the language of the Court of England.

#### GOD SAVE THE QUEEN

God save our gracious Queen,  
 God save our noble Queen !  
 God save the Queen !  
 Send her victorious, happy and glorious,  
 Long to reign over us,  
 God save the Queen !

1

READING *Comprehension*

About Great Britain

1. THE COUNTRIES

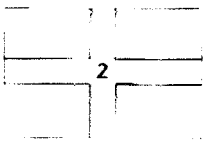
a/ Right or wrong? (*Vrai ou faux?*) 1..... 2..... 3..... 4..... 5.....

b/ Write the names. (*Écris les noms.*)

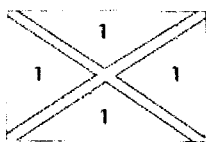
1..... 2..... 3.....  
4..... 5.....

2. THE FLAGS

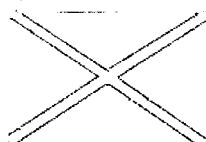
Colour them. (*Colorie.*) 1 = blue 2 = red



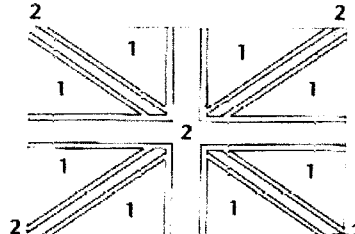
England



Scotland



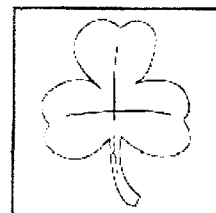
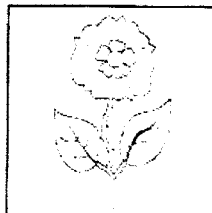
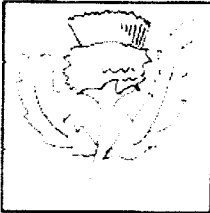
Ireland



The United Kingdom  
(called The Union Jack)

3. THE SYMBOLS

Colour them and write the name of each country. (*Colorie et note le nom du pays.*)



.....  
.....

ONE MORE STEP (UN PAS DE PLUS) U.P.D.P.

1 Right or wrong?

R W

1. The capital of England is London.
2. The capital of Great Britain is London.
3. The capital of the United Kingdom is London.
4. The capital of Scotland is Cardiff.
5. The capital of Ireland is Glasgow.

2 Correct the wrong sentences. (*Récris les phrases fausses.*)

.....  
.....

Date : .....

**4. THE COAT OF ARMS**

a/ Answer. (Réponds.)

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....

## b/ The Order of the Garter.

Read and tick the correct sentences. (Coche les phrases correctes.)

1. The members of the Order of the Garter are knights.
2. The Order was founded in the 14th century.
3. The Queen lost her garter during a ball.
4. It was very embarrassing to lose a garter because it was used to hold up stockings.
5. The King picked up the garter and put it round his leg.
6. The King said "Dieu et mon droit" and kept the garter.
7. The King and his court spoke French in those days.
8. The Order is over six hundred years old.
9. Everybody can be a Knight of the Garter, but it is expensive.
10. KG means Knight of the Garter.

c/ Make them talk. (Fais-les parler.)

**QU'AS-TU RETENU?**

1. Définis ces mots : la Grande Bretagne - le Royaume Uni - les Iles Britanniques.
2. Quel symbole représente : l'Angleterre? L'Écosse? L'Irlande? Le Pays de Galles?
3. Qu'est-ce que l'Union Jack?
4. Cite de mémoire cinq éléments constituant le blason royal.
5. Cite la devise des rois d'Angleterre.
6. Raconte l'origine de l'Ordre de la Jarretière. Peux-tu citer deux ordres de chevalerie en France?

