



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

Concours du second degré
Rapport de jury
Session 2009

CAPES interne/ CAER
Anglais

Rapport présenté par Josée Kamoun
Présidente de jury

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

COMPOSITION DU JURY

DIRECTOIRE

Présidente	KAMOUN Josée	Inspecteur Général de l'Education Nationale	
Vice-Président	SZLAMOWICZ JEAN	Maître de conférences	Académie de Paris
Vice-Président	JAMIN Guy	IA-IPR	Académie de Rennes
Responsable administratif	MERY Françoise	Professeur agrégé en CPGE	Académie de Creteil

Membres du Jury

AGOSTINI Sylvie	Professeur agrégé en CPGE	Académie de CORSE
ANDROMAQUE SHEENA	Professeur agrégé	Académie de NANTES
BAPTISTE Yvan	Professeur certifié	Académie de MONTPELLIER
BEN KHELIL Taoufik	Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
BENOIT Wendy	Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
BETEILLE Nathalie	Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
BIGAND Karine	Maître de conférences	Académie de CRETEIL
CADILHAC Frédéric	Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
CHADELAT Jean Marc	Maître de conférences	Académie de PARIS
CHAMBON PERNET Mireille	Professeur agrégé en CPGE	Académie de LYON
CHARON Hervé	Professeur agrégé en CPGE	Académie d'ORLEANS-TOURS
CHASSAGNOL Anne	Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
CHILOT Beate	Professeur agrégé	Académie de POITIERS
CIALONE Stéphanie	Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
DAUVERGNE Anne	IA-IPR	Académie de DIJON
DELSINNE Marie Christine	Professeur agrégé	Académie de CRETEIL

DUMARSKI Marie-Agnès	Professeur agrégé	Académie de LYON
ETENEAU Christine	Professeur certifié	Académie de CRETEIL
FAURE Anne	Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
FLANDIN-GRANGET Dominique	Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
GOUDARD Jean Pierre	Professeur certifié bi-admissible	Académie de MONTPELLIER
HUBERT Nathalie	Professeur certifié	Académie d'Amiens
LE TENIER HAYNE Marian	Professeur agrégé	Académie de RENNES
LE FELLIC Daniel	Professeur certifié	Académie de RENNES
MAESTRACCI Laurent	Professeur agrégé	Académie de LYON
MILON Eric	Professeur certifié	Académie de LILLE
NUELLEC Stéphane	Professeur certifié	29e base
PERROT Laurent	Professeur certifié	Académie de STRASBOURG
PICOT Thierry	Professeur agrégé en CPGE	Académie de BESANÇON
PLOTTIER POISSON Gaëtane	Professeur certifié bi-admissible	Académie de GRENOBLE
QUERE Olivier	Professeur agrégé en CPGE	Académie de NICE
RAMEAU Joëlle	Professeur agrégé en CPGE	Académie de CRETEIL
RENARD Jean Michel	Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
REYNAERT Catherine	Professeur agrégé	Académie de NANTES
REYNAL Marie-Claude	Professeur agrégé	Académie de LIMOGES
TURIN Marena	IA-IPR	Académie d'AIX-MARSEILLE
VALLUY Florian	Professeur certifié	Académie de LYON
VENDE Dominique	Professeur certifié	Académie de NANTES

Table des matières

Avant-Propos

Bilan de l'admission

I. Les épreuves du concours

A. Epreuve écrite d'admissibilité

B. Epreuve orale d'admission

1. Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère (papier ou vidéo) soumis au candidat par le jury.
2. Compréhension et expression en langue étrangère

II. L'épreuve écrite d'admissibilité

A. Commentaire guidé en langue étrangère

1. Ecueils et conseils
2. Proposition de corrigé

B. Traduction

1. Quelques conseils généraux.
2. Commentaires concernant le passage à traduire
3. Les difficultés du texte
4. Proposition de traduction

III. L'épreuve orale d'admission

A. Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère

1. Option collège
 - 1.1 Remarques d'ordre général
 - 1.2 Deux exemples d'exploitation pédagogique « option lycée »
2. Option Lycée
 - 1.1 Remarques d'ordre général
 - 1.2 Exemple d'exploitation d'un document vidéo
 - 1.3 Quelques observations

B. L'épreuve de compréhension - expression.

1. Modalités
2. Ce que l'on attend
3. Comment mieux se préparer
4. Exemple d'exploitation de documents

C. L'anglais parlé

1. Remarques générales
2. Inventaire non exhaustif des erreurs relevées

IV. Annexes

Avant propos

La session 2009 du CIA / CAER s'est déroulée sans incident. 1438 candidats ont composé ; 367 ont été admissibles, et 155 admis ; le premier admis avec 14,67 le dernier avec 8,00, les moyennes des deux concours étant identiques cette année.

Depuis plusieurs sessions, le jury avait pour politique de pourvoir tous les postes, et il se proposait a priori de le faire cette année encore. Cependant, devant des épreuves écrites aux résultats modestes, nous avons choisi de placer la barre de l'admissibilité assez bas pour donner leur chance à l'oral à un maximum de candidats, en espérant cependant pouvoir fixer l'admission autour de 8. Cela n'a pas été possible, et il n'a pas paru raisonnable de descendre à 7 pour pourvoir tous les postes.

Cela posé, les remarques qu'appelle la session 2009 ne sont guère différentes de celles des années précédentes. Si l'on découvre des candidats sérieux, bien préparés et sachant maîtriser leur tension nerveuse pour offrir des prestations claires et articulées aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, beaucoup donnent en revanche l'impression qu'ils subissent un baptême du feu tant leur lecture des divers énoncés se révèle hâtive, superficielle.

Le fil conducteur des rapports sur les diverses épreuves fait ressortir une difficulté généralisée à dégager la spécificité d'un document, littéraire, cinématographique, journalistique ou publicitaire. Défaut de réflexion ou de préparation, certains candidats ne paraissent trouver dans le support qu'un prétexte (à bavarder autour du sujet, lorsqu'il s'agit de l'œuvre littéraire ou du support de la compréhension) ou à inculquer – voire « rebrasser »- des notions grammaticales ou lexicales lors de l'épreuve de pédagogie.

L'autre insuffisance signalée par les rapporteurs concerne la qualité de la langue, écrite et parlée. Une fois titulaires du CIA, les professeurs seront appelés à enseigner aussi bien en terminale qu'en 6^{ème}. Si l'on veut que les élèves atteignent le niveau B2 du CECRL au baccalauréat, on doit leur parler une langue authentique sur le plan phonologique, mais aussi riche et fluide. Il ne s'agit pas en permanence, et singulièrement le jour du concours, de se « mettre à la portée » d'une classe de 3^{ème} en difficulté, par exemple.

On conseillera donc aux candidats de s'immerger autant que faire se peut dans la langue anglaise, par les œuvres littéraires et cinématographiques, la presse écrite, parlée, la télévision et tous les médias aujourd'hui disponibles, tout en multipliant les occasions d'engager avec des natifs des conversations de fond. Pour porter ses fruits, cette entreprise qui exige à la fois récurrence et durée doit commencer au début de l'année, et non pas entre l'écrit et l'oral du concours.

On conseillera aussi aux candidats qui enseignent de s'interroger sur leur propre pratique et le sens à lui donner. S'agissant d'un concours interne, on doit faire fonds sur son « métier », non pas comme réservoir d'anecdotes, mais bien plutôt pour s'approprier les objectifs définis dans les programmes, avec mises à l'épreuve et adaptation permanente de stratégies pédagogiques. Dans ce sens, et le jury le répète ponctuellement lors de l'accueil des candidats, vouloir satisfaire un « pédagogiquement correct » hypothétique inhibe la réflexion voire le bon sens ; un futur professeur est encouragé à s'autoriser de son observation et de son expérience.

Josée KAMOUN, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale
Présidente du jury du CIA / CAER

BILAN DE L'ADMISSION

CAPES interne et CAER d'anglais 2009

	CAPES interne	CAER
Nombre de postes	108	
Nombre de contrats		60
Nombre de candidats présents à l'écrit	1438	
Nombre de candidats admissibles	234	133
Nombre de candidats admis	95	60
Barre pour l'admission	8,00	8,00

I. LES ÉPREUVES DU CONCOURS.

(Voir B.O. n°15 du 20 avril 2000)

A. Epreuve écrite d'admissibilité

Commentaire guidé en langue étrangère d'un texte en langue étrangère accompagné d'un exercice de traduction (version et/ou thème).

Durée de l'épreuve : cinq heures

coefficient : 1

B. Epreuve orale d'admission

Epreuve professionnelle en deux parties *coefficient : 2*

1. Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère (notamment textuels, vidéo) soumis au candidat par le jury.

Cette partie de l'épreuve comporte un exposé suivi d'un entretien. Elle tient compte du niveau d'enseignement (collège ou lycée) dans lequel le candidat a une expérience. Le candidat fait connaître ce niveau au moment de l'inscription au concours.

Cette partie se déroule en français, à l'exception des exercices de toutes natures qui sont présentés en langue étrangère.

Durée de la préparation : deux heures.

Durée de l'exposé : trente minutes maximum.

Durée de l'entretien : vingt minutes maximum.

2. Compréhension et expression en langue étrangère

Cette partie de l'épreuve prend appui sur un document audio, textuel ou vidéo en langue étrangère ou sur un document iconographique dont le candidat prend connaissance en présence du jury.

Elle consiste en un compte rendu suivi d'un entretien, les deux se déroulant en langue étrangère.

Durée : vingt-cinq minutes maximum. Coefficient total de l'épreuve :

Chacune des parties entre pour moitié dans la notation.

II. L'ÉPREUVE ÉCRITE D'ADMISSIBILITÉ

A. Commentaire guidé en langue étrangère

1. Ecueils et conseils

Le texte proposé était extrait de *Heart of Darkness*, longue nouvelle du roman britannique d'origine polonaise Joseph Conrad (1857-1924) d'abord parue en feuilleton dans une revue en 1899, puis publiée dans un recueil de trois récits intitulé *Youth*, en 1902. Alors même qu'il ne présentait pas de difficulté de compréhension majeure, le texte a pourtant donné lieu à bien des lectures hasardeuses, voire fantaisistes. On notera ainsi de nombreux contresens, notamment quant à la situation d'énonciation, la plupart des candidats n'ayant pas perçu qu'il s'agissait d'un locuteur racontant une histoire à des auditeurs. Du point de vue de la narration, il était également essentiel d'identifier le fait que le monologue à la première personne est doublé, au début du premier paragraphe, du commentaire d'un narrateur à la troisième personne. Il est également essentiel de ne pas confondre narrateur et auteur. Pour ce qui est des personnages, on relèvera également des confusions majeures. Certains candidats n'ont pas saisi le fait qu'il s'agissait d'un récit achronologique fait de retours en arrière. Ainsi, le troisième paragraphe est une évocation de l'enfance du narrateur, comme le signale « when I was a little chap », à la ligne 18. Du fait d'une lecture sans doute trop hâtive, plusieurs candidats ont cru déceler ici la présence d'un autre personnage. On ne saurait donc trop insister sur la nécessité de bien prendre le temps de lire et de relire calmement l'extrait, quitte à revenir en amont pour corriger d'éventuelles erreurs d'interprétation. Il est, en effet, fondamental d'être en mesure de répondre clairement, et ce dès l'introduction, aux questions : qui ? quand ? quoi ? où ?

