

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

**Concours du second degré  
Rapport de jury  
Session 2009**

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

**Rapport présenté par Daniel Leclercq  
IA-IPR d'Anglais, Président de 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. 6
	A. La synthèse	p. 6
	B. Le traitement d'un dossier	p. 7
	C. Les faits de langue	p. 11
	D. L'anglais parlé	p. 15
	E. La compréhension-restitution	p. 17
V.	L'épreuve pré-professionnelle	p. 19

## I. OBSERVATIONS DU PRESIDENT

La session 2009 du Capes-Cafep 3<sup>ème</sup> Voie a reconduit les modalités en vigueur depuis 2006, à savoir des épreuves d'admissibilité (thème et version) identiques à celles du Capes-Cafep Externe et des épreuves orales d'admission – Epreuve en Langue Etrangère et Epreuve Pré-Professionnelle – conçues sur le même format que celles du Concours Externe.

Les conditions d'inscription<sup>1</sup> ouvrent le concours, et donc le métier de professeur d'anglais, à des candidats ayant, pour beaucoup, une expérience de l'enseignement en France et à l'étranger dans le cadre d'un contrat de droit privé mais aussi des parcours professionnels dans d'autres secteurs.

Les chiffres de cette année, avec un nombre d'inscrits légèrement en augmentation, montrent une sélectivité forte à l'écrit (avec un pourcentage de 14% d'admissibles) et un rapport admis/admissibles comparable à celui du capes externe à l'oral (47%), ce dont le tableau ci-après rend compte :

Nombre d'inscrits	371	
Nombre total de postes	16	Capes : 13
		Cafep : 3
Nombre de copies	231	
Nombre d'admissibles	34	Capes : 28
		Cafep : 6
Nombre d'admis	16	Capes : 13
		Cafep : 3

Tous les postes ont été pourvus. Les lauréats issus de cette session 2009 ont donc satisfait, dans chacune des épreuves du concours, à un niveau d'exigence en tous points comparable à celui du Capes Externe. Le jury a apprécié leur culture générale et leur connaissance du monde anglophone, la qualité de leur anglais et de leur réflexion linguistique et didactique. Si le jury est exigeant, il est aussi bienveillant vis à vis des candidats aux parcours professionnels et de formation souvent variés ; c'est ainsi qu'aucune « école » ou « doctrine » - ceci s'applique au fait de langue mais aussi à la didactique – ne prévaut : on attendra du candidat qu'il fasse preuve de bon sens, soutenu par des connaissances solides et exprimé par des outils conceptuels qui sont les siens.

Ce rapport, comme les précédents, précise les attentes du jury ; les épreuves font l'objet de commentaires illustrés par des exemples concrets de traitement d'un sujet. L'absence de programme ne doit pas faire illusion : pour réussir, le candidat doit se préparer sérieusement et un anglais parfaitement authentique ne saurait compenser, par exemple, l'absence de synthèse dans la présentation d'un dossier; il est fortement recommandé de lire les rapports du concours 3<sup>ème</sup> voie des années précédentes, mais aussi ceux du Capes-Cafep Externe, tous étant consultables sur le site du Ministère.

Les oraux se sont déroulés au Lycée Faidherbe de Lille, en deux séries d'épreuves, soit quatre journées. Le concours 3<sup>ème</sup> voie est reconduit, dans les modalités actuelles, pour l'année 2010. A tous bon courage !

Le Président,

Daniel LECLERCQ,  
IA-IPR Lille.

---

<sup>1</sup> Consultables sur le site du ministère à l'adresse suivante : <https://gsiac2.adc.education.fr/gsiac2/fGuide>

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

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

Laurent DUHAUPAS,  
Professeur Agrégé, Paris, 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

CHOMILIER Joris  
Professeur Agrégé CPGE, Clermont

DAVID Caroline  
Maître de Conférence, Montpellier

DUC Frédéric  
Professeur Certifié, Dijon

JUGNET Anne  
ATER, Lille

LASSERRE Florence  
Professeur Agrégé, Caen

REINHARD Damien  
Professeur Agrégé, Strasbourg

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

L'épreuve ainsi que les attentes du jury étant communes à celles du Capes Externe, les candidats consulteront le rapport de ce dernier concours<sup>2</sup> dans lequel ils trouveront les conseils et recommandations indispensables pour une bonne préparation.

On rappellera simplement que la réussite à cette épreuve est le fruit d'un long entraînement qui aura d'abord pour objet la mise en œuvre des techniques de compréhension les plus fondamentales qui permettent notamment de dégager les éléments situationnels. Au plan formel, on attend des candidats un niveau élevé de correction de l'orthographe et de la conjugaison dans les **deux** langues, français et anglais. Au-delà, la maîtrise des temps et des procédés de traduction – transposition, étoffement et équivalence – s'acquiert par la pratique renouvelée de l'exercice. Enfin, une relecture attentive devrait permettre d'éviter les constructions a-syntaxiques dans la langue cible qui rendent le message incompréhensible et conduisent à des non-sens.

---

<sup>2</sup> <http://www.education.gouv.fr/personnel/siac2/jury/default>

#### **IV. L'Épreuve en Langue Etrangère :**

L'épreuve 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**

Pour compléter les rapports des années précédentes dont on ne saurait trop conseiller la lecture, le jury 2009 souhaite revenir sur les points cardinaux de l'épreuve, attendu que le format de l'épreuve n'évolue pas.

La synthèse, seul exercice de l'épreuve ELE où les candidats sont amenés à s'exprimer en anglais, vise certes à évaluer les compétences linguistiques et communicationnelles mais également les aptitudes à la conceptualisation et à la présentation claire, structurée et hiérarchisée de la pensée. Il est regrettable et préjudiciable que les attentes méthodologiques soient souvent négligées par les candidats qui misent trop sur la seule maîtrise de la langue, condition nécessaire mais non suffisante pour réussir. Le candidat dispose de trente minutes pour présenter sa synthèse du dossier en tenant compte du fait qu'il aura à intégrer l'analyse des faits de langue.

Les trois documents soumis à l'analyse sont de nature littéraire, civilisationnelle et iconographique et ne doivent en aucun cas être abordés séparément. Leur mise en relation est prescrite par la consigne, et fait, en conséquence partie des pré-requis exigés par le jury, ce qui impose de la part des candidats des choix raisonnés, argumentés, les éléments d'analyse retenus devant être au service d'une problématisation du discours. Dans l'idéal, la présentation doit viser à la démonstrativité, la conclusion tirant les acquis d'une lecture structurée annoncée et problématisée lors de l'introduction, et affinée lors des différentes phases du développement. Trop de prestations entendues reposent sur un plan dysfonctionnel qui ne permet pas d'articuler de façon dynamique et critique les enjeux des dossiers à étudier. Trop de candidats semblent désarmés à la fois du point de vue linguistique et méthodologique et cèdent à la facilité du repérage plus ou moins parcellaire, de la psychologie de personnage, ou du simple constat, alors que le jury souhaite que soient soumis à la question les enjeux des dossiers.

Par ailleurs, l'analyse ne se satisfait pas d'analogies qui lissent les spécificités des documents, et ne relèvent pas d'un véritable raisonnement; les candidats sont donc priés d'insister sur l'originalité du contenu et du support afin de nuancer les interprétations. Sans tomber dans la caricature, disons que le texte littéraire participe de la fiction, a des qualités esthétiques et stylistiques qu'il convient d'articuler avec le sens, quand un document civilisationnel s'appuie sur des faits. Quant au document iconographique, il n'est ni illustratif, ni décoratif mais bien organique, et à ce titre, il doit être traité à parité avec les autres afin de jeter un jour différent mais également intéressant sur les sujets abordés par ailleurs.

Enfin, suite à la présentation des candidats se déroule un entretien, dont la durée est fixée à dix-huit minutes au maximum et qui a deux objectifs principaux : il s'agit autant de faire revenir les candidats sur certains points évoqués de façon trop allusive ou hâtive, que d'envisager d'autres possibilités de lecture du dossier pour nuancer, complexifier, approfondir ou enrichir la réflexion. Le jury est bien là pour entendre et écouter les

candidats, mais peut aussi souhaiter suggérer d'autres orientations non exclusives des précédentes mais non moins intéressantes. Le jury souhaite que l'échange se passe dans un esprit d'ouverture et de critique au sens noble du terme. Lors de cette phase, censée valoriser les candidats, certains paraissent sur la défensive, se répètent, s'enferment dans leurs erreurs, ou en tout état de cause font preuve d'une incapacité d'écoute que le seul stress ne peut excuser. Enfin, il serait également souhaitable que les candidats évitent de s'auto-évaluer lors d'apartés, ou ne cherchent pas à susciter l'approbation du jury qui se doit de rester objectif, neutre et bienveillant dans tous les cas, au bénéfice d'une évaluation raisonnée et impartiale.

