

## CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2015

### EPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Thématique retenue : « L'ici et l'ailleurs » (palier 2 du collège)

#### **Première partie :**

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

#### **Seconde partie :**

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

Vous vous demanderez notamment :

- dans quelle mesure les compétences linguistiques, culturelles et pragmatiques y sont mobilisées au service de la production du sens, compte tenu du contexte (documents 3a à 3c) où il convient de les replacer ;
- quelle(s) action(s) pédagogique(s) il serait possible et souhaitable d'entreprendre afin de consolider les acquis des élèves.

Dans la conduite de votre réflexion, vous pouvez, si vous le souhaitez, faire référence au document 1.

**Document 1**

“A lecture by Nathaniel Philbrick, author of *Mayflower: A Story of Courage, Community and War*, on the Pilgrim Fathers”, November 2006

[Note: Currier and Ives was a successful American printmaking firm based in New York City from 1834 to 1907. The firm prided itself on being “the Grand Central Depot for Cheap and Popular Prints” and advertised its lithographs as “colored engravings for the people”.]

Source: edited from <http://www.northcountrypublicradio.org/news/npr/6531112/debunking-pilgrim-myths-the-first-thanksgiving>

**Document 2a** : production orale du binôme A

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

**Document 2b** : production orale du binôme B

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

**Document 3a** : situation d’enseignement

Les productions sont celles d’élèves de 3<sup>e</sup> d’un collège au public hétérogène. Elles constituent la tâche finale d’une séquence de huit séances visant à travailler sur le thème des projets d’avenir. Le visionnage dans son intégralité du film *Bend it like Beckham* – l’histoire d’une jeune londonienne tiraillée entre sa famille, des Sikhs originaires du Pendjab opposés à sa passion pour le football, et son amie Jules, qui la fait entrer dans une équipe féminine régionale appelée à remporter le plus grand succès – et l’étude de deux scènes en particulier ont servi de trame à toute la séquence.

Ainsi, au cours de l’étude de la première partie du film, les élèves ont pu prendre conscience de l’importance de la communauté sikh en Angleterre et en comprendre les traditions familiales, comme l’obstacle que peut constituer la cellule familiale à la réalisation de projets individuels. L’analyse de la première scène du film a permis aux élèves de formuler des prédictions quant à l’avenir de Jessminder, personnage principal du film. Par ce biais, les élèves ont été amenés à travailler sur l’expression de la capacité/incapacité et de l’obligation ou absence d’obligation dans l’avenir.

La tâche finale consistait en la mise en scène d’une discussion entre Jessminder et l’un de ses deux parents, l’un devant contrecarrer les arguments de l’autre autour du thème des projets de vie. Les élèves ont pu s’entraîner à jouer chacun des deux rôles, et ce avec autant de partenaires qu’ils le souhaitaient. Lors de leur passage, qui constituait également l’évaluation sommative, chaque élève tirait au sort le rôle à jouer ainsi que le partenaire avec lequel il ou elle devait se mettre en scène.

Le déficit d’information a permis aux élèves de s’engager dans une situation de communication plus authentique. Les élèves étaient encouragés à prendre part à l’exercice sans notes, même si les moins confiants d’entre eux étaient autorisés à s’aider de quelques mots et/ou structures clefs. Ce cadre permettait ainsi de tester tant les compétences orales de compréhension que d’expression des élèves et amenait ces derniers à faire preuve de spontanéité et de réactivité.

### Document 3b : De la pertinence de l'interaction

#### Les activités d'interaction

Pour qu'il y ait interaction, il est indispensable qu'il y ait à la fois réception et production. En effet, l'interaction implique au minimum deux acteurs. Tour à tour récepteur du message de l'autre et producteur d'un message oral et écrit à destination de l'autre, l'interlocuteur élabore, avec l'autre, un discours qui se construit peu à peu et dont le sens se négocie au fil des échanges. Il ne s'agit donc pas de juxtaposer des moments de réception et d'autres de production, mais de les **imbriquer** les uns dans les autres pour élaborer le discours commun.

En cours d'apprentissage, l'élève est amené à se trouver dans des situations interactives orales (interaction élève/professeur ou autre adulte ou élève/élève ou élève/élèves) ou parfois écrites (lettres, correspondances électroniques, 'chats'...).

**L'interaction orale** suppose avant tout que l'élève soit capable de développer des stratégies de compréhension orale : il écoute l'autre, repère des indices, construit le sens du message à partir de ces indices et réagit. **En même temps qu'il cherche à comprendre l'autre**, il prépare également sa réponse. Selon le cas, celle-ci vise un éclaircissement, une demande d'informations ou d'explications supplémentaires, l'ajout d'arguments nouveaux qui alimentent le message de l'autre ou le contredisent, etc. (...)

**L'interaction écrite** diffère de l'interaction orale parce qu'elle donne généralement au récepteur du message (lecteur dans ce cas) **davantage de temps** pour élaborer sa réponse. Ceci est surtout vrai de la correspondance traditionnelle car l'informatique et l'usage des TIC permettent, lorsque les conditions matérielles sont réunies, de se rapprocher de l'interaction orale en limitant le temps entre deux messages ; dans ce cas, les caractéristiques de la langue écrite se rapprochent de la langue orale.

Source : Eduscol ([http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/19/1/Programme\\_anglais\\_palier2\\_120191.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/19/1/Programme_anglais_palier2_120191.pdf))

### Document 3c : La civilisation en classe de langue

#### (1.) L'alliance « langue-civilisation »

Fonder l'entraînement aux activités langagières sur un contenu de civilisation présente de nombreux avantages. Premièrement, cette intégration permet d'optimiser le peu d'heures dont nous disposons. Ensuite, la civilisation motive les élèves les plus en difficulté, qui voient d'autant plus d'intérêt à leur cours que celui-ci est en prise directe avec la vie extrascolaire. Enfin, les faits de langue sont mieux mémorisés lorsqu'ils émanent d'une situation culturelle authentique. C'est pourquoi on fait d'une pierre deux coups lorsqu'on entraîne les élèves à se diriger à partir d'une vraie carte de ville ou de métro (formes impératives, *must, have to, should, don't need to* etc.), lorsque l'on fixe le prétérit grâce au rappel de grands personnages du passé [...], lorsque l'on découvre ou que l'on rebrasse le passif grâce aux inventions, aux découvertes ou encore aux processus de fabrication (*it is made from/with... ; picked/bottled/taken to/sold in... etc.*) [...].

Il existe désormais un programme culturel pour tous les niveaux du secondaire, de la 6<sup>e</sup> à la terminale. Chaque niveau comporte un thème principal décomposé en quatre notions. Celles-ci sont accompagnées de pistes de développement thématique et d'exemples.

Kathleen Julié et Laurent Perrot, *Enseigner l'anglais*, Paris : Hachette Education, 2014

**(2.) Articuler les différents domaines d'apprentissage**

Si l'acquisition de connaissances culturelles et interculturelles est indispensable pour permettre à l'élève d'aller au-delà du simple repérage et de mettre en relation différents phénomènes et événements du monde contemporain, elle ne saurait constituer un objectif en soi. Les contextes culturels fournissent la matière d'une articulation entre les différents domaines d'apprentissage de la langue. Le professeur devra donc effectuer des choix cohérents pour bâtir des projets intégrant l'objectif culturel, sans chercher à aborder tous les thèmes donnés ici à titre d'exemples, en veillant toutefois à les diversifier du début à la fin du palier. En effet, le monde anglophone est vaste et il convient de rendre compte de sa diversité en évitant les empilements.

Source : Eduscol ([http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/19/1/Programme\\_anglais\\_palier2\\_120191.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/19/1/Programme_anglais_palier2_120191.pdf))

## Sujet : EED 18

### Première partie en anglais

Candidates were asked to present and analyze a document in relation to the notion selected for the dossier – “*L’ici et l’ailleurs*”.

The document is an extract from a radio program entitled “A lecture by Nathaniel Philbrick, author of *Mayflower: A Story of Courage, Community and War*, on the Pilgrim Fathers.” It was aired in November 2006 on the North Country Public Radio network. In the segment, Philbrick dispels some of the myths surrounding the first Thanksgiving of 1621.

In their presentation, candidates were expected to go beyond a mere description of the hallmarks of Thanksgiving and a summary of the author's argument in order to analyze the processes of construction, deconstruction and reconstruction of the myth. As indicated in the directions, candidates were also required to situate their analysis within the notion.

The document could be explored along the following lines.

### **Deconstructing commonly accepted representations: historical facts v. contemporary representations**

*In his lecture, Philbrick emphasizes the sharp contrast between present-day representations of the first Thanksgiving and historical reality (“But like so many American myths, it bears little relation to the truth”). Relying on a letter written by Edward Winslow—one of the Pilgrim Fathers who participated in the founding of the colony of Massachusetts—the author points out several inaccuracies. For instance, the first Thanksgiving was not referred to as such (“Winslow does not call it a Thanksgiving”); the celebration took place in early, not late autumn; for their meal, the Pilgrims had ducks and geese, not turkey; the celebration was spontaneous and not a carefully prepared function; and the Natives had a central role in the celebration. Overall, Philbrick suggests that representations of the first Thanksgiving are very much tainted and influenced by the way Thanksgiving is being celebrated today.*

However, the analysis could not be limited to a systematic listing of binary oppositions between actual facts and representations or to general comments on the importance of Thanksgiving in American culture. The jury expected candidates to understand that Philbrick apprehends Thanksgiving as a myth and shows how it has been constructed through images and storytelling.

*Indeed, Philbrick demonstrates how today's very pristine representations of the first Thanksgiving (“a large table draped with surprisingly clean and elaborate linen cloth”; “[the dishes] artfully arranged”) sharply contrast with the more bucolic, spontaneous, and disorderly aspect of the original celebrations (“furniture brought out into the sunshine, most celebrants stood, squatted or sat”). In connection with the notion, candidates could remark on the fact that, being an outdoor function (“an outdoor festival”) as opposed to a celebration taking place in the home, the first Thanksgiving exemplified the appropriation / domestication of their natural surroundings.*

*Nature is presented as a central element in the celebration, as indicated by the pervasive lexical field pertaining to it. Not only does Philbrick refer to the first Thanksgiving as a feast meant to express the settlers' gratefulness toward nature (“a harvest festival”), but he also draws the listener's attention to the almost mystical dimension of the celebration. Settlers seemed to marvel at the beauty of nature as seasons changed (“the first Thanksgiving coincided with what was [...] a new, startling phenomenon, the turning of the green leaves of summer to the incandescent yellows, reds and purples of the New England autumn”). In that respect, the phrase “startling phenomenon” forcefully conveys the settlers' amazement at the wonders of nature.*

Furthermore, the primitive / pagan dimension of the celebration is at odds with the religious aspect of 21<sup>st</sup>-century representations which describe the first settlers in strictly religious terms ("Pilgrims, their hands locked in prayer"). Therefore, instead of a celebration of a Christian deity, the first Thanksgiving appears to have been more of a celebration of nature, of its fertility, and of its beauty.

Here, the role of the intellectual / historian as an authority figure is vindicated: by unearthing primary sources in order to establish the truth, Philbrick reaffirms the power of historical accuracy over myth.

Lastly, candidates could link the document to the notion in a meaningful way by analyzing how autumn in New England and autumn in Britain are pitted against each other through the use of euphoric lexicon to describe the former ("the incandescent yellows, reds and purples of the New England autumn", "the profusion of sunny fall days [...] unleashes the colors latent within the trees' leaves"), as opposed to the use of highly dysphoric terms to characterize the latter ("the cloudy fall days [...] cause the autumn colors to be muted"). Such a contrast in the brightness of colors seems to suggest that the first Thanksgiving was meant to celebrate how the distant "elsewhere" that America was had been turned into a renewed "here".

### **The aesthetic dimension of the myth**

The document invited candidates to explore the essential role that images play in the construction of the myth. The reference to the New York-based printmaking firm Currier and Ives ("a Currier-and-Ives image of the first Thanksgiving") indicates how formulaic 21<sup>st</sup>-century representations of the first Thanksgiving are, insofar as they rework the original scene by reducing it to one single formula that seems to have been frozen in time and replicated in later pictorial renditions. For instance, the "quaintly reassuring image" of the first celebration tends to evoke Norman Rockwell's "Freedom from Want" (1943) rather than Ferris's "The First Thanksgiving" (circa 1912), which is already a reinterpretation of historical facts. Here, the hostile "elsewhere" of the New World has been transfigured into a comfortable, familiar, and nonthreatening "here".

The role of education in the transmission / dissemination of these images is also emphasized in the segment, as school is described as the place for the transmission of stock images and inaccurate representations ("during a Thanksgiving unit in elementary school").

Contemporary rereading of the first Thanksgiving as well as Philbrick's effort to debunk the myth also evidence how story displaces, even replaces, history through the recreation / rewriting of the myth. In that respect, Winslow's testimony of the first celebration can also be questioned as it is mediated through writing ("everything we know about the first Thanksgiving comes from a letter"). Therefore, the segment emphasizes how myth creation is achieved through the aestheticization of actual events.

### **The function of the myth and its consonance with 21<sup>st</sup>-century values**

Candidates were expected to reflect upon the function and meaning of the myth, noting that contemporary representations of the first Thanksgiving are devoid of historical accuracy, as shown by the absence of references to the natives.

Philbrick's description of the first Thanksgiving as "an overwhelmingly Indian affair" differs from the portrayal of the Natives as passive onlookers not directly participating in the feast ("as a few curious Indians look on"), or with their absence from today's actual celebrations. In other words, Thanksgiving is depicted as a mainly European / Caucasian affair, which reflects the notion of an uninterrupted tradition from the early days of the settlement to the present day, as if America had been European from the beginning. In that respect, "the elsewhere" is defined as being very much in keeping with "the here."

To continue, the mythification of one of the country's foundational historical episodes crystallizes some core values of US society, such as religion and the importance of family, thereby vindicating such values. Furthermore, the celebration of Thanksgiving does not only rely on remembrance, but also on performance. Because of its ritualistic dimension, the (re) enactment of the original scene is accomplished in order to

*inscribe the national in the domestic. Mythifying the country's foundations in order to vindicate core values is a way to create historical continuity between the early days of the settlement and the present time, and to respond to the existential fear of the United States as a young nation.*

### **Reconstruction and permanence of the myth**

The role of the intellectual / historian was another point of access to the segment and had to be analyzed thoroughly in order to show that Philbrick does not only de-construct but also reconstruct the myth.

*Indeed, the concept of the first Thanksgiving as a celebration of nature is not supported by actual historical facts ("Winslow makes no mention of it"). As such, the intellectual appears as a myth creator—who relies on "the here" to reconfigure "the elsewhere"—as opposed to an agent of truth.*

*The analogy with the Woodstock festival is very meaningful in that respect. Here the analysis had to go beyond a mere argument that the first Thanksgiving was "more fun" and people had "more freedom". Candidates were expected to situate the reference in the counterculture of the late 1960s in order to argue that Philbrick is recasting the celebration in contemporary terms—because it refers to an event the listener is familiar with, the analogy serves a didactic function. While the formulaic representation of the first Thanksgiving is likely to be "locked forever in [people's] brain", it is as if Philbrick used the reference to Woodstock to "unlock" the myth ("more like Woodstock, an outdoor celebration"; "an outdoor festival") and shake off its rigidity. However, ultimately, Philbrick does nothing but deconstruct one myth by using another.*

*Pushing the analysis further, candidates could entertain the argument that Philbrick is also renewing / rejuvenating American mythology by cross-fertilizing two of its most significant myths, as the Woodstock analogy invites the listener to reread each of the myths in the light of the other. Also, analyzing such an analogy from a political perspective, one could argue that it testifies to the professor's likely political bias and suggests a liberal reassessment of the first Thanksgiving. In any case, the analogy is indicative of the permanence of the myth, as if the individual were doomed to be "locked" in myths in order to understand human experience. Here, "the elsewhere" is defined as mythical by essence.*

### **Mediation and reception**

Lastly, the document also invited candidates to comment on the specificity and role of the medium, noting that, as a program aired on a public radio network, it serves an edifying function.

*In that respect, candidates could also reflect on the effect of Philbrick's effort to debunk the myth, wondering for whom ultimately the myth is debunked. Indeed, in the hyper-segmented ecology of the post-broadcast media regime, the individual is free to choose their information diet as they see fit: such an infinite media offer affords opportunities of selective exposure and the individual can "avoid" being exposed to public radio programs. Therefore, the myth is likely to be debunked only for an educated audience already open to discussions on the meaning of Thanksgiving.*

## **Deuxième partie en français**

Comme le précise la situation d'enseignement, les productions proposées ont été réalisées par des élèves de 3<sup>e</sup> (le niveau visé est donc B1) d'un collège dont les élèves ont des niveaux hétérogènes. Elles constituent la tâche finale d'une séquence visant à traiter des projets d'avenir et s'articulant autour de l'étude du film *"Bend it like Beckham"*. Trois notions de l'entrée culturelle « *L'ici et l'ailleurs* » s'y croisent : celles de « *Voyages* », d'« *Ecole et société* » ainsi que de « *Découverte de l'autre* ».

Consistant en la mise en scène d'une discussion entre le personnage principal du film et l'un de ses parents, la tâche plaçait l'élève dans une situation de communication proche d'une situation authentique. L'élève devait tirer au sort le jour de l'évaluation le rôle qu'il aurait à jouer ainsi que le nom de son partenaire. Il devait ainsi faire preuve de réactivité en étant capable d'adopter l'une ou l'autre posture. De plus, comme l'élève était encouragé à s'exprimer sans notes, l'échange n'en était que plus spontané. Ainsi, il est nécessaire de distinguer très nettement ces productions orales en interaction (POI) d'écrites oralisées car la POI implique en fait deux compétences imbriquées : celle de production orale et celle de compréhension orale, l'une n'allant pas sans l'autre. C'est d'ailleurs indiqué dans le document 3b : « Pour qu'il y ait interaction, il est indispensable qu'il y ait à la fois réception et production. (...) Il ne s'agit donc pas de juxtaposer des moments de réception et d'autres de production, mais de les imbriquer les uns aux autres pour élaborer le discours commun. (...) Il [L'élève] écoute l'autre, repère les indices, construit le sens du message à partir des indices et réagit. »

Par ailleurs, l'apport culturel autour duquel les compétences langagières s'articulent est à prendre en considération. En effet, par le biais du film, l'élève a pu découvrir non seulement un aspect du multiculturalisme en Grande-Bretagne, mais aussi les traditions familiales dans la communauté sikh ou encore l'importance donnée au sport dans les universités américaines. La multiplicité des points d'entrée dans le film offrait un moyen de susciter l'intérêt de l'élève dans l'acquisition des savoirs. En effet, comme l'explique le document 3c (1) : « la civilisation motive les élèves les plus en difficulté, (...) les faits de langue sont mieux mémorisés ». De plus, « l'acquisition de connaissances culturelles et interculturelles (...) ne saurait constituer un objectif en soi. Les contextes culturels fournissent la matière d'une articulation entre les différents domaines d'apprentissage de la langue. » (doc. 3c (2)).

Les objectifs phonologiques et culturels de la séquence sont à mettre en exergue. En effet, en choisissant un support filmique, le professeur a exposé l'élève à la diversité des variétés d'anglais et plus précisément, ici, celui parlé par une communauté du sous-continent indien.

Enfin, on notera que la phase d'entraînement qui a précédé la réalisation de la tâche finale a permis à l'élève de se forger des stratégies transférables relatives à la POI.

Examinons maintenant les productions des élèves afin d'en dégager les acquis et besoins, aussi bien d'un point de vue pragmatique, linguistique que culturel. D'une manière générale, on peut remarquer que les quatre élèves acteurs de ces deux productions ont fourni un effort dans l'argumentation, la réactivité et le ton. De ce fait, ils remplissent les objectifs pragmatique et culturel tant chacun tient son rôle, réagissant de manière adaptée aux arguments de son interlocuteur, sur le ton approprié. D'un point de vue linguistique, on peut cependant remarquer chez les quatre élèves des difficultés à mobiliser les outils discursifs de l'oral pour entamer, articuler et clore la discussion (par exemple : "*You were in Germany, no?*"). Par ailleurs, et plus spécifiquement, on note que la production 2a révèle des acquis plus solides que la production 2b. En effet, on constate une plus grande prise de risques et peu d'erreurs de la part de l'élève A en 2a, qui fait preuve d'une certaine aisance pour exprimer le renvoi à l'avenir, la capacité et l'incapacité, l'obligation et l'absence d'obligation dans le futur, et qui se révèle capable d'employer la construction de *want* avec une proposition subordonnée infinitive. On pourra d'ailleurs déduire que cette élève est proche du niveau B1. En revanche, les élèves A et B de 2b ont une maîtrise très approximative de la grammaire et de la syntaxe et produisent un propos entaché de nombreuses erreurs (*\*you staying, \*you will have to live their lives, \*university American, \*if you à London, \*some explains*), celles-ci ne nuisant cependant pas à la compréhension.

Ainsi est-il nécessaire d'envisager une phase de remédiation et/ou de consolidation des acquis suite à cette tâche finale. Tout d'abord, afin de faire corriger par l'élève certaines erreurs récurrentes présentes dans les productions, les candidats pouvaient proposer une activité d'écoute de très courts extraits de ces productions, judicieusement sélectionnés par le professeur, dans lesquels l'élève devrait cibler la ou les erreur(s) à corriger. Pour faciliter cette activité, les élèves pourraient travailler en binômes. Le candidat pouvait également choisir de valoriser l'élève A de la production 2a, plaçant celle-ci en position de modèle pour les autres élèves.



Par ailleurs, une activité visant à l'acquisition d'outils discursifs pouvait être proposée en demandant par exemple aux élèves de repérer ces outils dans une scène précise du film.

Enfin, en vue d'approfondir les connaissances civilisationnelles des élèves, on pouvait envisager un travail interdisciplinaire avec le collègue d'histoire-géographie pour aborder par exemple la question de l'Empire britannique et des traces que celui-ci a laissées dans le monde d'aujourd'hui.

Pour donner suite aux productions des élèves, on pouvait envisager de valoriser ces saynètes en organisant, par exemple, dans une démarche actionnelle, des matchs d'improvisation autour de la tâche finale. Ceux-ci pourraient avoir lieu lors des journées portes ouvertes du collège, puis être mis en ligne par les élèves (validant ainsi des compétences B2i) sur le site du collège.

Sébastien Mort et Céline Vidallet