A ces problèmes de compréhension littérale s'ajoutent une expression trop souvent maladroite et fautive. On déplore de nombreuses fautes de grammaire de base, telles que les accords sujet-verbe, l'absence de la marque de la troisième personne du singulier, l'ajout de « s » intempestifs à la fin des adjectifs, un emploi tout à fait hasardeux des pronoms, un problème de cohérence passé-présent dû à une confusion au niveau des temps et des aspects. La syntaxe est souvent fautive, du fait, notamment, d'une mauvaise maîtrise de l'emploi des relatives. Par ailleurs, on ne peut que s'étonner du manque de connaissances lexicales des candidats. Le lexique employé reste très limité et répétitif. L'emploi d'un vocabulaire technique ou critique est bien trop rare. Il est essentiel, dans la préparation de ce concours, de veiller à enrichir les moyens d'expressions, au contact, en particulier, de la lecture des classiques de la littérature de langue anglaise. Ce contact régulier présenterait, en outre, l'avantage de remédier au manque de culture souvent cuisant des candidats. Afin de se familiariser avec un vocabulaire technique et critique, il est nécessaire de se référer à des manuels clairs et accessibles tels que *A Handbook of Literary Terms* de Françoise Grellet.

Il s'agit ici d'un commentaire guidé, ce qui suppose la présence d'une consigne dont il faut impérativement tenir compte. Or, bien trop peu de candidats s'attachent à définir les termes du sujet et à les mettre en relation. Dans le cas présent, il fallait s'interroger sur le lien entre exploration et initiation. La conjonction « and » suggère, en effet, qu'exploration et initiation sont liées de manière indissociable. Encore faut-il caractériser ce lien. S'agit-il d'un lien de cause à effet, l'exploration déclenchant l'initiation ou bien d'une relation antithétique entre les deux termes? La définition des termes du sujet participe de l'élaboration de la problématique, trop souvent omise. La problématique est cependant la clé de voûte de l'ensemble de la démarche.

On déplorera l'absence d'analyse et d'interprétation à proprement parler. Il s'agit, dans le cadre d'un commentaire littéraire, de mettre en lumière la poétique du texte, la manière dont il fonctionne.

En effet, le but d'un commentaire littéraire est de faire partager le plaisir de la lecture personnelle d'un texte spécifique. Un texte est un système organisé qui possède une dynamique sous-jacente qu'il s'agit de mettre en évidence. Expliquer un texte, c'est donc dénouer les fils pour

faire apparaître le montage. On conseillera aux candidats de procéder en deux phases, lors de la préparation.

Phase 1 : repérages des marques stylistiques et prise de notes. Que repérer dans le texte ? Toute atypie, tout écart par rapport à la norme, en d'autres termes, tout ce qui retient l'attention, c'est-à-dire les détails saillants du texte au niveau sémantique, syntaxique, rythmique et phonologique. Il faut repérer tout ce qui est récurrent afin d'être en mesure de dégager les réseaux métaphoriques à travers le lexique, les échos. Ces récurrences peuvent être de l'ordre du parallélisme, de la symétrie mais aussi du contraste, de l'antithèse. Il faut, en effet, s'attacher au contraste entre ce qui est mis en relief et ce qui est mis en retrait. Cette mise en retrait peut aller – c'était le cas ici – jusqu'au non-dit, le blanc. Il est important de bien prendre en notes les effets stylistiques repérés.

Phase 2 : A partir des éléments repérés, il s'agit à présent d'élaborer une démarche, une problématique, un itinéraire à travers le texte. Un commentaire littéraire est une démonstration, un dévoilement progressif qui exploite les tensions, les contradictions au cœur du texte et tend à montrer la complémentarité des différents éléments du texte. La démarche doit correspondre à un approfondissement : aller du plus évident au moins évident, de l'explicite à l'implicite. Il faut parvenir à choisir parmi les éléments dégagés et ne pas s'efforcer de tout faire rentrer dans la démarche. Au contraire, le but est de parvenir à une interprétation étayée qui permette d'éclairer le plus grand nombre d'éléments présents dans le texte. En d'autres termes, il faut viser à présenter clairement et successivement ce qui, dans le texte, fonctionne simultanément en s'appuyant sur des faits stylistiques précis et en montrant comment les procédés utilisés par l'auteur structurent le texte. Afin d'éviter de s'échapper dans des généralités, il faut toujours garder à l'esprit que c'est d'un texte spécifique qu'il s'agit.

2. Proposition de corrigé

Heart of Darkness est la quatrième œuvre de Conrad. L'intrigue se déroule au Congo Belge. Elle relate l'histoire de Marlow, employé par une compagnie belge, qui remonte le cours du Congo à la recherche de Kurtz, agent de la compagnie et directeur d'un comptoir au cœur de la jungle. La nouvelle a une dimension autobiographique, dans la mesure où le récit s'appuie sur l'expérience de Joseph Conrad au Congo Belge. En effet, l'auteur fut aussi marin. Il débuta dans la marine française à l'âge de dix-sept ans avant de servir seize ans dans la marine marchande britannique. Il a notamment passé quatre mois à naviguer sur le Congo en 1890 à bord d'un bateau à vapeur. Cette expérience fut, pour lui, un véritable traumatisme. Comme l'ont montré les études post-coloniales, *Heart of Darkness* est un texte engagé, une dénonciation du colonialisme. Le titre lui-même a donné lieu à de nombreuses interprétations. Il s'agit d'une plongée au cœur de l'Afrique, le continent mais aussi au cœur du mal, dans les tréfonds de l'âme humaine.

Le passage en question se situe au début de cette nouvelle composée de trois parties, plus précisément aux cinquième et sixième pages. Le protagoniste Marlow raconte son histoire à ses compagnons de voyage pour tuer le temps alors qu'à bord du navire *The Nellie*, sur la Tamise, ils attendent que la marée remonte pour pouvoir repartir en mer : « (...) the only thing for it was to come to and wait for the turn of the tide », nous dit l'incipit. Le passage se situant au coucher du soleil, les personnages sont peu à peu enveloppés par l'obscurité.

Dans le cadre de ce commentaire guidé en langue étrangère, il s'agissait de mettre en relation les motifs de l'exploration et de l'initiation. Exploration est à penser en termes de découverte, d'expédition, dans la mesure où elle suppose de parcourir un pays lointain, inaccessible, inconnu en l'étudiant avec soin. Ainsi, l'exploration est aussi approfondissement et, par extension, introspection. Comme le signale le sens médical du terme, à savoir celui d'une recherche diagnostique consistant à examiner les formes des organes, des tissus, explorer, c'est sonder les profondeurs. Initiation suppose une introduction à la connaissance de choses secrètes, cachées. Initier, c'est révéler, l'initiation suppose donc le passage d'un état à un autre. Elle va donc de pair avec les notions de secret et de mystère ainsi que d'apprentissage et d'instruction. Dans ce passage, il s'agit d'une double

initiation, celle du locuteur lui-même mais aussi celle de ses auditeurs, au sens où le locuteur a plus d'expérience que ses compagnons de voyage. On peut ainsi se demander dans quelle mesure le locuteur révèle quelque chose à ses compagnons de voyage. Plus largement, l'exploration, au sens d'expédition, est-elle la métaphore d'une initiation du locuteur ou n'y a-t-il pas plutôt un décalage entre une exploration poussée à son terme et une initiation inaboutie?

Nous analyserons tout d'abord l'exploration comme début d'un récit initiatique avant de montrer qu'elle s'inscrit dans une plongée en eaux troubles et débouche sur une initiation non aboutie.

➤ L'exploration ou le début d'un récit initiatique

Le locuteur est un marin qui a beaucoup navigué et qui, de ce fait, a nettement plus d'expérience que ses auditeurs qu'il se propose d'initier en leur racontant une histoire. Les points de repère spatiaux évoquent un parcours géographique d'une ampleur considérable. Celui-ci s'articule autour des polarités terre/mer, milieu urbain/navigation (« I had then (...) just returned to London after a lot of Indian Ocean, Pacific, China Seas » au début du deuxième paragraphe) doublées de la polarité Londres/l'ailleurs. La précision des références topographiques à la ville de Londres ("Fleet Street", ligne 40) forme un contraste avec le caractère indéterminé et flou de l'évocation de la destination, le Congo n'étant jamais nommé, et révèle l'attrait de l'ailleurs, la fascination de l'exotisme. Cet appel de l'ailleurs remonte à l'enfance du locuteur.

A cette exploration effective s'ajoutent les rêves d'exploration de l'enfant, qui, à la manière du jeune Conrad lui-même, parcourt le monde en observant une mappemonde : « Now when I was a little chap I had a passion for maps. I would look for hours at South America, or Africa, or Africa, and lose myself in all the glories of exploration. » On retrouve le terme "glories" au dernier paragraphe, dans "a white patch for a boy to dream gloriously over" mais aussi, plus haut dans le texte, dans le constat désabusé et ironique du narrateur adulte : « The glamour's off. » Ce rêve d'ailleurs est indissociable d'une profonde insatisfaction. De manière significative, il ressurgit lorsque le narrateur, à Londres entre deux navigations, éprouve un sentiment de désœuvrement et de lassitude : « (...) after a bit I did get tired of resting. Then I began to look for a ship ». Ce sentiment d'insatisfaction et de désœuvrement est le propre de l'aventurier en mal d'aventures.

Le personnage du locuteur s'inscrit, en effet, dans la tradition du roman d'aventures. Il dispose de tout l'attirail de l'aventurier (la carte, le navire) et est habité par l'esprit de conquête et le besoin d'action propre à celui-ci. Cependant, le rêve d'ailleurs se heurte ici au réel, l'insatisfaction de l'aventurier étant vouée à l'inassouvissement : « The glamour's off ». Le contraste entre l'innocence de l'enfance (« blank ») et l'expérience de l'âge adulte (« darkness ») suggère combien le romanesque se heurte à la réalité de l'expérience. Le motif de l'aventurier est revisité, subverti, passé au crible du pseudo-romantisme de Conrad. Le monde du romanesque apparaît comme un monde perdu dont l'évocation n'est possible que sur le mode ironique et ce d'autant plus que l'invitation baudelairienne au voyage se heurte à des préoccupations bassement mercantiles. S'il s'agit ici d'un aventurier, c'est d'un aventurier dans le contexte colonial, animé par l'appât du gain. Le voyage exploratoire sert, avant tout, un but lucratif. Le dernier paragraphe est, à ce titre, tout à fait révélateur : « Then I remembered there was a big concern, a Company for trade on that river. » Le terme « steamboats » permet de situer l'action à la fin du XIX^e siècle, à l'époque où le colonialisme devint une véritable entreprise commerciale. Les références au colonialisme sont nombreuses dans ce passage mais elles sont toujours indirectes, obliques. Elles transparaissent dans l'emploi, au second paragraphe, de « invading your homes, just as though I had got a heavenly mission to civilize you, » ainsi que la polysémie de "game" dans "And I got tired of that game, too," ce terme renvoyant aussi bien à la manière dont le personnage passe le temps qu'à l'idée de gibier, et, par extension, de proie.

Conrad était apprécié par ses contemporains pour ses récits d'aventures mêlant exotisme et évocation précise de la vie en mer. Si l'auteur revisite ici la tradition du récit d'aventure, l'exploration est loin de se réduire à une expédition dans un territoire lointain et mystère. L'exotisme se fait métaphysique. Il permet de sonder les profondeurs du moi alors même que l'exploration devient une métaphore non seulement des tours et des détours de l'âme humaine mais encore de la narration.

➤ Une plongée en eau troubles

Ce passage est caractérisé par un brouillage narratologique, du fait même de la situation d'énonciation. Un conteur s'adresse à ses auditeurs sous la forme d'un monologue à la première personne. Or, ce monologue est entrecoupé, aux lignes 1, 2 et 3, du commentaire d'un narrateur à la troisième personne : « (...) he began, showing in this remark the weakness of many tellers of tales who seem so often unaware of what their audience would best like to hear. » Ce commentaire du narrateur, de par l'emploi de « weakness » « tellers of tales » et « unaware », a pour effet de mettre en doute la parole du locuteur en remettant d'emblée en cause la véracité de ses propos. Dans la mesure où ce qui est accentué par le narrateur, c'est la faiblesse du locuteur, celui-ci apparaît, dès les premières lignes, comme un conteur auquel le lecteur ne saurait se fier, car susceptible de construire sa propre histoire à mesure qu'il la raconte.

Si les pistes sont brouillées, c'est également en raison du caractère indéterminé de ce récit. En effet, ni les lieux ni les personnages ne sont nommés de telle sorte que les auditeurs et le lecteur ne disposent d'aucun repère précis, du fait, en particulier, de la récurrence du déictique « that » qui opère une mise à distance du référent dans « that river » aux lignes 5 et 38, ainsi que de l'article indéfini dans « a mighty big river » précédé du singulier « one » : « one big river », à la ligne 33. Alors même que le caractère déterminant de ce fleuve pour le locuteur est sans cesse mis en évidence, le lecteur, pas plus que les auditeurs, ne sait de quel fleuve il s'agit. De même, la colonie du Congo Belge n'est pas nommée. Des indices quant au contexte historique de l'expansion coloniale transparaissent certes mais il n'est à aucun moment fait explicitement référence au continent africain. Le territoire mentionné reste indéterminé, baigné de mystère et placé sous le signe du secret.

Ce brouillage va de pair avec une opacification croissante, de telle sorte que le lecteur est amené à se perdre dans les méandres de la narration. Celle-ci est, en effet, caractérisée par une absence de progression linéaire. Il s'agit ici d'une narration disloquée au rythme syncopé faite de ruptures, de pauses, de silences. Ainsi, l'emploi récurrent des tirets ainsi que la présence de points de suspension à la ligne 26 permettent d'inscrire le blanc, le silence au cœur du texte. La syntaxe est paratactique, comme en témoigne l'emploi répété des conjonctions « but » et « yet », qui sont autant d'obstructions à la progression narrative. La narration fonctionne à rebours, au sens où elle infirme autant qu'elle affirme, du fait, également, du recours à la prétérition à deux reprises, au tout début du passage : « I don't want to bother you much with what happened to me personally, » mais aussi aux lignes 26-27 : « (...) and well, we won't talk about that. » La prétérition est une façon de dire sans dire, d'attirer l'attention sur un élément en déclarant ne pas en parler et a donc pour effet d'opacifier le récit, de brouiller les pistes.

L'absence de progression linéaire est d'autant plus marquée qu'à la dislocation de la narration s'ajoute un aspect achronologique. Dans la mesure où il est constitué d'une série d'analepses, le récit s'articule autour de l'interaction du présent et du passé ainsi que de la superposition de strates temporelles. Ainsi, le passage s'ouvre sur le présent de la situation d'énonciation : « I don't want to bother you much with what happened to me personally, », suivi de l'évocation d'une expérience marquante au prétérit, le temps du récit. S'en suit une première analepse au past perfect introduite par « then », aspect dont la particularité est d'établir un lien entre deux moments du passé. Il s'agit du séjour à Londres entre deux navigations. Le renvoi à cette première strate du passé est entrecoupé de l'emploi du présent, puisque le locuteur s'adresse à son auditoire au présent. Le second paragraphe s'ouvre ainsi sur : « I had then, as you remember, just returned to London » Sur cette première strate se superpose une autre strate temporelle, du fait de l'évocation, au past perfect, de l'enfance du locuteur introduite par : « Now when I was a little chap. » Ici encore, le passé et le présent interagissent, comme le signale l'emploi du present perfect et du présent simple ainsi que la présence de l'adverbe « now » aux lignes 23-24. On retrouve le present perfect et le présent simple aux lignes 26-27 : « I have been in some of them, and ... well, we won't talk about that. » Le paragraphe suivant opère un retour à la strate temporelle de la première analepse, comme le signale l'emploi de « by this time » à la ligne 29 et établit, à l'aide du past perfect, un contraste entre ce

moment du passé, qui est déjà un moment de l'âge adulte, et l'enfance : « It had got filled since my boyhood with rivers and lakes and names ».

La dimension achronologique de ce récit, ainsi que l'interaction passé-présent qui en découle, est indissociable de la stratification de la mémoire. Plus qu'une simple expédition se traduisant par un parcours géographique, l'exploration est une plongée dans les profondeurs du moi. Dans le dernier paragraphe, le Congo est évoqué, de manière non explicite, au moyen de la comparaison à un serpent : « (...) a mighty big river (...) resembling an immense snake uncoiled, with its head in the sea, its body at rest curving afar over a vast country, an its tail lost in the depths of the land. » Cette image est inquiétante car elle est placée sous le signe de l'enfouissement. En tant que telle, la comparaison du serpent-fleuve se mue en métaphore des tours et des détours de l'âme humaine et donne à voir une descente dans les profondeurs du moi troublé du locuteur.

Dès le premier paragraphe, un glissement s'opère de l'exploration, au sens d'expédition, qui atteint son point d'aboutissement : « the farthest point of navigation » à l'introspection, donc l'initiation : « and the culminating point of my experience. » A apprendre à connaître le monde, le locuteur a essayé, sans en être conscient, de se connaître lui-même. Cette dimension introspective est omniprésente dans le passage, ce dès l'ouverture, comme le signale l'adverbe « personally » dans « what happened to me personally. » ainsi que la récurrence, tout au long du texte, des pronoms personnels et possessifs de la première personne du singulier. On citera comme exemple « into my thoughts », à la ligne 8.

Si introspection il y a, reste à savoir jusqu'à quel point le locuteur a été initié, ce qu'il a compris de son expérience. Alors que l'exploration a été poussée à son comble (« the farthest point of navigation »), l'initiation reste inaboutie.

➤ Une initiation aporétique

L'initiation aboutit à une résolution partielle, qui prend la forme d'un éclairage ambigu, comme le signale la répétition, dans le premier paragraphe, de « It seemed somehow to throw a kind of light. » Si l'expérience évoquée a des répercussions que l'on devine traumatiques sur le locuteur (« the effect of it on me », ligne 4), celles-ci restent insaisissables et indéfinissables, d'où l'emploi de termes renvoyant à l'incertitude et opérant une distanciation : « seemed », « somehow », « kind of », « not very clear. » Le jeu de contraste à partir de la polarité lumière/obscurité est ici essentiel « It was sombre enough, too (...) not very clear either. No, not very clear. And yet it seemed to throw a kind of light » (lignes 7-9) en témoignent : le texte est placé sous le signe de l'ambivalence, dans la mesure où les contraires et les contrastes coexistent sans être jamais réconciliés, comme le suggère, par exemple, l'association oxymoronique « delightful mystery » à la ligne 31. La polarité lumière/obscurité est au cœur de la plongée dans l'horreur coloniale dans la nouvelle dans son ensemble, puisqu'elle est indissociable de la polarité sauvage/civilisé qui s'avère, elle aussi, réversible.

L'ambivalence va ici de pair avec la réversibilité, au sens où la lumière naît de l'obscurité et de l'obscurité naît la lumière. Si l'on peut parler ici de mise en lumière, c'est donc au sens d'une mise en lumière de l'obscurité. Si initiation il y a, c'est d'une initiation à rebours qu'il s'agit. Le lien entre exploration et initiation est à penser en termes de décalage, dans la mesure où ce qui devient terra cognita sur la carte devient terra incognita sur le plan psychique et métaphysique : « True, by this time it was not a blank space anymore. (...) It had become a place of darkness » (lignes 29-32). Ainsi, loin d'aboutir, l'initiation fait place à la fascination : « The snake had charmed me. » Comme le suggèrent les derniers mots du texte, le locuteur n'agit plus. Au contraire, il est agi car fasciné, hypnotisé, ensorcelé. Cette fascination annonce la fascination de Marlow pour Kurtz, figure mystérieuse qui, par son éloquence et le caractère hypnotique de sa personnalité domine les indigènes qui l'entourent et incarne ainsi le pouvoir de fascination du mal. En effet, la fascination pour le serpent-fleuve est inextricablement liée à la fascination exercée par le mal et dont le locuteur n'est, à ce stade du récit du moins, pas conscient.

Si l'initiation se révèle aporétique, c'est, avant tout, parce que le locuteur ne parvient pas à faire sens de son expérience. En effet, si la dynamique du texte est de l'ordre d'une opacification croissante, c'est en raison de la tension entre récit/silence, obsession/obstruction, dicible/indicible. Si

le texte s'ouvre sur une prétention, s'il est caractérisé par une indétermination essentielle, s'il est voilé de mystère, c'est parce qu'il est fait référence à une expérience irrépressible qui a besoin de faire surface mais que le locuteur ne peut pas nommer. Ce texte est fait d'échos, de répétitions, avec ou sans variations, de termes contrastés et réversibles. Ainsi, il est fait mention des zones vierges du globe à deux reprises au troisième paragraphe : « At that time there were many blank spaces on the earth » (lignes 20-21) et « the biggest, the most blank so to speak » (ligne 27), termes que l'on retrouve dans le dernier paragraphe où elles finissent par se muer en leur contraire: « it was not a blank space anymore », « It had ceased to be a blank space (...) a white patch (...) It had become a place of darkness ».

De par ces nombreux échos qui n'ont de cesse de résonner dans l'ensemble du texte, celui-ci est doté d'un caractère obsessionnel. Il s'agit d'un texte qui se mord la queue, qui ne sort pas du cadre du monologue. De manière significative, le passage s'ouvre sur « I » et se clôt sur « me ». Par ailleurs, ces échos lexicaux sont renforcés par des allitérations. On trouve ainsi, en particulier, de nombreuses sifflantes, dans « an immense snake, » par exemple.

Les nombreux échos contribuent à la force incantatoire du passage, dont témoigne encore l'isotopie de l'envoûtement: « tellers of tales » (ligne 1), « it fascinated me (ligne 36), « some kind of craft » (ligne 39), « had charmed me » (ligne 41). Ce texte donne à entendre le pouvoir de fascination des mots. Ainsi, « The snake had charmed me » signale non seulement la fascination hypnotique du locuteur mais encore l'effet du récit sur les auditeurs et le lecteur, captivés par la trame narrative. Dans un texte caractérisé par un brouillage et une dislocation de la narration, le langage apparaît comme tout ce à quoi le locuteur, les auditeurs et le lecteur puissent encore se raccrocher sans cependant pouvoir s'y fier, au sens où, selon les mots de Conrad dans *Under Western Eyes* : « Words, as is well known, are great foes to reality. »

Ce passage signale combien *Heart of Darkness* est un texte charnière, situé au point de jonction et de rupture entre deux époques et deux esthétiques, celle du réalisme et celle du modernisme. De par son expérimentation formelle, la dislocation narrative, la coexistence de contraires qui donne à voir l'ambivalence, cette longue nouvelle de Conrad peut être considérée comme un des premiers textes modernistes. Il s'agit ici déjà d'une littérature qui suggère plus qu'elle ne dit, puisqu'elle n'a de cesse d'inscrire le blanc au cœur du texte, de telle sorte que c'est au lecteur de se faire scripteur et de combler les trous, les vides qui résultent de l'affleurement de l'indicible. Le passage s'articule ainsi autour du décalage entre une exploration poussée à son terme et une initiation aporétique, qui se solde par un échec et fait place à la fascination pour le serpent-fleuve qui n'est autre qu'une métaphore de la narration. Fiction et métafiction sont ici indissociables puisqu'il s'agit, avant tout d'un texte sur l'art de raconter une histoire, qui donne à entendre la magie du verbe. C'est à sa force incantatoire et à son caractère énigmatique que *Heart of Darkness* doit son pouvoir de fascination, pouvoir de fascination dont témoigne, notamment, *Apocalypse Now* de Francis Ford Coppola, qui est une réécriture de *Heart of Darkness* au moyen d'un autre médium, celui du cinéma, dans le contexte de la guerre du Vietnam. Cette adaptation nous rappelle que le propre de l'écriture est de contenir en germe la possibilité de sa réécriture, que la fonction de la création artistique et littéraire est de générer la création.

Bibliographie

Childs, Peter, *Modernism*, Londres: Routledge, 2000.
Eagleton Terry, *Literary Theory*, Oxford: Blackwell, 1996.
Grellet, Françoise, *Literature in English*, Paris: Hachette, 2002
Grellet, Françoise, *A Handbook of Literary Terms*, Paris: Hachette, 1996.

B. Epreuve de traduction

1. Quelques conseils généraux :

Pour la deuxième année de suite, l'extrait proposé à la traduction était un thème. Il est naturellement attendu des futurs professeurs de langues qu'ils parlent et écrivent un anglais et un français authentiques. En préalable, nous ne saurions trop insister, comme le fait le jury chaque année, sur une lecture attentive pour que le candidat puisse se familiariser avec le ton du passage et procéder à des repérages de base. Une analyse stylistique, même succincte, est nécessaire pour définir le genre auquel appartient l'extrait, ainsi que le registre de langue à utiliser. Il est même souhaitable que le candidat tente de visualiser la scène, de façon à éviter les incohérences majeures. Cette réflexion préliminaire doit permettre d'opérer des choix objectifs concernant les temps, l'aspect, la modalité, l'emploi des temps, ou encore la détermination. Des erreurs graves dans ces domaines ont émaillé bien trop de copies cette année. Il est également nécessaire d'identifier les points épineux du texte qui exigeront un peu plus de temps et d'attention. C'est uniquement en procédant de la sorte que l'on pourra éviter des traductions à la sauvette, voire des omissions de segments entiers, ou des réécritures trop hâtives. Il faut, en outre, se donner le temps d'une relecture posée pour vérifier la traduction de tous les éléments du texte, ainsi que sa mise en forme (paragraphes, phrases et ponctuation). Les solutions qui consistent à refuser de traduire des éléments estimés difficiles ou, au contraire, qui cèdent trop facilement à la paraphrase sont lourdement sanctionnées par le jury chaque année. En revanche, dans certains cas, le texte source demande à être adapté. Le jury est alors très sensible à l'inventivité et valorise des solutions constructives, ingénieuses ou élégantes pour résoudre les difficultés du texte. Il rappelle cependant qu'une seule traduction doit être proposée et que tout rajout de synonymes, toute suggestion de choix multiples dans la version finale sont sanctionnés. Enfin, le jury souhaite rappeler aux candidats qu'il ne leur est pas demandé de traduire le titre de l'ouvrage.

2. Commentaires concernant le texte à traduire :

Le texte proposé à la session 2009 était extrait de *L'adieu au roi* publié en 1969 et récompensé par le Prix Interallié. Pierre Schoendoerffer, chef opérateur au Service cinématographique des armées en Indochine, grand reporter de guerre pour *Paris-Match*, couvre les conflits majeurs de son temps : Laos, Algérie, révolution marocaine, etc. L'écriture arrive plus tard dans sa carrière, puisqu'il réalise, dans un premier temps, avec Jacques Dupont, le documentaire *La Passe du diable* en 1956, puis *Than le pêcheur* en 1957, avant de signer en 1958 l'adaptation de deux romans de Pierre Loti, *Ramuntcho* et *Pêcheurs d'Islande*. Son œuvre, aussi bien littéraire que cinématographique, est hantée par le thème de la guerre que l'on retrouve dans *La 317^e section*, film de 1964, qui traite de la bataille de Diên Biên Phủ, thème qu'il reprendra dans le film du même nom daté de 1991; *Objectif 500 millions* (1966) met en scène un ex-parachutiste confronté à sa sortie de prison au militaire qui l'a fait condamner. *Le crabe-tambour* (1976) qui a remporté le grand prix du roman de l'Académie française, puis a été adapté au cinéma la même année, évoque un officier de renom qui aurait combattu en Indochine et en Algérie. *Là-haut, un roi au-dessus des nuages* (1981) met en scène un cinéaste parti à la recherche d'un ami avec lequel il a jadis combattu. Dans *L'honneur d'un capitaine* (1982), il est question du procès en réhabilitation du capitaine Caron accusé d'avoir procédé à des exécutions lors de la guerre d'Algérie. *L'adieu au roi* s'inscrit tout à fait dans cette thématique du conflit, puisqu'il est question d'amitié entre soldats, de l'empreinte d'un paysage étranger sur la conscience ainsi que du traumatisme de la guerre. Le roman se déroule sur l'île de Bornéo, occupée par l'armée japonaise. Deux soldats, l'un australien, l'autre anglais, y sont parachutés dans l'espoir d'organiser un réseau de résistance avec la population indigène locale, les Muruts. Les deux soldats font la connaissance du roi de Muruts, Learoyd, et décident d'exterminer les Japonais sur l'île pour protéger le peuple Murut.

Le jury n'attendait pas du candidat qu'il connaisse intégralement l'œuvre de Schoendoerffer mais une mise en relation du texte de commentaire et de celui de thème permettait de dégager des points de friction entre les deux passages à travailler. Par ailleurs, le repérage du mot «chef» dans la dernière phrase, ainsi que le titre de l'œuvre pouvaient aider le candidat à mieux comprendre le passage.

Le roman de Pierre Schoendoerffer constituait, en quelque sorte, un écho au récit de Joseph Conrad. Les deux textes étaient à lire en miroir, non pas comme une énième adaptation du texte conradien, mais comme un reflet d'une expérience traumatique commune. On y retrouvait le même décor, le même personnage de l'enfant, la même moiteur, une profondeur comparable et un contexte tout aussi énigmatique. Ces similitudes s'expliquent sans doute par la présence en filigrane dans les deux œuvres de la nouvelle de Rudyard Kipling, *The Man Who Would be King* (1888). Les deux extraits étaient, par ailleurs, construits sur un silence commun : l'impossibilité de raconter une expérience chez Conrad et la parole magique, mutique de Learoyd, chez Schoendoerffer. La dichotomie ombre/lumière était aussi une thématique présente dans les deux œuvres, aussi bien à travers la topographie de la jungle, espace du dense et du diffus, qu'à travers la mise en musique d'un texte qui se faufilait à travers l'épaisseur d'une forêt de symboles, se répétait de manière incantatoire, tout comme la parole se contorsionnait, suivant les méandres de la rivière, sans pouvoir accéder au sens dans le texte de Conrad.

Il fallait donc, dans un premier temps, repérer la gamme sonore qui allait du simple bruit, «ronflement» des guerriers, aux premiers cris avec des termes tels que «rires», «appels rauques», devenant ensuite «murmure continu», avant de buter sur une prétérition («il disait certainement plus qu'il n'en avait eu l'intention»), qui n'était pas sans rappeler la première phrase du passage de *Heart of Darkness* («I don't want to bother you much with what happened to me personally»). Petit à petit, la parole parvenait à se formuler, avec le passage de «taciturnes» à «raconter brusquement leur vie», avant d'atteindre la prise de parole finale, «il reprit d'une voix ferme». Les meilleures copies étaient celles qui avaient tenu compte de la structure antinomique du passage («certains»/«d'autres», «se relevaient»/«mal assurés», «rires»/«murmures», «beaucoup bu»/«pas ivre», «moins»/«plus», «laisser couler»/«disparaître», etc.). Le jury attendait également du candidat un repérage minimal sur la dimension magique du passage, à travers le champ sémantique du sacré («dieux», «génies», «esprits des morts»), voire de l'enchantement («la magie du verbe», «plaisir à parler»). Pour la traduction de «Darwin», le texte faisait appel à la culture du candidat. Il est vrai qu'en cette année 2009 on célèbre le bicentenaire du scientifique victorien. Malheureusement, bien des candidats n'ont pas compris qu'il s'agissait ici de la ville et non de l'homme. Afin d'éviter contresens et calques, il convient, on ne le dira jamais assez, d'effectuer un travail de relevé précis et une véritable micro lecture du texte de départ avant d'entreprendre toute traduction.

3. Les difficultés du texte

Sur le plan du lexique, le texte proposé cette année comportait quelques mots techniques qui relevaient du domaine maritime. On pense, par exemple, à «gréement»), ainsi que des termes quelque peu désuets, comme «caboulot». Même si le jury recommande fortement de réviser systématiquement certains registres lexicaux à l'aide d'ouvrages adaptés (voir la bibliographie), il est parfois nécessaire de ruser, pour trouver des solutions intelligentes de contournement quand le mot juste est inconnu. Le contexte de «caboulot» permettait d'en deviner le sens et des mots aussi simples que *bar* ou *pub* étaient acceptables. Des propositions plus riches (*dive*, *seedy joint*...), témoignant de connaissances dans les deux langues, ont été bonifiées par le jury. Cependant, les candidats qui ont utilisé «*the caboulot*» par facilité ont évidemment été lourdement pénalisés. Les problèmes de traduction peuvent parfois découler d'une méconnaissance du lexique français et le jury était navré de voir «capitaines au long cours» traduit par «*long-necked captains*» ou même «*captains with long lessons*». D'autre part, le terme «gréement» semblait inconnu pour de très nombreux candidats. Un minimum de contextualisation et de connaissances orthographiques auraient dû nous épargner *the ink* ou *the sink* (pour «ancre»). Que dire des candidats qui ont traduit «le ventre en avant» par «*his womb sticking forward*»? Par ailleurs, nombreux sont ceux qui ont perdu des points simplement pour n'avoir pas été assez attentifs à l'orthographe du nom des personnages. Learoyd est devenu Lea Royd, Learoy, Le Roy, même remarque pour Morotai et les Halmaheras qui ont donné lieu à des réécritures tout aussi loufoques. «Le petit garçon» qui ne posait pas de problèmes de compréhension est passé par tous les âges de la vie puisque le jury a trouvé beaucoup trop souvent «le nourrisson», «l'adolescent», voire des traductions plus étonnantes comme «la petite fille». Les

candidats doivent également redoubler de vigilance quant à l'utilisation des majuscules, notamment dans le cas des adjectifs de nationalité. Il est aussi conseillé aux futurs candidats de revoir l'utilisation des guillemets ou des tirets dans les dialogues écrits. Il semblerait qu'une révision des règles de la ponctuation, trop souvent malmenée, sinon ignorée, s'impose avant l'épreuve. Certaines erreurs de base peuvent être imputées au stress ou au temps relativement limité de l'épreuve. C'est pourquoi il est fortement recommandé, encore une fois, de s'imposer un temps de relecture suffisant afin de s'assurer que l'on a réussi à se mettre au service de l'auteur et que sens, style, rythmes, et images ont bien été fidèlement restitués. Cette ultime relecture, ligne par ligne, permettra également de vérifier l'orthographe, et de traquer d'éventuelles omissions.

4. Proposition de traduction :

Some of the warriors had fallen asleep and were snoring peacefully; others, their faces glistening with sweat, were staggering to their feet and disappearing into the darkness where could be seen shining the green eyes of hounds kept at bay. Laughter and hoarse calls rang out over the steady hum of voices and, from time to time, the bamboo structure would creak like the rigging of an old ship at anchor.

The little grey-eyed, round-bellied boy had trotted off, his belly sticking out, as he had come. Learoyd was facing the light, his back to the gloom of the jungle whose tallest trees stood out silhouetted dimly against the star-encrusted sky. He had had a lot to drink but didn't seem intoxicated, and yet he was less in control and was certainly saying more than he had intended to. He was still stumbling over words, but I had the feeling that they were gradually coming back to him, that he now enjoyed speaking English, taken by the magic of the word. I thought of those silent old sea-faring captains, sole masters on board after God who, of an evening, in some dive far from the sea, suddenly unravel the tale of their lives. I had many questions to ask him, but I preferred not to interrupt him, but rather let flow that great underground stream that had by chance gushed forth into the open, lest it should disappear once more. I would have time tomorrow to find out where I was, where the Japanese were, while Anderson tried to get in touch with Darwin, by way of Morotai, the American forepost in the Halmaheras. Learoyd had stopped short as if he were in two minds about carrying on. He was looking at me but I had the unpleasant feeling that his gaze went through me, in search of something further off. I was surprised when he picked up again in a steady voice, "Yes, a leader must always be a poet. He must speak in the name of the gods, the genii and the spirits of the dead."

Pierre SCHOENDOERFFER, *L'adieu au roi*, Paris, Grasset, 1969.

Bibliographie :

BONY, ALAIN, MILLET BAUDOIN, WILKINSON ROBIN, *Versions et thèmes anglais*, Paris, PUF, 2007.

JEAN DIXSAUT ET IAN WATSON, *You don't say so*, Paris, Ellipses, 1993.

Jacqueline Fromonot *et al.*, *Vocabulaire de l'anglais contemporain*, Paris, Nathan, 2007.

FRANÇOISE GRELLET, *Apprendre à traduire, typologie d'exercices*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1991.

FRANÇOISE GRELLET, *Initiation au thème anglais*, Paris, Hachette Education, 2005.

FLORENT GUSDORF, ALAN MANNING, *Le thème anglais, pratique de la traduction*, Paris, Ellipses, 1998.

FLORENT GUSDORF, *Words universités, Médiastopie du vocabulaire anglais*, Paris, Ellipses, 1998.

PATRICK RAFROIDI ET AL., *Nouveau manuel de l'angliciste, vocabulaire du thème de la version et de la rédaction*, Paris, Ophrys, 2002.

VINAY J.P., DARBELNET J., *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris, Didier, 1977.

(rapport proposé par Anne Chassagnol et Marian Hayne Le Tenier)

III. L'ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION

A. Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère

1. Option collègue

1.1 Remarques d'ordre général sur l'épreuve pédagogique

➤ Analyse du document

Les documents proposés aux candidats cette année ont, une nouvelle fois, été d'une très grande diversité. Qu'ils soient vidéos ou papiers, les supports ont tous en commun leur caractère authentique et non didactisé : extrait de littérature anglo-saxonne ou de livre d'histoire destiné au jeune public anglophone, documents publicitaires ou humoristiques, générique de série télévisée, extrait de film anglophone, plan de ville, document touristique, etc.

Avant tout chose, il faut rappeler qu'une bonne analyse du document est primordiale pour envisager la construction d'une séquence pédagogique cohérente et réaliste. C'est aussi le seul moyen de s'assurer de la prise en compte de la spécificité dudit document. Une simple description ou une paraphrase du support ne peut être suffisante ni satisfaisante. Il est donc important que l'analyse du document débouche sur une problématique, à partir de laquelle le candidat construira toute sa démarche et qui lui permettra de présenter au jury le document de manière synthétique et pertinente, sans tomber dans une présentation trop exhaustive qui l'empêcherait, par la suite, de décrire la mise en œuvre de son projet, dans le temps imparti, de manière satisfaisante.

Cette année encore, beaucoup de candidats ont manqué de recul critique face aux documents qui leur ont été proposés, et l'analyse qu'ils en faisaient en début d'exposé témoignait, très souvent, d'une lecture superficielle ne dépassant que trop rarement le premier degré d'interprétation. Par exemple, lorsqu'un candidat envisage d'effectuer un travail sur les « conséquences dramatiques » que peut avoir un voyage en Australie, lors de l'étude d'une vidéo ouvertement humoristique et satirique sur les différents clichés se rapportant à ce pays (alimentaires, animaux réputés dangereux...), il montre qu'il n'a pas saisi la véritable portée, ni perçu le ton du document. De même, amener les élèves à dire "*it should be treated seriously*", en conclusion de l'étude d'une vidéo traitant, avec beaucoup de second degré, du thème de l'horoscope, ne peut que témoigner d'un problème d'analyse et d'interprétation.

Cette phase d'analyse permettra également aux candidats d'anticiper les difficultés que les élèves risquent de rencontrer face au support proposé, mais aussi d'en dégager les éléments facilitateurs, qui, si bien repérés, constitueront autant de points d'appui pour aider les élèves à accéder au sens du document.

➤ Définition d'objectifs

Beaucoup plus qu'un simple passage obligé, destiné à « contenter » le jury, la définition d'objectifs est un moment clé de l'épreuve pédagogique, car c'est, en grande partie, à ce stade de

l'exposé que le jury sera en mesure de se faire une idée précise des intentions, des ambitions, mais aussi du pragmatisme du candidat.

D'abord, le choix du niveau de classe doit être en accord avec la nature et la spécificité du document choisi. Ainsi, l'on évitera de proposer des documents, dont la charge implicite est très importante, à des élèves de 6^{ème} ou 5^{ème}. De la même manière, il paraît plus difficile d'intéresser des élèves de 3^{ème} à l'étude d'une comptine. Trop de candidats justifient leur choix de classe par des arguments et des considérations autres que pédagogiques. Ainsi, lors de la session 2009, un document vidéo, très chargé en implicite et à la dimension culturelle importante, s'est vu trop systématiquement proposé à des élèves de 5^{ème} simplement car la bande-son contenait une chanson aux accents de ritournelle censée plaire à des élèves de cet âge, alors que celle-ci demandait, afin d'en percevoir la véritable portée, une certaine maturité et un certain recul.

Les objectifs retenus se doivent donc d'être pertinents et en cohérence avec le document support, mais aussi avec le niveau de classe choisi. Ainsi le candidat ne doit pas manquer d'ambition. Trop souvent, les objectifs retenus se confinent à du rebrassage, certes important, mais insuffisant dans la perspective de faire progresser les élèves. Une bonne connaissance des programmes, mais aussi du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), est donc indispensable. Ensuite, le candidat doit prouver qu'il est capable de faire des choix, de les justifier, mais aussi de les hiérarchiser. Par exemple, un objectif grammatical ne se choisit pas nécessairement en fonction du nombre d'occurrences d'une structure ou d'un fait de langue dans le document original. Il existe trop souvent une confusion entre les objectifs visés et les éléments présents dans le support. Définir des objectifs ne consiste ni ne se limite à établir une liste exhaustive des structures ou du lexique contenus dans le document. Il est indispensable que le candidat anticipe et envisage les éléments dont les élèves auront besoin pour s'exprimer et rendre compte du document lorsqu'il choisira ses objectifs.

Le candidat doit toujours garder en ligne de mire ce qu'il souhaite que ses élèves aient appris et retenu en fin de séquence. Trop souvent, les candidats se contentent d'effets d'annonce et perdent rapidement de vue les objectifs annoncés en début d'exposé. Le document devient alors prétexte à un cours et à des activités « plaqués » sur une démarche type. Une fois encore, il est important de souligner la nécessité de partir des potentialités du support pour construire un projet plutôt que de « plaquer » sur celui-là des activités de manière artificielle. Comment peut-on, par exemple, envisager un travail sur le système éducatif anglais, après avoir analysé, à juste titre, en début d'exposé, que le document faisait état de tous les codes généralement associés au lycée américain (*campus, lockers...*) ?

➤ **Mise en œuvre du projet**

Tout d'abord, le jury se doit de rappeler qu'un même document peut être envisagé, étudié et exploité de diverses façons et qu'il n'est pas attendu des candidats une démarche unique, qui serait alors considérée comme la seule recevable. L'important est d'être capable de justifier ses choix et de les rendre cohérents dans la démarche proposée par la suite.

Dans cette optique, le jury s'intéressera tout particulièrement à la façon dont le candidat aura décidé d'appréhender le document ainsi qu'au point d'entrée qu'il aura choisi pour le présenter à ses élèves. Il paraît, de ce fait, important de rappeler que « découper » à outrance le visionnage d'une vidéo ou distribuer un texte littéraire par bribes de trois lignes a finalement plus tendance à installer une certaine confusion chez l'élève, qui aura du mal à donner du sens au document dans sa globalité.

De telles stratégies ont également pour effet de dénaturer le support et de priver les élèves de la simple notion de plaisir face à la découverte d'un document dans son intégralité. Par conséquent, lors de l'étude d'une vidéo, seul un travail d'anticipation préparé et précis peut justifier une pause dans le visionnage après quelques secondes seulement, tout comme l'arrêt du visionnage avant la fin de l'extrait ne se révélera pertinent qu'en présence d'une chute ou d'un décalage important avec ce qui pourrait être attendu par les élèves, dans le but de créer un effet d'attente puis de surprise. Mais le visionnage d'une vidéo sans le son tout comme l'écoute de la bande-son sans les images paraissent le plus souvent injustifiés et davantage propices à gêner la compréhension du support qu'à la faciliter.

Le candidat se doit de proposer des activités progressives et variées, conçues dans l'optique de rendre l'élève actif. Il doit comprendre qu'un bon professeur sait se mettre en retrait afin de permettre à ses élèves d'être réellement en activité. Il faut donc impérativement se débarrasser de formules telles que : « **Je** ferai... », « **Je** demanderai... », « **J'**amènerai les élèves à... », « **Je** leur dirai que... », qui vont à l'encontre de cette idée, mais il est également indispensable de se montrer capable de prendre le recul nécessaire pour juger de la faisabilité des activités proposées. Beaucoup d'entre elles manquent en effet de réalisme et certains candidats semblent avoir du mal à se projeter dans des situations d'enseignement. Est-il raisonnable d'affirmer que tous les élèves connaîtront forcément le mot « *gemini* » ou que l'un d'entre eux sera nécessairement déjà allé en Australie et pourra ainsi en rendre compte au reste de la classe ?

Trop souvent les activités proposées se résument à un simple questionnement du professeur, qui, tout d'abord, n'aide en rien l'élève à accéder au sens d'un document (le questionnement n'étant finalement qu'un moyen d'en vérifier la compréhension), et qui, de surcroît, enferme l'enseignant dans une démarche répétitive et peu variée. Les mêmes remarques s'appliquent à l'utilisation excessive de grilles de compréhension, régulièrement considérées comme le seul moyen d'appréhender et de mener à bien une activité de compréhension. Le candidat est donc invité à réfléchir à d'autres tâches permettant d'accéder à la compréhension d'un document.

Les candidats ne doivent jamais perdre de vue que l'objectif final reste la compréhension et l'appropriation d'un support, ainsi que l'acquisition de techniques transférables à l'étude d'un autre support de même type. L'apprentissage de nouveaux éléments langagiers doit être un moyen de parvenir à cet objectif (accéder au sens) mais ne doit pas devenir un objectif en soi, reléguant ainsi le document support au simple rang de prétexte à toutes sortes d'exercices grammaticaux ou autres activités sans véritable lien avec celui-là. Ainsi, il est capital pour un enseignant de proposer à ses élèves des techniques de compréhension et des aides appropriées leur permettant d'entrer dans le document. Si la phase d'anticipation est dans l'ensemble correctement envisagée et bien menée par les candidats, ces derniers oublient le plus souvent, par la suite, la nécessité de prévoir des stratégies d'aide adaptées au support et au niveau de classe retenu.

L'élucidation du lexique est, à ce titre, un point que les candidats ont tendance à éluder dans l'ensemble. Il est impératif qu'ils aient réfléchi en amont à cette question, durant leur préparation, et soient capables de donner des exemples concrets de différentes techniques permettant l'accès au sens du vocabulaire inconnu, le recours systématique à la traduction en français étant à bannir absolument, rappelons-le. En revanche, il est souvent pertinent et utile de faire travailler les élèves sur le contexte ainsi que sur différentes techniques d'inférence ou de dérivation. Le candidat doit, par conséquent, éviter les énoncés tels que « Je suppose que les élèves connaîtront... » ou « Il me semble facile de comprendre... », qui résonnent comme autant de stratégies de contournement de la difficulté. De la même manière, la distribution du script à la fin de l'étude d'une séquence vidéo doit

avoir une justification pédagogique précise, autre que sa simple traduction en français par le professeur !

Deux points précis pèchent régulièrement dans l'exposé des candidats, points sur lesquels le jury se voit contraint de revenir lors de l'entretien : d'une part, la question du travail donné à la maison et, d'autre part, celle de l'évaluation. Trop souvent, dans les propositions de mise en œuvre, ces derniers n'ont que très peu de rapport avec les objectifs préalablement énoncés ou avec ce à quoi les différentes activités de la séquence ont mené. Les consignes données, elles, sont souvent trop floues. Il convient donc aux candidats de consacrer davantage de temps dans leur préparation à l'élaboration de ces deux moments pourtant capitaux dans la phase d'apprentissage. Ainsi, une évaluation ne peut se résumer à une simple vérification de l'acquisition des structures nouvelles, tout comme il semble difficilement acceptable de se contenter de demander aux élèves d'apprendre la trace écrite en guise de « *homework* ». Le travail à la maison doit permettre de fixer mais aussi d'exploiter ce qui a été fait en classe. Quant à l'évaluation, c'est nécessairement au départ de la construction du projet pédagogique, dès la définition des objectifs, que celle-ci doit commencer à être envisagée si l'on veut qu'elle soit cohérente et en accord avec l'ensemble du travail effectué.

➤ **Entretien**

L'entretien doit être vu par le candidat comme une véritable chance de pouvoir développer et justifier ses choix ainsi que les points qu'il n'a pas nécessairement eu le temps de détailler lors de sa préparation ou de sa présentation.

Obstination ou auto-dénigrement sont deux attitudes opposées qui sont à bannir. En effet, certains candidats, bien qu'aïdés et guidés par les remarques ou les questions du jury, mettant au jour les incohérences ou les défauts de leur projet, campent sur leurs positions et se refusent à toute remise en question. Cette année encore, le jury dut même, parfois, composer avec une certaine forme d'agressivité de la part de quelques candidats, visiblement dérangés par les questions qui leur étaient posées. Une telle attitude ne peut malheureusement que les desservir. À l'inverse, le jury n'attend pas d'un candidat qu'il abandonne à la première remarque, n'assume plus ni ne défende ses choix, simplement pour aller dans le sens de ce que le jury aurait « envie » d'entendre. Les questions du jury ne sont pas là pour déstabiliser le candidat, mais pour l'amener à justifier ses choix, et tester sa capacité à se remettre en question lorsqu'il y est invité, en envisageant, par exemple, quelques remédiations.

Rappelons que le candidat est aussi jugé sur sa capacité à communiquer et sur son ouverture d'esprit. Un exposé passé les yeux baissés et rivés sur des notes ou un entretien durant lequel les échanges sont laborieux et les réponses poussives ne vont pas dans le sens de l'image que le jury se fait d'un futur (bon) enseignant. Le candidat gardera toujours à l'esprit que le jury a à cœur de recruter des candidats qui seront à même d'intéresser leurs futurs élèves et dont les qualités de communication faciliteront la transmission de connaissances et de savoirs.

Dans la mesure où les exposés manquent, dans l'ensemble, de situations concrètes, l'entretien est alors le moment idéal pour fournir des exemples précis de consignes données par le professeur ou de productions attendues de la part des élèves. Ainsi le candidat montrera sa capacité à se projeter et à anticiper de manière réaliste ce qu'il peut attendre de ses élèves. Des énoncés trop vagues comme « Je les aiderai à... », « Je leur ferai prendre conscience que... » ou « Je les

amènerai à... » sont, par conséquent, à éviter. Il semble donc préférable que les candidats anticipent, durant leur temps de préparation, sur les consignes qu'ils donneraient aux élèves et sur les productions attendues de la part de ces derniers.

Il faut aussi garder en mémoire que plusieurs exploitations sont envisageables pour un même document, et qu'il peut être intéressant, à ce moment de l'épreuve, de proposer d'autres entrées possibles ou des pistes alternatives permettant d'étudier le même support, mais avec un niveau de classe différent, par exemple. En revanche, les candidats sont invités à se dispenser de commentaires ou de récits faisant état de situations vécues, issues de leur propre expérience professionnelle.

➤ **Conseils et mises en garde**

Cette année encore, certains candidats ont fait une mauvaise utilisation du tableau, qui, rappelons-le, peut être utilisé pour illustrer des points précis de la mise en œuvre proposée durant l'exposé ou détailler une activité donnée aux élèves, par exemple. En revanche, il ne doit pas servir à écrire les objectifs de la séquence ni à recopier intégralement la trace écrite proposée aux élèves en fin de séance. Ces procédés risquent d'être identifiés comme autant de moyens de perdre volontairement du temps et ne sauront masquer une absence de contenu ou de matière dans l'exposé.

Les candidats veilleront également à n'employer un vocabulaire didactique que s'ils le maîtrisent et si son utilisation éclaire réellement leur exposé. L'utilisation excessive et peu pertinente d'un jargon mal maîtrisé fait rarement bonne impression sur le jury qui attend davantage d'un candidat qu'il sache s'exprimer de manière concise et claire. Dans le même esprit, consacrer de longues minutes de son exposé à citer les Instructions Officielles sera davantage perçu par le jury comme un moyen de contourner, une nouvelle fois, les spécificités et la difficulté de l'épreuve.

Il arrive fréquemment que plus le candidat avance dans la présentation de son projet pédagogique, plus il s'éloigne des objectifs cités en début d'exposé, pour parfois les perdre totalement de vue, ce qui dénote une manière assez artificielle d'aborder l'épreuve et, plus généralement, une vision assez simpliste de la démarche de l'enseignant. La mise en œuvre doit toujours être en concordance avec les objectifs préalablement exposés et ne doit en aucun cas écarter la spécificité du support. Le candidat doit toujours garder à l'esprit, lors de sa préparation, qu'il n'est pas envisageable, notamment, de faire un simple travail de compréhension écrite sur un poème sans faire observer ou entendre sa musicalité, ses rimes et son rythme ni faire réfléchir les élèves à ces procédés. De la même manière, l'exploitation d'une séquence vidéo ne peut se limiter à un travail sur le script ou le dialogue et se dispenser de s'appuyer sur la musique, les différents plans et l'atmosphère pour nourrir l'analyse et la réflexion.

1.2 Deux exemples d'exploitation pédagogique option collègue

Les exemples qui suivent ne représentent en aucun cas la seule exploitation possible et pertinente des documents choisis mais proposent une ou plusieurs démarches possibles. Ces mises en œuvre ont été élaborées à partir de travaux de réflexion de plusieurs membres du jury.

1.2.1 Document vidéo : Weeds

➤ Analyse du document + objectifs

Ce document est le générique de la série télévisée américaine *Weeds*, créée en 2005. Cette série a fait l'objet de nombreuses controverses, puisqu'elle raconte l'histoire d'une mère de famille qui, suite à la mort de son mari, se décide à vendre du cannabis afin de subvenir aux besoins de sa famille, malgré l'importance des apparences et le conformisme du milieu dans lequel elle vit. La bande son du générique est une chanson de Malvina Reynolds intitulée *Little Boxes*, écrite en 1962 pour dénoncer le développement croissant des fameux quartiers résidentiels tous construits sur le même modèle en périphérie des villes américaines (American Suburbs) et ainsi fustiger les valeurs conformistes qu'ils véhiculent. Les images du générique, montrant des citoyens américains tous vêtus de la même façon, effectuant les mêmes actions, dans les mêmes voitures, autour des mêmes maisons..., sont en parfaite adéquation avec ce message.

La complémentarité des messages audio et vidéo semble être un élément facilitateur puisque tous deux convergent pour amener à une compréhension assez claire et rapide du message global du document. L'aspect répétitif peut aussi aider les élèves à accéder plus facilement au sens. En effet, certains mots, voire certaines phrases, sont répétés dans la chanson, et les images se contentent de décliner le même message, transposé dans différentes situations de la vie quotidienne.

Cependant la chanson contient quelques difficultés lexicales (*ticky-tacky, hillside, lawyers...*) pouvant freiner la compréhension de l'ensemble. Par ailleurs, la connaissance de la source du document par certains élèves peut également se présenter comme une difficulté prévisible que le professeur se devra d'anticiper, dans la mesure où l'extrait ne traite pas du thème principal de la série.

Ce document pourra être étudié avec une classe de 3^{ème} dans une séquence ayant pour thème plus global la dénonciation des stéréotypes culturels dont les Américains sont souvent la cible. L'étude de ce document vidéo est envisageable sur deux séances, dont la première sera ici exposée de manière plus détaillée.

- *Objectif culturel* : Le conformisme supposé de la vie dans les banlieues américaines et la notion de contre-culture.
- *Objectifs linguistiques* :
 - *Objectifs grammaticaux* : réactivation des deux présents, *look / look like*, verbes exprimant les goûts personnels : *would like / would hate*,
 - *Objectifs lexicaux* : vocabulaire des actions de la vie quotidienne, adjectifs servant à décrire un cadre, une atmosphère particulière.
 - *Objectif phonologique* : travail sur la prononciation des pluriels (en /iz/ notamment).
- *Activités langagières* : compréhension orale et expression orale.

➤ Proposition d'exploitation

Étape 1

Visionnage de la vidéo dans son intégralité avec son et image. Compréhension globale de la situation : *Where? Who? What?* Travail sur l'explicite, sur la description.

Étape 2

« *Would you like to live there? Why?* ». Création d'un tableau permettant de récapituler les mots clés des énoncés des élèves et de les amener à bien repérer les aspects positifs et négatifs.

+	-
<i>Clean</i>	<i>The same</i>
<i>Peaceful</i>	<i>Artificial</i>
<i>Safe</i>	<i>Boring / not fun</i>
<i>Reassuring</i>	<i>Conventional</i>
	<i>Repetitive</i>

Productions attendues : *I would hate to live there because everybody looks the same / because life seems to be boring...*

Étape 3

Travail sur la chanson :

- Repérage des mots clés et des mots répétés plusieurs fois : *the same, houses, boxes, doctors...*

Le vocabulaire sera plus facilement repéré car probablement mobilisé en partie lors de l'étape 2. Un travail sur la prononciation des pluriels en /iz/ sera, ici, nécessaire pour aider à la compréhension orale.

- Mise en relation des mots repérés avec les images : *boxes = houses*. L'objectif étant de faire repérer que le point de vue est ici négatif et critique (*Boxes, little : positive or negative?*).

- Travail sur le ton et la forme de la chanson. Décalage entre le ton infantilisant de la chanson, proche de la comptine, et le cynisme avec lequel le monde adulte est décrit. *Pay attention to the song: does it sound like a song for adults? No, but is the song about children? Why?*

Étape 4

Élaboration de la trace écrite : récapitulation de ce qui a été dit.

Homework

Être capable de décrire le document et de donner des exemples de côtés positifs et négatifs d'un tel environnement.

Lors d'une deuxième séance, il sera important d'amener les élèves à voir qu'il s'agit d'un point de vue réducteur de la société américaine. Le visionnage d'un extrait de la série *Desperate Housewives*, très connue et appréciée des élèves, est envisageable, pour prolonger ce travail et appuyer le propos.

L'on pourrait envisager, en tâche finale, l'écriture d'une lettre dans laquelle l'élève se mettrait à la place d'une personne qui viendrait d'emménager dans ce quartier et qui donnerait son opinion, favorable ou défavorable, sur son nouvel environnement, en la justifiant.

➤ **Conseils et erreurs à éviter**

Ce document paraît difficilement exploitable en 6^{ème}. Il ne saurait être un simple prétexte pour travailler sur les couleurs présentes dans la chanson (*green, pink, blue, yellow*). Il serait encore plus fâcheux de le réduire à l'étude d'une chanson dans le cadre d'un cours isolé. En effet, la ritournelle entraînant dit paradoxalement des choses tout à fait sinistres. Le ton, s'apparentant à celui d'une comptine, est toutefois ironique et trompeur. De nombreux candidats sont passés à côté de cette dimension. Pour beaucoup la seule présence d'une chanson au ton enjoué pouvant être chantée par les élèves a justifié l'exploitation de cette vidéo avec une classe de jeunes collégiens. Ceci ne peut que témoigner d'une mauvaise analyse et d'une mauvaise interprétation du document (pouvant même aller jusqu'au contresens) de la part du candidat.

Le choix de la 5^{ème} paraît également contestable puisqu'il réduirait les possibilités de travail à quelque chose de purement descriptif et superficiel alors que la séquence vidéo offre un vrai potentiel implicite qu'il serait fort regrettable d'occulter. En effet, le message véhiculé appelle à la réflexion, à l'analyse, à la prise de position et donc à la prise de parole.

Le danger serait que les élèves prennent ce document au premier degré et que le candidat oublie de s'attacher à montrer à ses élèves que la vision présentée est volontairement subjective et caricaturale. Il ne s'agit pas de les conforter dans leurs idées préconçues, mais bien les faire réfléchir à la notion de préjugés, de clichés et de stéréotypes culturels. Trop de candidats sont passés à côté de la dimension culturelle du document et n'ont que trop rarement senti le besoin de faire repérer aux élèves le pays dans lequel la situation se déroulait afin de leur faire prendre le recul nécessaire à la construction d'un point de vue.

Distribuer le script ne semble pas être judicieux non plus. S'atteler à une compréhension exhaustive de la chanson et des expressions qui la composent risquerait de parasiter le projet d'ensemble sans rien apporter de nouveau sur le sens général de la vidéo. L'idée d'une compréhension écrite sur le script constituerait également une erreur.

Manipuler le document vidéo, en le tronquant, en coupant le son ou en ne faisant écouter que la chanson, risque de brouiller le sens du message global, ou de le déformer aux yeux des élèves. Il semble donc important de préserver l'équilibre entre image et son.

1.2.2 Document papier : BBC World

➤ **Analyse du document et objectifs**

Ce document est un document publicitaire faisant la promotion du service d'information de la BBC. Il est composé d'une photographie avec trois propositions d'interprétation, ainsi que d'un encadré vantant le sérieux et l'impartialité de la BBC.

La photo, le texte très court et sans réelle difficulté, ainsi que le logo de la BBC, sont autant d'éléments facilitateurs. En revanche, le sujet et la façon dont il est abordé, faisant fortement appel à l'implicite, peuvent constituer une difficulté pour l'élève, comme pour le candidat.

La photo présente une personne menottée ; devant elle, des grilles de prison. Le cadrage choisi ne permet pas d'identifier la personne avec certitude, ni son environnement : peu de repérages, pas de contexte, ni de perspective.

Cette publicité fut publiée en novembre 2002, soit quatre mois avant le début de la guerre en Irak, en pleine période de controverse sur les armes de destruction massive et de lutte médiatique entre le gouvernement Bush et les inspecteurs de l'ONU. C'est donc à ce moment là que la BBC lance sa campagne publicitaire, avec la volonté d'apparaître comme LE média de référence en matière d'impartialité, entre CNN et Al Jazeera.