## B. Traitement d'un dossier (sujet ELE 2) :

### Document A

#### **The Discovery of the large, rich, and beautiful Empire of Guiana;**

The country hath more quantity of gold, by manifold, than the best parts of the Indies, or Peru. All the most of the kings of the borders are already become her Majesty's vassals, and seem to desire nothing more than her Majesty's protection and the return of the English nation. It hath another ground and assurance of riches and glory than the voyages of the West Indies; an easier way to invade the best parts thereof than by the common course. The king of Spain is not so impoverished by taking three or four port towns in America as we suppose; neither are the riches of Peru or Nueva Espana so left by the sea side as it can be easily washed away with a great flood, or spring tide, or left dry upon the sands on a low ebb. The port towns are few and poor in respect of the rest within the land, and are of little defence, and are only rich when the fleets are to receive the treasure for Spain; and we might think the Spaniards very simple, having so many horses and slaves, if they could not upon two days' warning carry all the gold they have into the land, and far enough from the reach of our footmen, especially the Indies being, as they are for the most part, so mountainous, full of woods, rivers, and marshes. In the port towns of the province of Venezuela, as Cumana, Coro, and St. Iago (whereof Coro and St. Iago were taken by Captain Preston, and Cumana and St. Josepho by us) we found not the value of one real of plate in either. But the cities of Barquisimeta, Valencia, St. Sebastian, Cororo, St. Lucia, Laguna, Maracaiba, and Truxillo, are not so easily invaded. Neither doth the burning of those on the coast impoverish the king of Spain any one ducat; and if we sack the River of Hacha, St. Martha, and Carthagena, which are the ports of Nuevo Reyno and Popayan, there are besides within the land, which are indeed rich and prosperous, the towns and cities of Merida, Lagrita, St. Christophoro, the great cities of Pamplona, Santa Fe de Bogota, Tunxa, and Mozo, where the emeralds are found, the towns and cities of Marequita, Velez, la Villa de Leiva, Palma, Honda, Angostura, the great city of Timana, Tocaima, St. Aguila, Pasto, [St.] Iago, the great city of Popayan itself, Los Remedios, and the rest. If we take the ports and villages within the bay of Uraba in the kingdom or rivers of Darien and Caribana, the cities and towns of St. Juan de Rodas, of Cassaris, of Antiochia, Caramanta, Cali, and Anserma have gold enough to pay the king's part, and are not easily invaded by way of the ocean. Or if Nombre de Dios and Panama be taken, in the province of Castilla del Oro, and the villages upon the rivers of Cenu and Chagre; Peru hath, besides those, and besides the magnificent cities of Quito and Lima, so many islands, ports, cities, and mines as if I should name them with the rest it would seem incredible to the reader. Of all which, because I have written a particular treatise of the West Indies, I will omit the repetition at this time, seeing that in the said treatise I have anatomized the rest of the sea towns as well of Nicaragua, Yucatan, Nueva Espana, and the islands, as those of the inland, and by what means they may be best invaded, as far as any mean judgment may comprehend.

Sir Walter Raleigh, *The Discoverie of Guiana* 1595,  
<http://www.fordham.edu/halsall/mod/1595raleigh-guiana.html>

## Document B

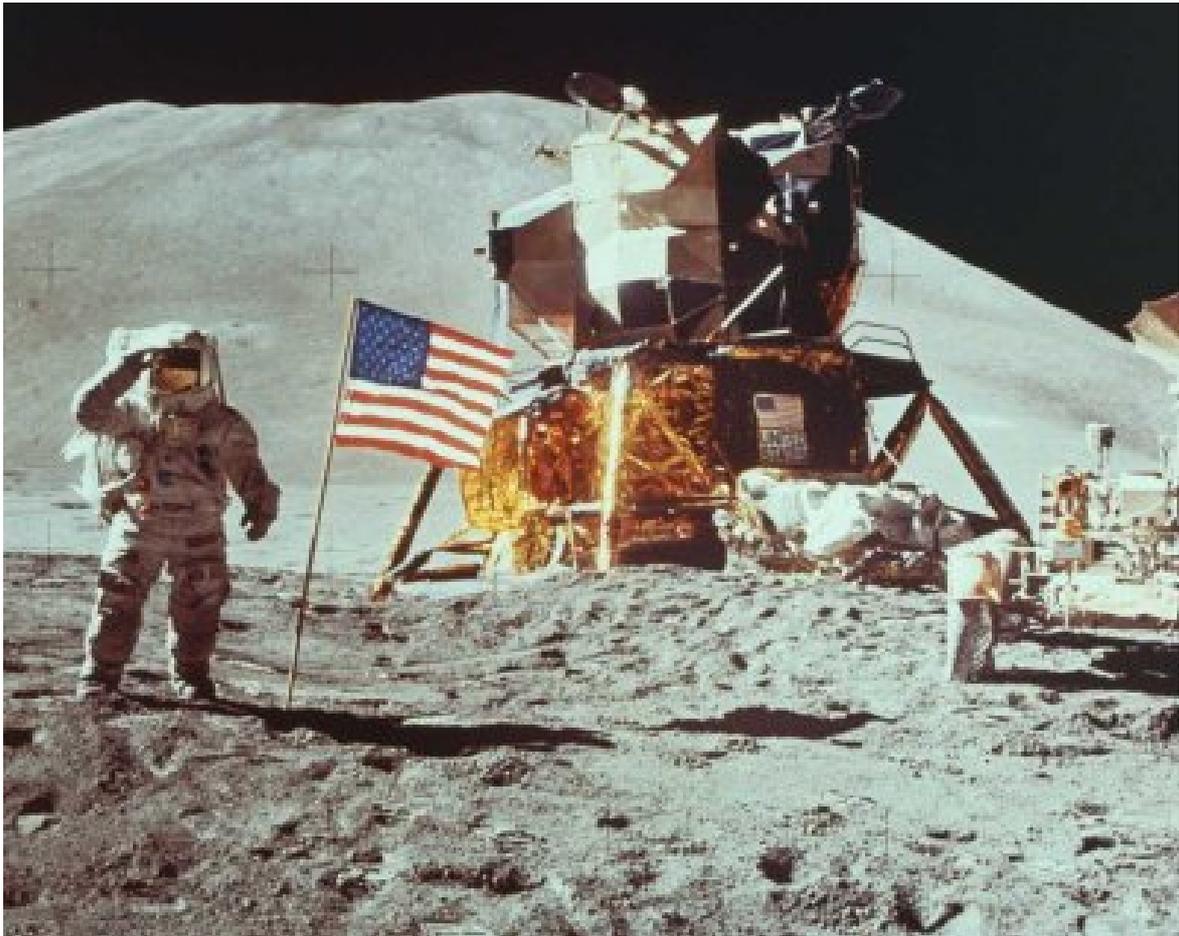
Sometimes we came upon a station close by the bank, clinging to the skirts of the unknown, and the white men rushing out of a tumble-down hovel, with great gestures of joy and surprise and welcome, seemed very strange, -- had the appearance of being held there captive by a spell. The word ivory would ring in the air for a while -- and on we went again into the silence, along empty reaches, round the still bends, between the high walls of our winding way, reverberating in hollow claps the ponderous beat of the stern-wheel. Trees, trees, millions of trees, massive, immense, running up high; and at their foot, hugging the bank against the stream, crept the little begrimed steamboat, like a sluggish beetle crawling on the floor of a lofty portico. It made you feel very small, very lost, and yet it was not altogether depressing, that feeling. After all, if you were small, the grimy beetle crawled on -- which was just what you wanted it to do. Where the pilgrims imagined it crawled to I don't know. To some place where they expected to get something. I bet! For me it crawled towards Kurtz -- exclusively; but when the steam-pipes started leaking we crawled very slow. The reaches opened before us and closed behind, as if the forest had stepped leisurely across the water to bar the way for our return. We penetrated deeper and deeper into the heart of darkness. It was very quiet there. At night sometimes the roll of drums behind the curtain of trees would run up the river and remain sustained faintly, as if hovering in the air high over our heads, till the first break of day. Whether it meant war, peace, or prayer we could not tell. The dawns were heralded by the descent of a chill stillness; the wood-cutters slept, their fires burned low; the snapping of a twig would make you start. We were wanderers on a prehistoric earth, on an earth that wore the aspect of an unknown planet. We could have fancied ourselves the first of men taking possession of an accursed inheritance, to be subdued at the cost of profound anguish and of excessive toil. But suddenly, as we struggled round a bend, there would be a glimpse of rush walls, of peaked grass-roofs, a burst of yells, a whirl of black limbs, a mass of hands clapping, of feet stamping, of bodies swaying, of eyes rolling, under the droop of heavy and motionless foliage. The steamer toiled along slowly on the edge of a black and incomprehensible frenzy. The pre-historic man was cursing us, praying to us, welcoming us -- who could tell? We were cut off from the comprehension of our surroundings; we glided past like phantoms, wondering and secretly appalled, as sane men would be before an enthusiastic outbreak in a madhouse. We could not understand because we were too far and could not remember because we were travelling in the night of first ages, of those ages that are gone, leaving hardly a sign -- and no memories.

"The earth seemed unearthly. We are accustomed to look upon the shackled form of a conquered monster, but there -- there you could look at a thing monstrous and free. It was unearthly, and the men were -- No, they were not inhuman. Well, you know, that was the worst of it -- this suspicion of their not being inhuman. It would come slowly to one. They howled and leaped, and spun, and made horrid faces; but what thrilled you was just the thought of their humanity -- like yours -- the thought of your remote kinship with this wild and passionate uproar. Ugly. Yes, it was ugly enough; but if you were man enough you would admit to yourself that there was in you just the faintest trace of a response to the terrible frankness of that noise, a dim suspicion of there being a meaning in it which you -- you so remote from the night of first ages -- could comprehend. And why not? The mind of man is capable of anything -- because everything is in it, all the past as well as all the future. What was there after all? Joy, fear, sorrow, devotion, valour, rage who can tell? -- but truth -- truth stripped of its cloak of time. Let the fool gape and shudder -- the man knows, and can look on without a wink. But he must at least be as much of a man as these on the shore. He must meet that truth with his own true stuff -- with his own in-born strength. Principles won't do. Acquisitions, clothes, pretty rags -- rags that would fly off at the first good shake. No; you want a deliberate belief!"

Joseph Conrad, Heart Of Darkness, 1902.

<http://etext.virginia.edu/> pp. 104-106

Document C



*Neil Armstrong on the moon, 1969.*

From [http://www.tierraunica.com/tierra\\_unica/neil-armstrong/](http://www.tierraunica.com/tierra_unica/neil-armstrong/)

## Pistes de réflexion pour le traitement du sujet :

Problématisation: le voyage de découverte est le lien thématique des trois documents : la découverte de la Guyane pour Raleigh à la fin du règne d'Elisabeth I, celle de la forêt équatoriale congolaise dans un récit fictif chez Conrad, celle d'un nouvel espace littéralement extraterrestre en ce qui concerne la mission Apollo de 1969. S'agit-il simplement de voyages de découverte ou au contraire de la conquête d'un nouvel espace? Raleigh obéit-il à l'attraction pour un inconnu fascinant à une époque riche en découvertes, ou répond-il à des exigences d'en-haut fortement politisées et vénales? Conrad enregistre-t-il les égarements de l'âme lors d'un voyage intérieur où la confrontation à l'altérité radicale le dispute au vertige que ressent le moi face à soi-même, ou dénonce-t-il les errements et les fautes d'une culture occidentale impérialiste au tournant du XXème siècle? Enfin, le voyage sur la lune est certes un petit pas pour l'homme, un grand pour l'humanité - dans les deux cas, des perspectives intersidérales se sont ouvertes - mais aussi un coup porté à l'adversaire des Etats-Unis à une époque où la géopolitique est fortement bipolarisée, d'où la prégnance de la question initiale. Aspiration profonde, désir de découverte et d'exploration ou exploitation politique d'une situation à des fins de soumission de l'autre?

## Plan proposé:

### I- *Terra incognita*

- les nouveaux horizons géographiques; conquête de l'espace et du temps?
- l'inconnu culturel et la syntaxe accumulative de Raleigh, l'inconnu de l'intériorité chez Conrad, la relativité du temps dans l'espace, la noirceur et la profondeur de l'espace sur la photo.

### II- Altérité

- l'autre linguistique (harlequinades chez Raleigh, protolangage chez Conrad, le langage du signe photographique et de la propagande sur la photo).
- l'autre de soi: aliénation du personnage et démise de l'autorité narrative chez Conrad, antagonisme USA/ex-URSS, la culture sud-américaine chez Raleigh.

### III- Soumission

- cultures dominantes et dominées, idéaux et idéologies.
- le sens de l'histoire? (la *copia* érasmiennne de Raleigh, l'échec du *logos* pour Conrad, quel avenir pour l'humanité dans l'espace?).

Joris Chomilier pour le jury.

## C. La présentation des faits de langue

### 1. Généralités :

Le format de l'épreuve de Faits de Langues peut être rappelé ici : il s'agit d'analyser trois segments soulignés dans l'un des textes (littéraire ou civilisationnel) qui composent le dossier de synthèse. Ces trois points sont susceptibles de relever de tous les domaines de la linguistique : syntaxe aussi bien que morphologie ou sémantique, structure de la phrase, du groupe nominal ou du groupe verbal, etc. Le jury exige du candidat qu'il sache faire preuve d'un certain bon sens grammatical, et non de connaissances théoriques mal maîtrisées.

Le jury tient à souligner qu'il convient de réserver jusqu'à dix minutes à la présentation en français des Faits de Langue, sur un total de trente minutes réservées à l'exposé ; judicieusement, une grande majorité des candidats a commencé par la présentation des faits de langue à la fois pour mieux gérer le temps et pour éviter une parenthèse en français entre l'exposé en anglais et l'entretien également en anglais. Un exposé grammatical long mènerait le candidat à écourter sa synthèse, ce qui serait regrettable. En revanche, le candidat ne peut pour autant se limiter à moins de cinq minutes d'exposé pour l'ensemble des Faits de Langue. Le jury a en effet souvent déploré cette année que les candidats se contentent d'une présentation rapide des Faits de Langue, les analyses proposées étant alors incomplètes, très partielles, voire inexistantes.

La présentation de chacun des segments doit en effet comprendre trois étapes :

Dans un premier temps, une description des éléments soulignés est attendue. Le candidat doit ici identifier la nature du ou des items soulignés, ainsi que la fonction de l'ensemble du segment dans l'énoncé. Si un énoncé entier est souligné, on admettra que c'est la structure de la phrase dans son ensemble qui doit être étudiée (avec les structures clivées ou pseudo-clivées par exemple, on ne détaillera pas la catégorie de tous les termes de la structure, mais on se concentrera sur ses spécificités).

On peut rappeler ici que le jury s'attend à ce que le candidat maîtrise les étiquettes de la grammaire traditionnelle, et que différentes étiquettes renvoyant à un même point de grammaire sont acceptées.

Le candidat doit ensuite indiquer clairement la problématique, en d'autres termes, s'interroger sur les raisons qui ont motivé le choix de ce segment par le jury : quel fait de langue particulier est en jeu ? Le jury a souvent regretté que les problématiques ne soient pas clairement énoncées.

La troisième et dernière partie de la présentation consiste en l'analyse des segments. C'est lors de cette phase que le candidat doit montrer sa maîtrise des outils linguistiques, de façon à pouvoir rendre compte des opérations linguistiques en jeu. Les prestations des candidats de 2009 ont souvent été décevantes ; la plupart des candidats ont en effet consacré beaucoup de temps à la description, l'analyse étant trop succincte voire inexistante.

On peut rappeler ici que l'analyse doit toujours tenir compte de l'influence du contexte. L'analyse peut ainsi s'appuyer sur des contrastes entre la forme soulignée et d'autres formes envisageables. Le jury a remarqué que de nombreux candidats font un effort de manipulation (c'est à dire, substituent les formes les unes aux autres). Il a cependant regretté que ces manipulations ne soient très souvent pas suivies d'une véritable analyse.

La substitution n'est pas une analyse en tant que telle, toute manipulation doit en effet être associée à un questionnement : telle forme concurrente est-elle possible dans ce contexte ? Pourquoi ? Si cette autre forme est envisageable, comment se distinguent les deux structures ? Il s'agit en effet de montrer le sens d'une structure en contexte.

Le jury tient également à rappeler que le candidat peut s'appuyer sur des éléments du contexte qui confortent ou justifient son analyse. En effet, si l'analyse doit mobiliser des connaissances théoriques, elle doit avant tout rendre compte d'une forme linguistique en contexte. Il ne s'agit donc pas de proposer une ébauche de cours magistral qui ne tiendrait pas compte du point à commenter.

Le jury a noté que les candidats semblent généralement mieux préparés que les années précédentes, et encourage les candidats de la session 2010 à renforcer leur préparation de l'épreuve, à approfondir leurs lectures en grammaire anglaise. Le jury invite ainsi les candidats à consulter l'un des ouvrages suivants :

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.

Ranger, G. et Vallée, M. *Making Sense. Méthodologie pour l'analyse des faits de langue*. Editions du temps, 2004.

Rotgé, W. et Lapaire, J.-R., *Réussir le commentaire grammatical de textes*, (Nouvelle édition). Paris : Ellipse, 2004.

Les candidats peuvent également consulter le rapport du Capes Externe d'Anglais, qui contient des conseils et références bibliographiques supplémentaires, afin de préparer au mieux l'épreuve de Faits de Langues (cette épreuve est en effet similaire à celle du Capes Externe).

2. La démarche attendue est illustrée dans l'analyse proposée ci-dessous de quelques exemples de faits de langue extraits du sujet ELE 2 :

1) "It made you feel very lost, very small, and yet **it was not altogether depressing, that feeling**"

Un énoncé entier est souligné dans le texte de départ, il s'agit donc de s'intéresser aux spécificités d'une structure de phrase particulière.

- La première étape, la description du segment souligné, doit être synthétique (étant donné que l'élément souligné est long, il est inutile de s'attarder sur une description précise de chacun des termes).

L'énoncé souligné comprend le pronom anaphorique *it*, correspondant au sujet, un prédicat adjectival (l'adjectif *depressing* étant modifié par l'adverbe *altogether*), et un groupe nominal, introduit par le déictique (ou démonstratif) *that* suivi d'un nom dénombrable (*feeling*), et séparé de la phrase par une virgule.

- Le jury ne soumet une phrase entière à l'analyse que si une structure particulière, associée à un sens aisément identifiable, est en jeu. La problématique est donc celle de la nature et du rôle de la structure phrastique soulignée.

Ici, on remarque rapidement que **deux constituants** (ensembles) font **référence au sujet** : d'une part le **pronom anaphorique *it***, en position sujet, et d'autre part le groupe nominal associé à un contenu descriptif, *that feeling*. Ce dernier apparaît en fin de phrase, plus précisément **hors de la phrase** : il apparaît en périphérie droite, il est séparé de la phrase par une virgule. Cette séparation sera marquée à l'oral par une **pause**.

Le fait qu'un argument du verbe soit décrit hors de la phrase, à sa périphérie, mène à conclure qu'il faut analyser ici un cas de **dislocation à droite**.

(La connaissance du terme technique (dislocation ici) n'est pas absolument requise, l'essentiel est de rendre compte des propriétés et spécificités de la structure à analyser.)

- La manipulation, reformulation de l'élément souligné, peut s'avérer éclairante.

Pourquoi l'élément *that feeling* est-il ajouté à la fin d'une phrase complète ? Ce groupe nominal pourrait paraître superflu (on a déjà le sujet *it*). On pourrait donc être tenté de l'effacer. Or dans ce cas l'énoncé devient plus difficilement compréhensible.

Ainsi, la structure (dislocation) permet d'identifier ou d'explicitier le **topic** (thème) de l'énoncé et du discours. Le groupe nominal *that feeling* est ainsi ajouté hors de la phrase afin d'**explicitier** et de souligner le *topic* de l'énoncé.

- La prise en compte du contexte permet très souvent de raffiner l'analyse.

La dislocation permet souvent, comme c'est le cas ici, d'**éviter une ambiguïté** (le *it* de *it was not altogether depressing* n'est pas coréférentiel avec le *it* précédent, dans *it made you feel very small*.) L'ambiguïté potentielle est liée au statut anaphorique de *it* (quel antécédent récupérer dans le contexte ?)

Le groupe nominal disloqué (*that feeling*) est lui-même anaphorique : *that*, déterminant déictique, indique que le référent doit être retrouvé dans le contexte. Ce **lien avec le contexte précédent** est également marqué par l'utilisation du nom *feeling* (lié au verbe *feel* – cf. *it made you feel very small, very lost*).

## 2) "... **what thrilled you was just the thought of their humanity**"

Le segment souligné correspond à une phrase entière, indépendante. La description de ce segment long doit être synthétique : elle doit mettre en avant les éléments essentiels (invariants) de la structure, et tenir compte de la nature et de la fonction des différents éléments.

- La première étape, la description du segment souligné, doit être synthétique (étant donné que l'élément souligné est long, il est inutile de s'attarder sur une description précise de chacun des termes).

L'énoncé souligné comprend le pronom *what*, un groupe verbal, *be* à la troisième personne du singulier, et finalement le groupe nominal sujet.

- La manipulation, reformulation de l'élément souligné, permet de souligner la particularité de la structure: si l'énoncé comporte deux verbes conjugués, **une seule relation prédicative** est en jeu, comme l'indique la paraphrase par une phrase simple: *The thought of their humanity thrilled you*.

- Problématique : il s'agit de s'interroger sur, et d'identifier, la nature ainsi que la valeur de la structure phrastique soulignée. Rappelons que le jury ne soumet une phrase entière à l'analyse que si la structure, aisément identifiable par sa forme, est associée à un sens et une fonction discursive marqués.

On peut s'interroger ici sur le rôle de la structure complexe, et plus particulièrement sur les différents éléments de la phrase qui n'apparaissent pas dans la paraphrase « simple » proposée ci-dessus :

*be* est un verbe copule, qui permet de relier deux contenus descriptifs, et est associé à une relation d'**identification**.

Quant à *what*, il s'agit d'un **pronom relatif sans antécédent** (à antécédent fusionné). Ce pronom annonce le véritable sujet (il est cataphorique), *the thought of their humanity*.

- Le schéma *what... be* (identification) ... correspond à une structure **pseudo-clivée**.

Le rôle de cette structure peut être identifié en comparant l'interprétation de l'énoncé de départ (*what thrilled you was just the thought of their humanity*) et celle de son équivalent « simple » (*the thought of their humanity thrilled you*).

On peut alors observer que la fonction de la structure est de **focaliser** (mettre en avant) le constituant qui suit *be* (correspondant au sujet de *thrill*), constituant qui porte l'**accent de phrase**.

Dans cette structure, on observe aussi une mise à l'**arrière plan** le contenu descriptif de la première partie de la phrase (groupe verbal introduit par *what*): *Something thrilled you* est **présupposé**.

- La prise en compte du contexte permet très souvent, on le rappelle, de raffiner l'analyse. La structure pseudo-clivée est souvent, comme ici, utilisée pour marquer un **contraste**, ici on oppose *the thought of their humanity* et *the fact that they howled and leaped, and spun, and made horrid faces*, contraste qu'indique également le coordonnant *but*.

3) "**The mind of man** is capable of anything – because everything is in it, all the past as well as all the future"

- La description du segment souligné doit être d'autant plus précise que le segment souligné est court.

On prendra soin ici de décrire chacun des termes du groupe nominal à analyser. Ce groupe nominal comprend le déterminant défini *the*, qui introduit le nom dénombrable (discontinu/discret) singulier *mind* (tête du groupe nominal), suivi de son complément, introduit par la préposition *of* et comprenant le nom dénombrable *man* sans déterminant

- La problématique est ici l'identification de la structure du groupe nominal, et plus particulièrement l'analyse de l'absence de déterminant du nom *man*.

On sait que l'**absence de déterminant** (article zéro+nom) est habituellement observée avec des noms à fonctionnement continu (dense/compact). Or, on a affaire ici à un nom discontinu, qui semble fonctionner en tant que continu (*man*).

Il s'agit d'identifier les effets d'interprétation associés à l'absence de déterminant.

On peut supposer qu'il s'agit d'un renvoi à la notion, ou d'une valeur **qualitative** du nom (analyse couramment proposée).

- Diverses manipulations ou reformulations permettent de reconnaître et démontrer ce sens particulier.

En effet, on peut aisément remplacer le complément du nom *of man* par l'**adjectif** *human* (*the human mind is capable of anything*) sans que le sens n'en soit affecté. La paraphrase par un adjectif qualificatif indique que (*of*) *man* reçoit une lecture qualitative.

De plus, il serait difficile de remplacer *of man* par le groupe nominal *of a man* ou *of any man* : on peut en conclure que *man* est ici **non référentiel**, qu'il n'y a pas, dans ce groupe nominal, de référence à un individu spécifique.

Enfin, une dernière manipulation est révélatrice: la structure N *of* N ne peut **pas être concurrencée ici par la forme génitive N's N** (*\*(the) man's mind is capable of anything*), et ce même si le lien entre *man* et *mind* est **thématique** (préconstruit). En effet, *man* n'est pas référentiel mais générique, il ne peut servir de repère dans une structure génitive.

- Enfin, l'observation du contexte permet de compléter ou de raffiner l'analyse en termes de lecture qualitative (défendue ci-dessus) : on peut noter que l'énoncé dont *the mind of man* est sujet énonce une vérité générale (ou reçoit une interprétation générique). Dans ce cadre, il est peu probable que *man* réfère à un individu spécifique, ce qui étaye l'analyse avancée plus haut.

Anne Jugnet pour le jury.

#### IV. La qualité de l'anglais parlé :

Le jury renvoie les candidats, comme chaque année, au rapport du Capes externe 2009, qui traite cette question de façon très complète. Les remarques qui suivent sont inspirées plus particulièrement des constatations des membres du jury pour le 3<sup>e</sup> Capes de la session 2009. Par ailleurs, les conseils formulés par le jury du 3<sup>e</sup> Capes de la session 2008 restent d'actualité, et les candidats sont invités à consulter également ce rapport.

Le jury s'est réjoui de nouveau de constater que les candidats en général, anglophones ou non, ont une bonne maîtrise de la langue anglaise. La langue est généralement de bonne tenue, claire et précise, bien adaptée au contexte. Il reste, néanmoins, des erreurs phonologiques, syntaxiques et lexicales, nombreuses dans certains cas, qui nuisent à l'authenticité de l'ensemble. Ces erreurs, pouvant être vues, individuellement, comme des "détails", ou encore des lapsus dus au stress, sont inacceptables lorsqu'elles s'accumulent. Le jury insiste de nouveau sur la nécessité d'un entraînement régulier et de longue haleine, pour surmonter ces difficultés, en profitant aussi bien de tous les moyens audiovisuels à la disposition de tous, que des contacts avec des locuteurs natifs et des séjours en pays de langue anglaise.

En effet, le jury répète avec force ce qui a été dit dans d'autres rapports; le rythme, l'intonation, l'accent lexical, mal maîtrisés, deviennent de véritables entraves à la compréhension. Par exemple *differ*, par le déplacement lexical, devient *defer*; *refer*, mal accentué, devient tout simplement incompréhensible. Nous répétons que le non-respect des formes faibles nuit à l'authenticité (*possible, representative, trolley*).

Parmi les nombreux déplacements d'accent lexical, nous avons noté \**pacific*, \**rhetoric*, \**professor*, \**difficulties*, \**caricature*, entre autres.

Phonétique: pour la réalisation des voyelles, la différenciation i: (sleep) et i (slip) n'est pas faite par de nombreux candidats. Les diphtongues, en particulier • u (low) et • : (bought), doivent faire l'objet d'un travail particulièrement rigoureux.

Pour les consonnes, nous renvoyons les candidats au rapport de 2008.

Quant aux erreurs du point de vue syntaxique, la proportion de gallicismes a été frappante en 2009 : \**to know better times*, \**awaited for long*, \**as I said it*, \**to discuss about sth ...*; le jury doit également insister de nouveau sur la nécessaire maîtrise des prépositions et particules, et rappelle pour mémoire – *to participate in*, *to hide something from someone*, *to explain to someone*, *to prevent someone from +Ving*. L'anglais est très riche à cet égard, et le futur professeur certifié, modèle pour ses élèves, se doit de connaître parfaitement ces structures.

Le candidat trouvera d'autres exemples dans le rapport du Capes externe, session 2009.

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 chacun trouvé la méthode la plus adaptée (celle-ci ou une autre) à son 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 Katharina Blamont à partir des notes et remarques des membres du jury

## V. La compréhension-restitution d'un document sonore:

Rappel des modalités de l'épreuve :

- Découverte du titre de l'enregistrement qui permet l'anticipation ;
- Après une brève introduction ou amorce afin de permettre le réglage du volume sonore du MP3, deux écoutes consécutives de deux minutes trente environ chacune sont programmées, espacées d'une pause de vingt secondes, sont proposées au candidat ;
- Le candidat dispose ensuite de deux minutes afin de compléter et réorganiser ses notes ;
- Enfin, la restitution **en français** se fait en un temps maximum de quatre minutes.

Les modalités de l'épreuve de compréhension-restitution sont connues dans leurs grandes lignes, et nombreux sont les candidats qui font preuve de qualités de transposition et d'un français de bonne facture. Les remarques ci-après visent à mieux préparer les candidats afin qu'ils évitent les écueils de cette épreuve.

Il convient de rappeler en premier lieu que la gestion du temps est primordiale. Les candidats ne disposant que de quatre minutes pour restituer le document, les introductions « situationnelles » ne sont donc qu'une perte de temps, ne font pas gagner de points, et peuvent même nuire à la qualité de la prestation. Les candidats sont libres de gérer leur temps comme ils l'entendent (montre, chronomètre), mais lorsque le jury annonce le début de la restitution, ils doivent se lancer tout de suite pour ne pas perdre de secondes précieuses. L'épreuve est strictement chronométrée par le jury.

La restitution en elle-même doit suivre l'ordre chronologique du document et devra être la plus exhaustive possible. Une prise de notes rigoureuse évitera des va-et-vient fâcheux et perturbants pour les évaluateurs entre des éléments éloignés au sein du document et permettra une meilleure organisation de la restitution. Celle-ci veillera dans la mesure du possible à identifier les différents intervenants, au moins par leur fonction, les noms propres n'étant pas exigibles pour des personnages peu connus. Les chiffres et les statistiques revêtent également une certaine importance et leur compréhension doit faire l'objet d'une attention toute particulière, afin de ne pas confondre par exemple "forty" et "fourteen", 1917 • 1970, million vs. billion etc. Les unités de mesure les plus courantes doivent également être transposées.

La qualité du français constitue un des critères d'évaluation de cette épreuve : on n'attend pas des candidats une simple traduction littérale du texte, mais une reformulation en langue française. Certains candidats se contentent d'approximations, voire de calques, ou emploient inopinément des mots anglais prélevés dans l'enregistrement.

Seul un entraînement régulier et rigoureux peut mener à une meilleure organisation de la restitution et à une gestion du temps plus efficace. Afin de préparer les candidats à toutes les variétés d'accents et aux divers registres de langue, une écoute régulière de sources sonores authentiques s'impose. Lors de cette session les thèmes suivants ont été abordés : l'habitat en Grande-Bretagne, la chasse en Ecosse, la vie de Ted Grant, photographe, la crise liée au réchauffement climatique ; si le jury n'exige pas de connaissances encyclopédiques, faire preuve de curiosité à propos de ce qui se passe dans les pays anglophones non seulement peut aider à avoir des repères culturels propres à faciliter la compréhension mais est, à tout le moins, une qualité que doit développer tout futur professeur d'anglais. Enfin, il y a des automatismes à acquérir : la faculté d'anticiper

s'acquiert avec l'habitude, tout comme la reconnaissance de mots-clés, d'expressions porteuses de sens ou encore la réactivité à un changement imprévu dans le discours étudié. Cette épreuve n'est pas insurmontable à condition de 'former son oreille' en s'exposant régulièrement à des sources authentiques d'anglais oral.

Rapport établi par Bruno Auer pour le jury.

## **VI. L'épreuve Pré-Professionnelle :**

En préambule, nous conseillons aux candidats de consulter les précédents rapports de jury du Capes 3ème Voie ainsi que celui du Capes Externe d'Anglais puisque l'épreuve d'EPP est commune aux deux concours. Disponible en ligne sur le site du ministère, il fournit de nombreux commentaires ainsi que de précieux conseils méthodologiques.

Le développement qui suit concerne quelques points observés lors des épreuves orales de la session 2009 du Capes 3ème Voie.

### **A. Points positifs recensés**

Dans l'ensemble, les candidats manifestent une bonne connaissance des Instructions Officielles ainsi que du contenu du CECRL. L'approche actionnelle est connue dans les grandes lignes.

Le jury a également pu constater que les consignes sont bien prises en compte: définition claire et précise des mots clefs, plan annoncé et respecté lors de la présentation.

Les candidats n'hésitent pas à comparer les différents documents, en proposant des micro-analyses bien senties, en s'interrogeant sur la pertinence des supports et en faisant un effort de contextualisation par rapport aux Instructions Officielles.

Une bonne gestion du temps est à signaler. Aucun candidat ne fut interrompu lors de la présentation du dossier.

Enfin, comme l'an dernier, l'expression est de qualité tout à fait satisfaisante.

### **B. Points négatifs à améliorer**

De nombreux exposés ne font pas apparaître de problématique, pourtant indispensable au traitement du dossier.

Trop de plans consistent, dans la première partie, à passer en revue les activités en paraphrasant les consignes au lieu et en guise d'analyse.

La description linéaire n'est pas ce qui est attendue pour ce genre d'épreuve car cela conduit à un effet de catalogue traduisant un manque de recul indéniable par rapport au dossier.

Dans le même ordre d'idée, certains candidats ont tendance à faire une étude de points particuliers sans faire le lien avec l'étude globale.

Les connaissances théoriques sont souvent plaquées. La maîtrise des outils didactiques reste parfois approximative (exemple: la PRL, la compréhension globale) au détriment d'un jargon de surface omniprésent.

Certains candidats éprouvent des difficultés à remettre en cause la cohérence des documents, n'osant pas prendre position. Rappelons que le dossier n'est pas sacré.

Enfin, contrairement à l'an dernier, le jury a constaté, à plusieurs reprises une dérive consistant à faire de la fiction de cours ('Moi je ne ferais pas ceci' ou bien 'dans mes cours, cela marche systématiquement'). Rappelons que l'épreuve d'EPP du 3ème Voie ne correspond pas au format de celui du Capes Interne.

### **C. Conseils**

#### **i. Pour l'exposé :**

- Eviter les problèmes d'anachronismes consistant à critiquer un dossier à travers les Instructions Officielles d'aujourd'hui.
- Affiner le travail didactique pour mieux cerner les différences entre une approche d'enseignement et une approche d'apprentissage.

- Proscrire les jugements subjectifs et impressionnistes non argumentés, non nuancés ainsi que la fiction de cours.
- Préférer le bon sens au jargon didactique de surface et non maîtrisé.
- Bien définir et tenir compte de la spécificité des supports proposés.
- Enfin, chaque dossier contenant des points positifs et négatifs, il convient de l'analyser en tenant compte de sa globalité, de privilégier une vision synthétique sans passer en revue tous les documents.

ii. Pour l'entretien :

- Ne pas réfléchir à haute voix, marmonner ni grimacer.
- Davantage de souplesse et de remise en question sont attendues.

#### D. Exemple de traitement d'un dossier (EPP2)

Consigne :

Vous disposez d'un dossier constitué des documents suivants :

- Documents A1, A2 : extraits d'un manuel de seconde publié en 2001 (A1 et A2 sont à mettre en regard l'un de l'autre)
- Documents B1, B2 et B3 : extraits d'un manuel de première publié en 1996 (B2 et B3 sont à mettre en regard l'un de l'autre)
- Document C1 : extrait d'un manuel de terminale publié en 1997

En vous appuyant sur l'analyse des documents constituant ce dossier, vous vous interrogerez sur les stratégies mises en place pour exploiter une œuvre d'art en classe d'anglais de lycée.

(Les documents sont ajoutés en annexe du rapport)

### 1. MOTS CLES

#### 1) 'la manière d'exploiter':

il conviendra de s'interroger et de comparer les démarches d'exploitation proposées dans les 3 manuels.

#### 2) 'œuvre d'art':

Il s'agit d'une "œuvre qui manifeste la volonté esthétique d'un artiste, qui donne le sentiment de la valeur esthétique" (définition du *Robert*).

- nature de la notion d' œuvre d'art dans le dossier = analyse de tableaux
- la technicité (composition, organisation du tableau...), l'époque , l'esthétisme et la sensibilité de celui qui regarde sont à prendre en compte

### 2. PRESENTATION DES SUPPORTS

#### Points communs:

- 3 manuels de lycée

- 3 approches du même type d'œuvre d'art, à savoir un tableau (et pour B et C, l'approche sur un tableau du même artiste: Hopper)
- les 3 manuels ont été publiés avant les nouveaux programmes du lycée. Ils sont donc régis par les **Instructions Officielles de 1987** (approche communicative préconisant, notamment dans le domaine culturel, la construction et la mise en réseau de repères culturels coordonnés, mais sans contrainte de contenu)

### **Points de divergence:**

- 3 niveaux différents (2nde, 1ère et Terminale)
- manuel B: analyse d'un tableau de Gainsborough (1748) alors que A et C portent sur un tableau contemporain de Hopper

## **3. LA PROBLEMATIQUE**

### **i. Questionnement par rapport au mot-clé 'd'œuvre d'art':**

- Qu'est-ce qu'une œuvre d'art?
- Quel type d'œuvre d'art est traité dans le dossier?
- Comment en faire un objet d'étude?
- Dans quel(s) but(s)?
- Quel est l'intérêt de ce type de support en cours d'anglais?

### **ii. Questionnement par rapport au mot-clé 'manière d'appréhender':**

- 'manière' y-a-t-il une démarche ? une stratégie ? de l'aide ?
- Quels sont les moyens mis en œuvre?
- Y-a-t-il juxtaposition ou progression des activités?
- Quel est le degré de prise en compte du support?
- Quelle est la cohérence de la démarche?
  - Y-a-t-il intégration de l'objectif culturel aux autres objectifs?

## **4. PISTES DE REFLEXION ET D'ANALYSE**

### **MANUEL A (2nde, 2001)**

#### **document A1 (p.46)**

- '**Commenting on a painting**'. La compétence est clairement annoncée. Ici, accent sur la méthodologie, sur le savoir-faire.

- Démarche proposée en 6 étapes. Le cheminement est bien défini et balisé (numérotation de 1 à 6 suivie d'un titre explicatif en anglais).

La démarche sous-jacente = l'élève applique directement et au fur et à mesure le parcours méthodologique qui lui est proposé. Il apprend en faisant (il est actif et prend en charge son apprentissage)

- '**1. First impressions**' = repérage des éléments périphériques (points 1. à 5.). En 6 et 7, l'élève commence à observer le tableau.

(-) L'intitulé '**first impressions**' est mal choisi par rapport à ce qui est demandé à l'élève. A aucun moment on ne lui demande ses 'premières impressions'. Contrairement à ce que sous-entend le chapeau, on ne sollicite pas l'opinion personnelle de l'élève.

- '**2. Composition**' = activité de description

- aide lexicale fournie avec des exemples de formulations à utiliser ('use')

- activité très guidée ('using the vocabulary...say' / 'don't forget to...' / 'use')

- '**3. Description**' = description de la famille

- '**1. approximate age?** Donner l'âge approximatif du chien (cf. consigne générale) ne présente aucun intérêt (d'ailleurs, est-il facile à déterminer?)

- '**4. Clothes?**' (= description des vêtements). Risque de problème de faisabilité à cause d'un manque de lexique concernant les vêtements de l'époque (18ième siècle).
- '**5. Probable activity just before this scene?**' Intérêt de cette question? L'intérêt semble limité pour le travail demandé, à savoir commenter un tableau, qui représente plutôt un 'instantané', la fixation sur la toile d'un moment, non ce qui précède (ou qui suivra).

- '**4. Impressions**'

(-) Titre partiellement mal choisi

En effet en **4.A**, on ne sollicite pas les impressions de l'élève puisque l'on poursuit le travail de description ('*How are they placed and why?*' / '*Compare their faces*')

En **4.B (questions 1 et 2)**, poursuite de la description ('*Examine the use of colour...*' / '*Define the atmosphere in the painting*')

Il n'y a que **4B n°3** qui correspond à l'intitulé du chapeau ('*Say if you like this painting or not. Give your reasons*').

(+) en 4B n°3, sollicitation de l'avis de l'élève.

- '**5. Prepositions**'

- Exercice purement grammatical. Lien 'sémantique' avec le contexte du tableau.

- Les phrases proposées auraient pu être employées dans les activités précédentes (ex. phrases 1 et 2 dans activité 2. ('*Composition*') / phrase 3 dans activité 3. 2 ('*Description. Position?*') et phrase 4 dans activité 3.2 ('*Description. Position?*') ou 4.2 ('*Impressions. Compare their faces*')

- '**6. Adjectives**'

- A nouveau, exercice purement grammatical portant sur l'ordre des adjectifs

- A nouveau, lien sémantique avec le tableau.

- Pas de phrase se référant à la petite fille (1 phrase concernant le chien, une autre concernant la femme et 2 phrases se référant à l'artiste).

**document A2 (p.47)**

- Tableau didactisé (cf. aide lexicale et graphique [= flèches] )

- '**Special Skills**' (en haut à droite) (+) Volonté de donner un savoir-faire. Sous-entend que commenter un tableau requiert un apprentissage, une méthodologie et que cela constitue un savoir-faire particulier

**BILAN MANUEL A**

**points positifs:**

- Volonté de donner un savoir faire. Dans l'esprit des concepteurs, commenter un tableau requiert une méthodologie particulière ('**Special Skills**' A2)

- Volonté affichée de guider l'élève (Cf. document A2: aide lexicale et graphique + document A1, l'encart et les 6 chapeaux ainsi que la volonté de progression. Découpage clair et structuré des activités (d'abord, repérage des éléments périphériques puis description, et sollicitation du point de vue de l'élève.)

- Volonté de prendre en considération la dimension technique et esthétique du support (avec la prise en compte de la sensibilité de l'élève)

**les limites:**

- des maladresses dans certains intitulés (A1 : chapeau 1+ chapeau 4)

- A1, activité 3.4: risque d'un problème de faisabilité

- A1, activités 3.1 et 3.5: pertinence?

- A1, activités 5 et 6: le tableau sert de prétexte à un travail purement grammatical.

- Méthodologie partiellement transférable.

- Absence d'informations sur le peintre et les courants artistiques de l'époque. L'accent est mis sur le tableau, en excluant de le re-situer dans un contexte plus large (époque, courants artistiques...).

## MANUEL B (1ère, 1996)

### 1. document B2

- encart '**Objectives**' : objectifs clairement annoncés (linguistique [lexical] et notionnel/fonctionnel )
- L'entrée se fait par le lexique
  - encart '**Function**': 6 expressions pour donner son avis
    - (+) cela constitue une aide pour l'élève
    - (-) Tendance à la pré-construction du sens. Cela reflète toutefois l'ère du notionnel/fonctionnel en vigueur à cette époque (donc en conformité avec ce qui se faisait)

encart lexical '**Useful words**' divisé en 2 parties qui correspondent aux 2 objectifs lexicaux annoncés

- Noms en grande majorité ( et quelques verbes) traduits en français
- (+) aide lexicale pour l'élève. Volonté de guidage
- (-) Préconstruction du sens. Les concepteurs 'orientent la lecture' du tableau

- encart encyclopédique, en anglais. Comprend quelques informations sur Hopper. L'encart est 'plaqué', il n'y a aucune activité proposée pour s'appropriier le contenu.

### 2. document B3

- à droite, '**Look and Interpret**'. Objectif à nouveau clairement annoncé.
- 3 sous-parties (cf. les chapeaux '*Describe what you see*', '*Interpret the picture*' et '*Use your imagination*'). Volonté de progression dans la démarche.
- '**Describe what you see**' = phase de description
  - **activité 1**. Activité très guidée. Il s'agit de terminer une phrase dont l'amorce est donnée à l'élève.
  - (-) Décalage entre l'intitulé du chapeau (= large . Cf '*Describe what you see*') et cette première activité (très restrictive). '*Describe what you see*' se résume à une phrase dont l'amorce est donnée et qui doit normalement permettre à l'élève de réutiliser le lexique donné en B2.
    - **activité 2**= QCM
  - (-) : c'est de l'évaluation, non de l'apprentissage
    - **activité 3**= QCM
  - (-) : le sens est préconstruit + c'est davantage de l'évaluation que de l'apprentissage. Activité peu pertinente.
    - **activité 4**= travail sur la composition du tableau à partir de schémas.
  - (+) le principe est intéressant (+ permet d'avoir une vue 'globale' de la composition du tableau) et permet de réutiliser le lexique donné en B2
  - (-) Dommage car on n'en fait rien ensuite
    - **activité 5**= travail sur la composition du tableau ('*point of focus*' cf. mot donné dans la liste, p.96, du document B2)
    - **activité 6**= comparaison
  - 'think of **other** places where there are people...' : '*other*' volonté d'ouverture
  - '**Interpret the picture**' = phase d'interprétation
    - **activité 7**
  - (-) : sorte de QCM où différents titres sont proposés à l'élève+ préconstruction du sens
  - (+) Mais, volonté des concepteurs de solliciter la sensibilité de l'élève
    - **activité 8** :
  - (+) sollicitation de la sensibilité de l'élève
    - **activité 9** :

(-) Interprétation préconstruite ('it has been said that...'). L'élève se contente de confirmer ou d'infirmer l'interprétation proposée par les concepteurs.

- **activité 10 :**

(+) Approche linguistique (on essaie de lier l'approche culturelle et esthétique à la langue). Volonté de faire le lien avec l'objectif conceptuel (de réflexion sur la langue).

- **activité 11 :**

(-) QCM déguisé. On guide l'interprétation. Préconstruction du sens.

(+) Appel au point de vue de l'élève ('Which do you agree with ? Say why')

- '**Use your imagination**'

- **activité 12 :**

(-) : intitulé du chapeau partiellement bien choisi. La pertinence du chapeau est discutable. Ici, ce n'est pas tant l'imagination qui est sollicitée mais l'avis personnel de l'élève. ['**Would you like... ?**'] = prise en compte de la dimension esthétique du tableau et sollicitation du point de vue tandis que '**Where would you hang it ?**' peut être considéré, à la rigueur, comme sollicitant l'imagination dans la mesure où l'élève doit se projeter pour 'voir' si le tableau irait chez lui).

## BILAN DU MANUEL B

### points positifs:

- volonté d'apporter une démarche progressive
- souci de donner une méthodologie
- prise en compte de la spécificité du support

### les limites:

- le lexique présenté en B2 est guère utilisé dans les activités de B3
- la méthodologie est implicite. Il n'y a pas de conceptualisation pour la transférer
- présence de QCMs= évaluation, non apprentissage
- pas toujours adéquation entre le chapeau et le contenu (B3, activité 1. 'Describe what you see' + activité 12 'Use your imagination')

## MANUEL C (Terminale,1997)

### 1. document C1

- document situé au début de l'unité 11
  - '**Observing**' : accent mis sur l'observation (quid de l'interprétation ?)
  - absence de titre au tableau (seul le nom de l'artiste est mentionné)
  - absence d'informations sur l'artiste, la période...
- = présentation 'brute' du support

**activité 1**= description (de la pièce)

- '**Describe**' : EO ou EE ?
- aucune aide lexicale ni méthodologique donnée (les concepteurs semblent considérer que la méthodologie est acquise en Terminale)
- '**Is the word 'home' appropriate here ?**' (-) Question fermée. Présente peu d'intérêt. Que fait-on si l'élève répond 'non' à la question ?

**activité 2**= description (centrée sur les personnages)

- '**Describe**' : EO ou EE ?
- aucune aide lexicale
- consigne très guidée (description a) des positions, b) des attitudes, c) des personnages)

- '**Choose among the following feelings that may be interpreted from them**'= phase d'interprétation (cf. '**interpreted**')
- volonté de guidage (cf. les différentes propositions données à l'élève)
- (-) ces suggestions préconstruisent le sens
- (-) d'un point de vue linguistique, ces propositions comportent de nombreux mots transparents ('**anxiety**', '**exaltation**', '**frustration**', '**rancour**', '**solidarity**', '**sympathy**', '**indifference**'). L'aide se révèle donc peu utile et peu pertinente pour un niveau de Terminale

### question 3

- (-) question fermée d'où intérêt très limité (que fait-on si l'élève répond 'non' à la question ?)

**activité 4** = citation, qui appartient à une époque différente [fin 18<sup>ème</sup>- début 19<sup>ème</sup> siècle alors que le tableau est contemporain] et que l'élève doit illustrer

- (-) le sens est pré-construit. L'élève n'est pas acteur de l'interprétation, il se contente d'illustrer la citation
- (-) Pertinence de la question ? Contenu très abstrait (cf. '**But who can count the beatings of the lonely heart? Show that this sentence could be used as a caption for the picture**')

## BILAN DU MANUEL C

**les activités** : apparence d'une légère progression ( *points 1.+2. = description / points 3.+4.= interprétation*)

### **prédominance de points négatifs:**

- **le support** : très partiellement pris en compte
- la sensibilité de l'élève n'est pas sollicitée
- **les activités** :
  - 2 questions fermées sur un appareil pédagogique comportant 4 points.
  - pré-construction du sens
  - caractère très abstrait de la réflexion
  - aide lexicale peu pertinente (cf. activité 2 : mots transparents donnés)

Tout cela fait naître des doutes quant à l'efficacité de la démarche

- objectif culturel non intégré aux autres
- méthodologie non transférable

## 5. Problématisation du dossier

Si le manuel C propose la démarche la moins aboutie, les manuels A et B contiennent, chacun, des points forts et des limites.

Une analyse fine devra donc permettre aux candidats de porter un jugement nuancé et précis des forces et faiblesses des 3 approches proposées.

Les meilleurs exposés ont présenté **une démonstration orientée par l'une des entrées suivantes** :

- Ø Une réflexion sur la cohérence interne des démarches proposées qui invalident les efforts initiaux des concepteurs,
- Ø une réflexion sur le rôle du professeur qui est de donner les outils de l'autonomie (méthodologique, linguistique) et contribuer à l'épanouissement intellectuel de l'élève,
- Ø une réflexion qui débouche sur l'intérêt du support artistique en classe de langue (une introduction à une thématique plus large ; un déclencheur de parole mais aussi

la vision du monde ou d'une société par un artiste, un reflet de la vie d'un pays à mettre en relation avec sa culture, son histoire ..).

Florence Lasserre pour l'ensemble du jury.

# Commenting on a painting

## 1. First impressions

Find the following information about the painting.

- |                      |             |           |            |
|----------------------|-------------|-----------|------------|
| 1. type of painting? | 3. year?    | 5. title? | 7. season? |
| 2. artist?           | 4. century? | 6. place? |            |

## 2. Composition

Using the vocabulary around the painting, say what you can see in the different parts of the picture. Don't forget to vary the vocabulary and the structure of your sentences. For example, use we can see..., we notice..., there is/are..., our attention is drawn to..., etc as in the following examples :

- In the top half of the picture we can see blue sky and treetops.
- We notice a stretch of water in the distance on the extreme right. It could be a river, a lake or the sea.

## 3. Description

Give the following information about the family (and the dog when possible).

- |                     |                          |  |
|---------------------|--------------------------|--|
| 1. approximate age? | 3. object held in hands? | 5. probable activity just before this scene? |
| 2. position?        | 4. clothes?              |  |

## 4. Impressions

A. Talk about the family group.

1. How are they placed and why?
2. Compare their faces.

B. Talk about colour and atmosphere.

1. Examine the use of colour (a) in the family group, (b) in the landscape.
2. Define the atmosphere in the painting.
3. Say if you like this painting or not. Give your reasons.

## 5. Prepositions

Use the following prepositions to complete the sentences.

• at • behind • between • above • into • to

1. The row of trees is ..... the family.
2. There is a branch ..... their heads.
3. The little girl is standing ..... her parents, with her father ..... her right and her mother ..... her left.
4. Everyone is looking ..... us except the woman, who is staring ..... space.

## 6. Adjectives

Put the words in the right order, paying particular attention to the adjectives, as in the example.

Example: long / is wearing / the woman / a / blue / dress / silk.

The woman is wearing a long blue silk dress.

1. has a / brown / the family / small / and / dog / white
2. a / good-looking / is / slim / woman / young / wife / the artist's
3. striking / painter / has on / silk / the / red / young / a / waistcoat / bright
4. coat / the man / blue / velvet / is dressed in / dark / a / long

IN THE TOP LEFT-HAND CORNER

AT THE TOP

IN THE BACKGROUND  
IN THE DISTANCE



ON THE EXTREME / FAR LEFT

ON THE LEFT

IN THE MIDDLE

ON THE RIGHT

ON THE EXTREME / FAR RIGHT

IN THE BOTTOM HALF

IN THE BOTTOM LEFT-HAND CORNER

AT THE BOTTOM

IN THE BOTTOM RIGHT-HAND CORNER

IN THE FOREGROUND

*Portrait of the Artist with his Wife and Daughter*  
by Thomas Gainsborough (1748), oil on canvas.



Edward Hopper - *People in the Sun*, 1969  
oil on canvas, 102.6 x 153.5 cm  
National Museum of American Art - Smithsonian Institute

# People in the Sun

## OBJECTIVES

### VOCABULARY

Landscapes: the mountains and the sea  
Composition (of a painting)

### FUNCTION

Giving one's impressions

## USEFUL WORDS

Paysages: la montagne et la mer

Landscapes: the mountains and the sea

a mountain range  
a plain  
a ridge  
a rough sea  
a sandy beach  
by the seaside  
the crest of a wave  
to break (of a wave)  
to rise up  
to sunbathe  
to tower over

une chaîne de montagne  
une plaine  
une crête  
une mer houleuse  
une plage de sable  
au bord de la mer  
la crête d'une vague  
déferler  
se dresser  
prendre un bain de soleil  
dominer

## FUNCTION

### Giving one's impressions

I have the feeling that ...

I feel as if ...

My feeling is that ...

What I would say is that ...

It strikes me as being ...

What is rather puzzling is ...

### Composition

a rectangular format  
the point of focus  
focal point  
an illusion of depth  
the viewpoint  
a vertical / horizontal / slanting line  
to face  
from an angle

### La composition

un format rectangulaire  
le centre d'intérêt  
point de mire  
une illusion de profondeur  
le point de vue  
une ligne verticale / horizontale / oblique  
faire face  
sous un angle

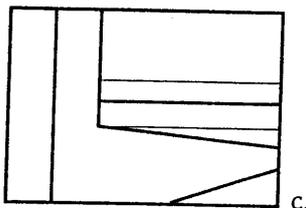
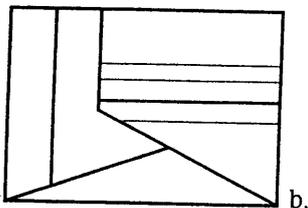
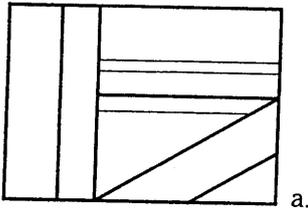
## BACKGROUND INFORMATION



Edward Hopper (1882-1967): American painter of contemporary American life. His paintings most often represent realistic everyday situations which convey a strange atmosphere and rouse the imagination of the viewer. Most of Hopper's paintings are ambiguous metamorphoses of typically American scenes. His widow left some 2,500 paintings, drawings, and prints by her husband to New York City's Whitney Museum of American Art when she died, a year after her husband.

## DESCRIBE WHAT YOU SEE

1. Complete the following sentence according to what you see in the painting:  
These people are sitting on deck chairs and staring at ...
2. Which of the following would you say this painting is?
  - a. a marine
  - b. a landscape
  - c. a portrait
  - d. a still life
  - e. other (be specific)
3. What sort of colours does the artist use? Is the effect they have
  - a. stimulating
  - b. peaceful
  - c. aggressive
  - d. disquieting?
4. Say which of the following diagrams best corresponds to the composition of Hopper's painting:



5. Where is the point of focus in this picture? Justify. How is this achieved?
6. Think of other places where there are people sitting like this in perfect rows. What are they doing? Compare the scene you have in mind with Hopper's painting.

## INTERPRET THE PICTURE

7. Here is a number of titles that Hopper gave to other paintings. Which of them do you think would also be suitable for this painting?
  - a. *Sea Watchers*
  - b. *Hotel Window*
  - c. *High Noon*
  - d. *Summertime*
  - e. *Western Hotel*
  - f. *Sunday*
  - g. *Rooms by the Sea*
8. What title would you personally give to this painting?
9. It has been said that Hopper often confronts civilisation and the wilderness in his paintings. Is that true here? Justify your answer.
10. Why do you think there is no verb in the title?
11. Here are a number of statements made by critics about Hopper's paintings. Which do you agree with? Say why.
  - a. His paintings convey an atmosphere of desolation and loneliness.
  - b. Still figures are shown in exterior and interior settings in introspective isolation.
  - c. Isolated individuals create a tension by their very impassiveness.

## USE YOUR IMAGINATION

12. Would you like to have this picture in your home? Where would you hang it?

Observing

1. Describe the setting. Is the word "home" appropriate here?

2. Describe the positions, attitudes and actions of the characters. Choose among the following the feelings that may be interpreted from them:

anxiety - peacefulness -  
exaltation - boredom -  
frustration - rancour - anger -  
solidarity - sympathy -  
Indifference.

3. Does the idea of togetherness prevail in the picture?

4. Susan Ferrier, a Scottish novelist (1782-1854), wrote in *The Inheritance*: "But who can count the beatings of the lonely heart?" Show how this sentence could be used as a caption for the picture.



Edward Hopper