thirteen 13

# 60 MILLION FACES,

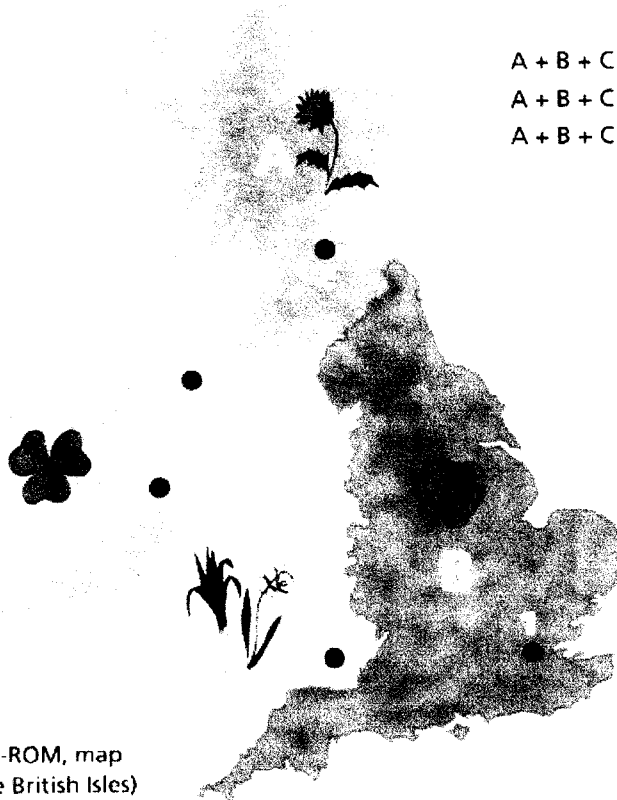
**Brainstorming. England**

London  
bacon & eggs  
Manchester United

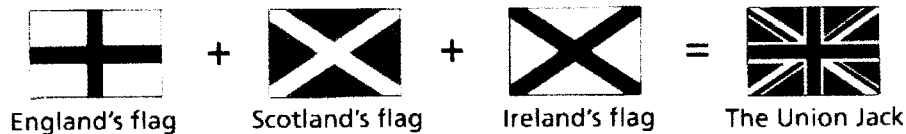
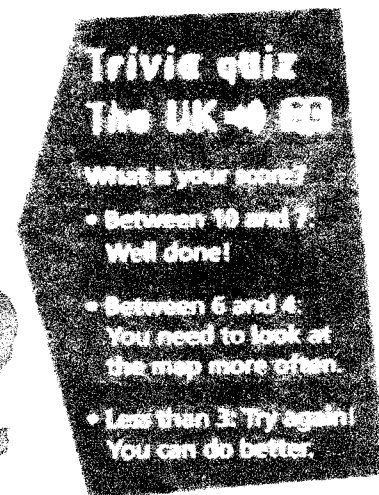
A + B + C = Great Britain

A + B + C + D = The United Kingdom

A + B + C + D + E = The British Isles



(► CD-ROM, map of the British Isles)



England's flag

Scotland's flag

Ireland's flag

The Union Jack

## VARIOUS ORIGINS

The inhabitants of the UK have various origins. In Wales, Scotland and Ireland, many inhabitants have Celtic origins, and in England many have Germanic origins because the Angles and the Saxons invaded Britannia in the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> centuries. That is why there are many similar words

in German and English: *Haus / house* or *Mann / man*, etc.

Then, in 1066, William the Conqueror invaded Britain from Normandy, in France, which is why there are so many English words which come from French! How many can you see in this paragraph?

# 1 UNITED KINGDOM

## MANY CULTURES

In the 1950's and 60's thousands of new inhabitants came to the United Kingdom from the Caribbean islands, Africa, India, Pakistan, China, etc. Today, more than 25% of London's population is from ethnic

minorities, and it is a very multicultural city. There are more than 270 nationalities in the city, and when you walk in the streets, you hear many languages.



## MANY LANGUAGES

Can you imagine how many languages are spoken in London? A questionnaire answered by 850,000 schoolchildren demonstrated that 250 different

languages are spoken in London's homes. English is the most common, of course. Then come four Indian languages, including Hindi (Rob's language). Arabic is 7<sup>th</sup>, and Turkish 8<sup>th</sup>.



What do you think the slogan "7 million Londoners, 1 London" means?

- All Londoners must try to be similar.
- London has a diverse population but everybody is part of one community.
- London must get smaller. It is too big.

## ETHNIC GROUPS IN LONDON

76% white (British, Irish or other - Australian, Canadian, etc.).

10% Indian, Pakistani or Bengladeshi.

5% black African - 3% mixed race - 1% Chinese

1. Identify the slogan.  
2. Check your reading.  
3. Why is Great Britain called Great Britain? 20



# 60 MILLION FACES,

## > Trivia quiz: the UK 🗣️

Answer the questions and then add up your score.

1	6
2	7
3	8
4	9
5	10

My score is ...../10

## > Listening 🗣️

Why is Great Britain called Great Britain? Note down the information.

Roman name for Britain .....

Britain consisted of .....

Scotland was then:  part of Britain, ruled by the King of England.

independent, ruled by the King of Scotland.

Year of Elizabeth I's death: ..... Who succeeded her? .....

Why? .....

The new King called his new kingdom Great Britain.

Great Britain consists of: .....

James I (1566-1625),  
King of Great Britain from 1603 to 1625



30 .....

# 1 UNITED KINGDOM

## THE ROMANS IN BRITAIN

1 After conquering Gaul, the Romans conquered ►  
 Britannia in 43 AD. At that time, the island  
 was inhabited by Celtic tribes, and some of  
 them helped the Romans. But soon after the  
 5 conquest, there was a rebellion. The leader  
 was a woman, Boudicca. To the English, she  
 is what Vercingetorix is to the French. Like  
 Vercingetorix, her army was defeated and she  
 was killed. But in Britain her memory still  
 10 lives on as a symbol of courage.

BOUDICCA.



BOUDICCA ADDRESSING HER TROOPS.

Hadrian's Wall

◀ The Romans occupied England and Wales, but never invaded Scotland or Ireland. They built many roads, cities and monuments, most of which disappeared during the Middle Ages.

15 In the North of England, between 120 and 130AD, the Roman army built a 118 km long wall, Hadrian's wall, to protect Britannia from the barbaric Celtic warriors who lived in what is today's Scotland. These warriors were called the Picts, from the Latin *pictorium*, because they painted their faces before going to war.

*Hadrian's Wall is still visible today and attracts many tourists. One of the richest archeological sites on the wall is Vidolanda. Why don't you visit their website at [www.vindolanda.com](http://www.vindolanda.com)?*

### How well did you read? Right or Wrong?

- |  | R                        | W                        |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Boudicca was a Roman general.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. She organized the English resistance to the Roman army. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. The Romans never invaded Scotland and Ireland.          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. The Picts were Celts.                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. The Romans built a wall in the South of England.        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Vidolanda is an archeological site on Hadrian's wall.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |