

EED 11

Première partie en anglais

1. Reading the paratext

Candidates were asked to analyze a video dealing with the Mexican-American civil rights movement which peaked in 1968 after students in many high schools from eastern districts of Los Angeles took to the streets to ask for more racial justice and better access to education.

The source candidates were provided with was very explicit and could immediately help them relate the video to the notion “*espaces et échanges*” chosen for the whole set of documents. Two clues were to be found in the subtitle. “East L.A.” could first be noted as opposed for example to Central or Downtown L.A. Close attention to the word “walkout” could already prompt candidates to reflect on the form of the protest itself since walking out from a school literally involves a spatial movement.

As always, the source of the video had to be carefully examined and proved crucial to understand the perspective offered on this 1968 historical event. Indeed, it was made clear that the program was broadcast by the National Latino Communications Center offering here a program with an educational purpose. It was paramount to notice that this extract featured Mexican Americans only and consequently revisited the L.A. walkouts from their point of view. A thorough analysis of the source included the identification of two synonym words, Mexican American and Chicano, the latter having gained acceptance among the Mexican-American community to express a sense of ethnic and cultural pride.

2. Identifying what it is at stake in the document

The video provides a retrospective outlook on what seems to be portrayed as the birth of the Chicano movement. All the people interviewed took part in the event whether they agreed or disagreed with the methods adopted. Mixing 1968 historical footage with 1996 interviews of former students who made history that day, the documentary offers a people's history of the Mexican-American civil rights movement. Central to this extract is the appropriation by the Mexican Americans of their own history. Therefore, it was crucial for candidates to perceive that revisiting a historical event was at stake here. Questioning the reliability of the document proved extremely relevant as it allowed candidates to question the historical insight on the event. Those who noticed the absence of historians or experts were able to perceive that history was being revisited and offered convincing analysis about storytelling or the retrospective staging of a historical event.

3. Linking the document to the notion

Candidates could identify multiple links with the notion "*espaces et échanges*". The most visible one was the opposition between the school and the street, in other words, the institutional space and the public space. Once identified, the notion of exchanges had to be dynamically included in the presentation. Some candidates discussed the appropriation of the street as a space allowing a free exchange of ideas. Such a perspective was relevant when not limited to the static description of in and out movements throughout the document. The best presentations analyzed the birth of the Chicano movement as a wish for Mexican-Americans to claim their own space for the first time, whether literally or symbolically. Some candidates were able to put into perspective the Mexican-American civil rights movement and identified for example the exchanges of methods between the different protest movements of the sixties. Candidates whose reflection centered on the Chicano movement as trying to find its place within the larger scope of American history often conducted a substantial analysis of the document.

4. Suggested outline

Multiple outlines were convincingly presented by candidates. We offer here an outline which allows a progressive and multi-layered analysis of the document. We chose to include in each part key elements that were noted or could have been noted by candidates.

I. School vs street: appropriating the street as a locus of protest

Many candidates stressed the in and out movements visible in the video. Comments on doors, gates being opened, could be linked to the notion of walking out from the school and voicing out or speaking out claims in the streets of Los Angeles. The anxiety to take to the streets was also to be commented upon as the school is depicted as a prison-like place where students look like inmates waiting for the signal "blowout" to escape.

Candidates often noted that the streets of East L.A had transformed into a disorganized locus of protest where students thronged from all schools nearby. Those who knew that the Hispanic community is often called the 'silent minority' could relate this expression to the desire to be heard and to be seen and comment on visibility vs invisibility, voice vs silence.

Comments on the signs were welcomed as English and Spanish words can be observed. A reflection on Spanish being voiced out in the public space was relevant at this stage to contrast with the imposition of English being the language spoken in class or in the public sphere.

It was relevant here to make comparisons between the Chicano movement and the African-American movement for example as echoes are numerous. Some commented on the expression “Brown is beautiful” being reminiscent of “Black is beautiful” or alluded to the similitudes between the Black Panthers and the Brown Berets.

II. Chicanos claiming their own space for the first time

Candidates could notice the different places where exchanges took place since all Mexican Americans did not agree on the methods to be adopted. Classrooms are filmed as places where heated debates occurred. It was important as well to perceive the absence of unity within the Chicano movement and contrast the spontaneous crowds of teenagers with the almost military-like Brown Berets described as “outsiders” in the video.

It was significant to notice that the revolution was presented as unexpected and gradual. Most interviewees confess that they had no idea of what they were taking part in and just waited for the signal “blowout” to literally walk out. Comments on the clock ringing and the ticking sound effect were useful to stress how tension was built up in the documentary. Since the viewer is put in the position of witness, it is as if he were attending the few seconds that preceded the birth of the Chicano movement.

Comments on the underlying storytelling were highly valued as candidates could refer to the emotional undertone of the video. Because of the footage, the music, the tears or the people interviewed, emotion seeps in and affects the way a historical event is portrayed. The walkouts are retrospectively staged with much emotion. Candidates could also have noticed that the video celebrates the students who are portrayed like heroes. All comments on theatricality and staging were welcomed as Mexican Americans are featured as actors or agents of their own revolution.

III. A movement trying to find its place within the larger scope of American history

Candidates could have elaborated on the word “walkout” to explain how “walking out” was a way for Mexican Americans to reclaim a city and a land that used to be Mexican. Comments on the Spanish name of Los Angeles was relevant while knowledge about the Mexican-American War (1846-1848) could have proved useful to explain this wish to retrieve a space that was once lost.

Remarks on the ongoing situation faced by Mexican Americans in Donald Trump’s era were possible as we read in the video a sign showing “We are not ‘dirty Mexicans’”. It echoes the rhetoric of the President who used the word “rapists” to qualify Mexican Americans. As borders and walls are still in the news, the link between spaces and exchanges was relevant.

Some candidates used personal knowledge to make connections with schools or universities as being the place where protest was gaining ground. Some made connections with other student movements alluding to the protests against the Vietnam war that took place in Berkeley the same year.

Candidates could also take into account the year the documentary was released, i.e. 1996. Conducting a reflection on the treatment of history in the late twentieth century was highly valued. Remarks on New Historicism, postmodernity, the rise of cultural studies or ethnic studies offered candidates ways to address the lack of historical perspective in the documentary as the event itself forever seems to be staged. The tension between history and story, the emotional hindsight taking over the historiographical insight could have been used to illustrate the shift in the way history is dealt with as the documentary features a people’s history of Mexican Americans.

Deuxième partie en français

La première étape consistait à analyser l'ensemble des documents mis à disposition du candidat. Il est vivement conseillé de mettre tout d'abord les documents de cadrage en relation afin de dégager les enjeux du dossier en évitant ainsi la paraphrase.

Pour l'EED 11 proposée aux candidats, les enjeux du dossier sont clairs : écrire (3b), dans la démarche communic'actionnelle, la place de la civilisation / culture en cours de langue. Ces trois documents s'articulent autour de la situation d'enseignement : une classe de Terminale STMG en éducation prioritaire, dans un groupe de 16 élèves, la dimension formative (2a) et la progression en tâche finale (2b).

- Les compétences culturelles et pragmatiques sont au cœur du dossier où l'activité langagière ECRIRE est dominante.
- Les documents de cadrage mettent en exergue l'écriture, la dimension dite communic'actionnelle ainsi que l'apport culturel et civilisationnel qui doivent être lus à la lumière des productions tout en mettant en exergue une réflexion plus générale sur le contexte d'enseignement, l'éducation prioritaire, la série STMG et le groupe restreint.
- La dimension formative et sommative des productions ainsi que le lien entre les deux devaient être au cœur des analyses.
- Au niveau pragmatique, il s'agissait de différents types d'écriture (courriel / article de presse). Par conséquent, il convenait de s'interroger sur les activités / supports qui ont mené l'évolution des compétences linguistiques, pragmatiques et culturelles de cette élève.

Il conviendra de rappeler aux candidats que le jury attend un diagnostic des productions et des pistes pédagogiques à la lumière des documents de cadrage. Les diagnostics doivent être clairs et nuancés, et ne pas se limiter à la dimension linguistique.

Mise en relation

Il était attendu des candidats qu'ils lient les grandes lignes des documents de cadrage dès l'introduction :

- « *les faits de langues sont mieux maîtrisés lorsqu'ils émanent d'une situation culturelle authentique* » (3d)
- La dimension formative (2a) comme une sorte de cahier de brouillon (3b) ainsi qu'une mise en relation de l'éducation prioritaire (3a) et « *la civilisation [qui] motive les élèves les plus en difficulté* » (3d), sans tomber évidemment dans le cliché : les meilleurs candidats ont su proposer un début de réflexion sur l'éducation prioritaire et la STMG.

Il n'est pas nécessaire encore une fois de tout résumer mais de relever les éléments pertinents qui serviront les candidats à analyser les documents. Les meilleurs candidats ont pu mettre en relation l'appropriation des faits culturels par l'élève à travers l'exemple « *We can (*to) make American great again* » (2b). Si un besoin linguistique est évident, la compétence culturelle est présente.

Les acquis et les besoins

Compétence linguistique

Le jury est satisfait de voir que ce point est traité par la très grande majorité des candidats. Néanmoins, ces derniers ont encore tendance à se concentrer sur les erreurs linguistiques sans mentionner les

acquis. Par exemple, si de nombreux candidats ont noté un lexique riche et varié, certains n'ont repéré que la maîtrise partielle des temps du passé ou des modaux. Les meilleurs candidats ont perçu la progression entre la production formative (2a) et la tâche finale (2b). En effet, cette élève a pu remédier à de nombreux points, notamment le *present perfect*.

Par exemple : 2a : *I am at the Southern border for 1 week now*. Puis 2b : *We have been living...*

Lors du diagnostic, nous conseillons aux candidats de mettre en regard les productions afin rendre leur présentation plus dynamique et d'éviter une énumération souvent peu convaincante. Quelques candidats ont eu raison de relier leur analyse aux documents de cadrage.

Ex : *La progression entre les productions réside dans le fait que l'élève s'est investi dans sa tâche dans la mesure où « les faits de langues sont mieux maîtrisés lorsqu'ils émanent d'une situation culturelle authentique » (3d). De plus, il est légitime de souligner le rapport entre cahier de brouillon et dimension formative (lien établi entre production 2a et document 3b)*

Dans ce cas précis, le jury a pu bonifier la prise de distance critique et la mise en regard des documents de cadrage avec les productions.

Compétence pragmatique

Les candidats voient bien que les codes sont maîtrisés et le jury s'en satisfait. Afin d'aller plus loin dans la démarche, il aurait été judicieux de mentionner que les codes entre 2a et 2b sont différents : écriture d'un courriel et d'un article journal. Les prestations les plus convaincantes ont su soulever cette problématique et commenter les supports modélisants qui ont permis la réalisation de ces tâches.

Ex : *les codes de l'article du journal travaillés entre la tâche intermédiaire et la tâche finale ou les stratégies transférables d'une séquence à une autre sur l'écriture d'un courriel. Mentionner le document 3b : Apprendre à écrire, c'est travailler l'ensemble des paramètres : pas simplement s'approprier les normes (linguistiques, textuelles, génériques), mais aussi s'ajuster aux destinataires et aux contextes, construire la référence (de quoi le texte parle ?), travailler la question de l'énonciation et de l'image de soi.*

Compétence culturelle

Le jury déplore que cette dernière soit marginalisée alors qu'elle est au cœur des enjeux du dossier. En effet, les candidats ont souvent mentionné qu'il y a des connaissances mais sans aller plus loin. Quel type de connaissances sont mises au service du sens ? S'agit-il d'une réelle « *appropriation des faits culturels* » ?

Il est évident qu'un élève fait preuve d'une meilleure maîtrise de la compétence culturelle en fin de séquence plutôt qu'au début. Les meilleurs candidats ont pu s'interroger sur les stratégies mises en place et le degré d'acquisition de la compétence en mettant en lien cette analyse avec les documents de cadrage :

Ex : *appropriation des faits culturels et des savoirs (3c et 3d) / contresens (3c) /*

La compétence sociolinguistique et l'objectif citoyen ont pu faire l'objet d'une analyse pertinente quand ces derniers étaient commentés à la lumière des documents de cadrage et notamment la situation d'enseignement.

Pistes pédagogiques

Le jury est bien conscient des contraintes posées par le temps de préparation limité. Cependant, il attend une présentation de quelques pistes pédagogiques qui montre une réelle réflexion sur le travail en groupe, l'usage des outils numériques, l'auto-correction, ou encore l'inter-correction. Encore une fois le jury s'attend à ce que les documents de cadrage soient pris en compte. L'enjeu ici était de réfléchir à ce qui a permis les progrès d'une production à l'autre et ce qui pourrait être envisagé après la tâche finale. Ainsi des prolongements étaient attendus.

Eviter : En piste pédagogique de remédiation (pourquoi forcément de la remédiation, certaines productions et/ou compétences n'en ont pas besoin), je proposerai un travail en groupe et l'inter-correction.

Privilégier : Lors d'une remédiation au niveau linguistique, nous prendrons appui sur la situation d'enseignement où le nombre de 16 élèves pourra permettre un suivi individualisé et la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée.

Plusieurs pistes étaient possibles : certains candidats ont proposé d'aller de l'écriture individuelle vers un travail collaboratif et/ou interactif d'écriture. L'utilisation du numérique est pertinente dans la mesure où ce dernier peut permettre de développer la créativité soulignée en 3b pour l'article de journal et ainsi valoriser les productions des élèves (padlet, mise en forme de l'article de presse)

Prolongements possibles

Les meilleurs candidats ont pu s'interroger sur la plus-value et la mise en valeur de ces productions (créer un recueil d'articles, revue de presse) dans le but de travailler sur la revalorisation de l'image de l'éducation prioritaire (3a) lors d'une exposition numérique et/ou visuelle.

Privilégier une stratégie interlangue (surtout si les élèves font espagnol) mais également l'allemand ou l'italien dans la mesure où la problématique de l'immigration est globale, pouvait s'avérer judicieux. Il était légitime d'envisager un travail en inter-disciplinarité avec l'histoire-géographie puisque les Etats-Unis au 20^e siècle sont au programme. Enfin, le choix de l'EMC était pertinent pour réfléchir aux enjeux de l'immigration dans un monde globalisé.

Enfin, les propositions sur la transférabilité des stratégies d'écriture à d'autres supports tout au long de l'année, des activités langagières (écrit vers oral) ou vers une autre notion du programme dans la perspective des épreuves du baccalauréat (notamment la problématisation de la notion et l'expression écrite au baccalauréat) furent appréciées par le jury.

Conclusion

Le dossier aura permis aux candidats de montrer leurs connaissances didactiques et institutionnelles, tout en faisant preuve de bon sens et de prise de distance critique afin de mener à bien leur présentation.

Sophie CHAPUIS et Jérôme TURIN

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2018

ÉPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notion retenue : Espaces et échanges

Première partie :

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

Seconde partie :

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

Vous vous demanderez notamment :

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

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

Document 1 :

“East L.A. walkouts in 1968”

Extract from *Chicano! History of the Mexican American Civil Rights Movement*.
NLCC (National Latino Communications Center) Educational Media, 1996.

<https://www.dropbox.com/s/gmp6hx0tvzjv0t1/EED11%20EAST%20L.A.%20WALKOUTS.mp4?dl=0>

Document 2a : production écrite élève A

Dear Editor-in-chief,

I'm at the Southern Border for 1 week now. I went with a border patrol agent to the desert in Arizona. It was a scorching landscape and I hopped on a land cruiser. He saw a group of undocumented immigrants trying to slip over the border. It was terrible. Actually, I saw him hunting down this poor woman with his old father who was maybe sick. The Border Patrol Agent is crying and shouting at them, he tells them to stop. But they ran away. He caught them. Then, he started to be violent, he kicked the father and slapped the daughter who had blood on her face. He manage to prevent them from entering the country illegally. He handcuffed them. But his boss wasn't happy because he was violent and there may have been troubles because this was illegal.

I hope to see something more legal. But the measures with Trump toughened and this is not good for Mexicans.

Looking forward to hearing from you

Document 2b : production écrite B de la même élève

A story untold : 'I left my country and I started from scratch'

Live from San Diego, *The Washington Post*, December 18, 2017

I.B* – Every year, hundreds of immigrant cross the border between Mexico and USA. They flee poverty to fulfil the American Dream. However, many live illegally. They are undocumented. Maria Ibonéz is one of them. Today, she has 38 years old ans she has a American husband., John Hamilton, a Professor of Hispanic Literature at UCLA. They have two children, born in USA. Maria has been living and working in California since 1994.

'I crossed the border when I was 18 years old. I was with seven other friends. Back then, the border didn't guarded that well'. She told me.

Maria met a lot of obstacles that she had to overcome. She started from scratch. She was homesickness and had to cope with the situation.

'I believed so deeply in the promise of this country that I risked everything for the American Dream.'

Maria left everything, family and friends. She was an undocumented documents for 10 years. She couldn't saw her family and she felt very homesickness.

'I had feel racism sometimes but a lot of Americans helped me. Then I met John. It was in 1999. He was doing his PhD thesis and work as volunteer. We falled in love at first sight. I didn't feel discriminated against no more.'

She looks happy and pride of her life.

'I work now, I'm a Spanish teacher in a high school where there is a lot of undocumented Latinos. I'm worried of their situation because the measures have been tougher since the election of Trump. Here in California we are lucky but in Arizona and Alabama it is the worse.'

She obviously refers to Trump who want build a wall and Mexico to pay it. The Latino community is very worry.

'I was very lucky and I was hard-working like many of us. We don't do drug trafficking and men are not rapist (she sighs). We can to make America great again. I've been a American since 2005.'

Well, Mr President, you've heard her.

I.B* : C'est le nom prénom de l'élève qui a été mis en initiales.

Document 3a : situation d'enseignement

Les productions 2a et 2b sont les productions écrites d'une même élève de Terminale STMG dans un lycée classé en éducation prioritaire jusqu'à la réforme de cette dernière en 2015. Il est à ce jour toujours classé « politique de la ville ».

Le groupe est composé de 16 élèves. La production 2a correspond à une tâche intermédiaire et la production 2b à la tâche finale. La séquence, déclinée en 8 séances, portait sur la politique d'immigration aux Etats-Unis et la place de la communauté latino-américaine.

La tâche intermédiaire est produite à l'issue de la troisième séance : les élèves ont pu travailler sur un *cartoon* de Trump sur le mur avec la frontière mexicaine, sur une vidéo officielle du gouvernement sur le recrutement des agents de la frontière et sur un extrait de film. La tâche correspond à cet extrait de film. La consigne était la suivante :

'You witnessed a similar scene during your investigation. You write an email to your boss to let him know about what happened. Use the vocabulary seen in class'.

Cette tâche a été produite en 20 minutes à l'issue de la séance consacrée à l'extrait de film.

La consigne de la tâche finale était la suivante :

'You are a journalist for The Washington Post. You've been sent to the Southern border in order to investigate the life of undocumented immigrants. You write an article about someone you met during your investigation.' La tâche finale a été produite en classe lors de la séance 8, sans document mais avec une grille sur laquelle les critères de réussite étaient mentionnés.

Document 3b : Extrait de l'article *Ecrire en classe : le langage en action*. 2014

Quand on écrit en classe, on doit rassembler émotions, impressions, savoirs, discours entendus, les mettre en ordre et en relation, exprimer un rapport au monde et des représentations (qu'est-ce qu'on attend de moi à l'école ? dans quelle discipline suis-je ?) ... D'où apprendre à écrire, c'est travailler l'ensemble des paramètres : pas simplement s'approprier les normes (linguistiques, textuelles, génériques), mais aussi s'ajuster aux destinataires et aux contextes, construire la référence (de quoi le texte parle ?), travailler la question de l'énonciation et de l'image de soi. [...] Du côté des élèves, il s'agit de mettre l'écriture au service de la réflexivité, de l'autonomie, du travail collaboratif, de la créativité, de la singularité, de rompre avec des habitus scolaires installés, d'ouvrir des postures (première, réflexive, ludique, créative...) et des gestes d'écriture (notamment en lien avec le numérique), de faire de l'écriture un outil ordinaire et permanent du travail de la pensée (la disparition des « cahiers de brouillon » dans certaines classes est un phénomène désolant) ainsi que de la conscience linguistique et disciplinaire. L'écrit

intermédiaire (le « brouillon », diront certains) est à revaloriser comme pratique de classe essentielle.

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/11/03112014Article635505983176476125.aspx>

Document 3c : extrait de *l'Enseignement des Langues et le CECRL : de la logique de contenu à une logique de projet*. Claire Bourguignon. 2011

L'approche communic'actionnelle nous amène à repenser l'enseignement des langues. La focalisation ne doit plus se faire sur ce qui est appris, mais sur l'utilisation faite de ce qui est appris. C'est ce qui signifie l'expression « apprentissage-usage de la langue ». Il faut passer d'une logique d'apprentissage à une logique d'usage. Dans la logique communic'ationnelle, ce qui importe, ce n'est plus la quantité de savoirs transmis par l'enseignant et appris par l'apprenant par rapport à un programme, mais la construction d'un projet autour d'une tâche qui permet, à la fois l'appropriation des savoirs et, leur utilisation pertinente en lien avec un objectif à atteindre, ancré sur les niveaux de compétence qui constituent un référentiel. [...]. Ce qui compte, ce n'est pas tant que l'apprenant accumule des connaissances mais plutôt qu'il soit capable de les utiliser de manière pertinente. [...] Au lieu de concevoir l'apprentissage comme un processus au cours duquel il convient de développer des stratégies qui permettent de mobiliser des connaissances et des capacités pour pouvoir atteindre un objectif, l'apprentissage est centré sur la maîtrise de connaissances et de capacités et donc sur le bachotage. Or, maîtriser ne veut pas dire être capable de mobiliser. Empruntons un exemple à la cuisine. Pour réussir un gâteau, il ne suffit pas de connaître des ingrédients, ni d'être capable de casser des œufs ou de les battre en neige ! La maîtrise des connaissances (les ingrédients utiles) et des capacités (être capable de casser les œufs, être capable de faire des œufs en neige) ne suffit pas. En revanche, il est vrai qu'on ne peut pas réussir un gâteau si l'on n'est pas capable de mobiliser des connaissances (quels ingrédients choisir) et des capacités (qu'est-ce qu'il faut savoir faire avec les œufs).

http://www.cndp.fr/crdpdijon/IMG/pdf/Bourguignon_logique_projet_ens_langues_2011.pdf

Document 3d : Extrait de l'ouvrage *Enseigner l'anglais*, de Kathleen Julié et Laurent Perrot. (2009)

L'identité d'un pays, d'une communauté, se manifeste dans sa langue et dans sa culture. La partie immergée, mystérieuse et la plus difficile à cerner, est constituée de ce que nous appelons la « civilisation ». [...] on peut très bien parler une langue, mais mal connaître la civilisation qu'elle véhicule, avec comme conséquence inévitable les contresens culturels. Cependant, à partir du moment où l'accent est mis sur une communication authentique, le savoir-faire culturel, qui repose sur une connaissance de la civilisation du pays cible, ne peut être éludé. Enseigner la civilisation n'est donc pas seulement enseigner une culture et une histoire pour donner un poids aux mots, mais aussi transmettre un savoir-faire pragmatique. [...] Fonder l'entraînement aux activités langagières sur un contenu de civilisation présente de nombreux avantages. 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 extra-scolaire. Enfin, les faits de langues sont mieux maîtrisés lorsqu'ils émanent d'une situation culturelle authentique.