Le point d'interrogation accolé aux trois accroches (*Hero? Terrorist? Victim?*) indique que le spectateur ne peut pas construire le sens, mais aussi que la BBC se refuse à le faire pour lui. Toutefois, la personne qui s'informe auprès de la BBC bénéficie des éléments qui lui permettront de se forger sa propre opinion et d'avoir, comme le dit la légende, une vision plus vaste : "*a broader view*". De même, un élève doit apprendre à exercer un regard critique et le cours d'anglais peut et doit le lui permettre.

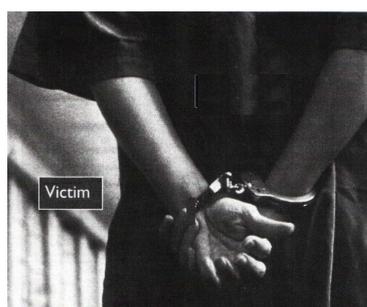
C'est pourquoi l'objectif de la séquence proposée sera, tout d'abord, d'apprendre aux élèves à identifier ou décrypter un point de vue, pour pouvoir en exprimer un au moment de la tâche finale. Dans cette optique, nous proposons une mise en œuvre pour une classe de 3^{ème}, une mise en œuvre « perverse » qui visera, dans un premier temps, à empêcher l'élève d'accéder au sens du document pour l'amener à exprimer des clichés, voire des préjugés, afin de mieux les déconstruire par la suite :

- *Objectif culturel* : initiation aux media anglo-saxons et éveil de l'esprit critique, mise en perspective.
- *Objectifs linguistiques* :
 - *Objectifs grammaticaux* : probabilité au présent ou au passé (modaux *MUST, MAY, COULD*), irréel du présent (*IF...., S + WOULD...*), pression (*must, need, want to...*), subordination (cause / conséquence), rebrassage des comparatifs (*broader, bigger...*).
 - *Objectifs lexicaux* : vocabulaire des média et de l'information + plans et angles de vue.
 - *Objectif pragmatique* : échanger des points de vue et argumenter.
- *Activité langagière* : expression orale.

➤ Proposition d'exploitation

Etape 1

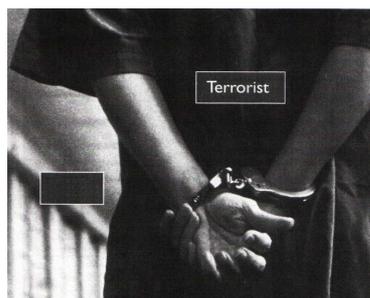
Une fois la classe divisée en quatre groupes, distribution d'une forme tronquée du document (le professeur aura pris soin de cacher le bandeau publicitaire et de ne laisser qu'une seule accroche, différente pour chaque groupe et sans point d'interrogation ; le 4^{ème} groupe, lui, ne disposera que de la photo sans accroche) et d'une fiche signalétique à compléter.



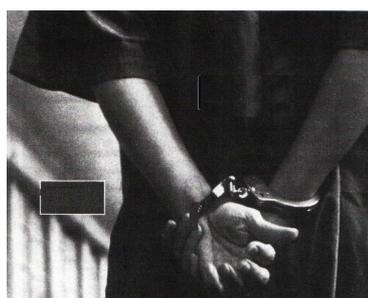
GROUP 1



GROUP 2



GROUP 3



GROUP 4

Items de la fiche d'identité : *name* (deux noms d'hommes et deux noms de femmes) ; *age, place of birth, place of residence, occupation, family status* (quatre propositions pour chaque item, parfois volontairement polémiques : exemple : *Pakistan, Ireland* pour *place of birth*), + une question : *what did he / she do?*

Mise en commun : chaque groupe présente oralement son personnage et fait part de ses hypothèses. Les autres élèves renseignent une fiche identique à la première en portant les informations entendues (écoute active).

Exemples de productions attendues :

GROUP 1: *It may be a man or a woman. He/She must have been wrongly accused.*

GROUP 2: *It could be a man or a woman. He/She must have done something illegal to save people...*

GROUP 3: *It must be a man. He may come from Pakistan or Ireland. He must have killed innocent people...*

Le but recherché est, encore une fois, d'orienter l'interprétation des élèves dans un premier temps et de les amener à émettre des préjugés pour aussitôt les déconstruire.

Étape 2

Projection du document original (sans le bandeau publicitaire du bas).

Question : *Who got it right?* → pas de réponse = commencer à percevoir l'idée de manipulation : *Why?*

→ *we don't have enough information / we need more information.*

Autour de l'image projetée, dessiner un cadre plus grand → *the photo is too small / not big enough / we must see more / we want to see more.*

Travail sur la cadrage : *This is a close up that's why we have no information about the prisoner's age, origin, gender...*

Faire dire ce qui pourrait se trouver dans le cadre plus grand (un policier, un ordinateur, des témoins, des journalistes, un cameraman...). On peut ajouter d'autres cadres plus grands pour montrer l'élargissement → *we need a bigger view* → *a broader view*, ce qui amène au slogan du bandeau publicitaire : **Demand a broader view.**

Étape 3

Retour sur chaque groupe : *What made you think of the character being a woman / Indian / single...? What can the stereotypes of a hero /victim /terrorist be?*

Étape 4

Trace écrite : récapitulation : insister sur le point de vue, la construction du stéréotype.

Exemples : *If we saw his head, we would know his origin. If we had a broader view, we would be able to know if he's a man or a woman. If we had a medium shot, we'd see...*

Homework : être capable de présenter oralement le document.

Séance 2

Distribution du document en entier (avec le bandeau) : travail sur l'aspect publicitaire : objectif, cible, positionnement de la BBC. Travail sur les points d'interrogation, sur la vocation de cette campagne : *The BBC wants the viewers to....A good viewer must have....*
+ mise en contexte politico-historique.

Suggestions d'évaluation :

À partir d'une fiche de renseignements sur un personnage imaginaire, faire rédiger deux biographies contradictoires (*hero / villain*) ou faire rédiger la biographie d'un personnage célèbre mais en prenant le point de vue contraire à celui habituellement véhiculé (présenter Al Capone en *hero* ou Superman en *villain*, par exemple).

➤ **Conseils et erreurs à éviter**

L'écueil principal consisterait à donner, dès le départ, le document dans son intégralité sans prévoir différents paliers d'accès au sens. La faible quantité de texte ne doit pas faire oublier la forte charge implicite du document, et ne doit pas amener le candidat à penser que le document sera facile à comprendre par les élèves.

Beaucoup de candidats ont, volontairement ou non, écarté le message du document et sa portée civilisationnelle. Proposer une exploitation qui ne traiterait à aucun moment de sa dimension culturelle et de l'importance de la BBC en Grande-Bretagne, ou dans le monde, serait difficilement recevable et révélerait une analyse trop superficielle du document.

Le parti pris d'amener les élèves à formuler ou exprimer des préjugés est une approche délicate. Le professeur devra donc veiller à être très attentif et à toujours rester vigilant quant au contenu des productions de ses élèves sans jamais perdre de vue l'objectif final : déconstruire rapidement les préjugés et donner aux élèves l'envie de toujours chercher plus loin avant d'émettre un point de vue.

Ce document se prêterait tout à fait à une exploitation avec une classe de lycée (de 2^{nde}, par exemple). Dans ce cas, le candidat se donnerait la possibilité d'aller plus loin dans l'analyse

- en comparant le positionnement d'autres media (CNN) ;
- en abordant l'actualité historique / politique ;

- en réfléchissant aux raisons qui ont fait que personne, pas même la BBC, n'a pu être impartial au moment du déclenchement de la guerre en Irak (faire percevoir les limites : *broader // the broadest*) ;
- possibilité d'un travail plus poussé sur l'importance du cadrage / angle de vue (*high angle shot, aerial view, zoom, close up...*) dans l'interprétation d'un document.

(Rapport proposé par Florian Valluy)

2. Option Lycée

1.1 Remarques d'ordre général

- En règle générale, le jury apprécie la capacité du candidat à analyser le document proposé et non à effectuer une description linéaire du ou des différents éléments qui le composent. Trop de prestations se limitent à cela. Il est indispensable que le candidat s'attache à effectuer une analyse fine du support, des éléments dénotatifs et connotatifs qui le composent, et à prendre en compte sa dimension culturelle. Un projet construit et convaincant est largement fonction de la connaissance que le candidat possède du monde anglophone, atout prépondérant qui va lui permettre de saisir toute la richesse et la complexité des supports proposés. Il est cependant navrant de constater que certains candidats semblent parfois ne pas être suffisamment armés dans ce domaine, et ne connaissent, par exemple, pas CHARLIE CHAPLIN.
- Cette analyse approfondie doit donc permettre la définition d'objectifs cohérents et l'élaboration d'un projet progressif, construit et motivant, en relation avec l'âge et le niveau de l'apprenant. Ne pas oublier lors de cette étape d'anticiper les difficultés tout en gardant à l'esprit que le fait que les élèves aient déjà abordé tel ou tel point ne signifie pas forcément qu'il est acquis. La définition d'objectifs et le choix de stratégies à mettre en place passent également par une prise en considération des pré-acquis des élèves, ainsi que des pré-requis nécessaires à une mise en œuvre réussie.
- La spécificité du document est un élément majeur à prendre en considération, puisqu'elle conditionne le type d'approche à adopter et les objectifs à poursuivre. Il convient donc d'éviter de dénaturer le support proposé ; on ne peut réduire une vidéo à son script ou un poème à un simple texte sans prendre en compte sa dimension poétique.
- Une connaissance des programmes est nécessaire afin de pouvoir se fixer des objectifs cohérents. De même, le candidat doit éviter de « plaquer » des objectifs qui réduisent le document à un simple prétexte pour étudier une structure grammaticale ou autres. La valeur d'un support, quelle que soit sa nature, ne saurait se résumer à celle d'un « réservoir à structures » présentes dans le support ou appelées, et servir ainsi de base, voire de prétexte, à diverses manipulations de faits langagiers, tandis que le sens et la fonction du support seraient largement évacués. De nombreux candidats continuent à « plaquer » des connaissances sans se référer aux éléments concrets du document, ce qui donne lieu à un

verbiage souvent excessif et déconnecté de la pratique professionnelle. Ici encore, on attend du candidat qu'il puisse faire preuve de recul et de bon sens.

- Le jury met en garde le candidat contre une mauvaise utilisation des termes didactiques insuffisamment maîtrisés, ce qui contribue souvent à introduire confusion et inexactitude dans les exposés.
- Le jury attend l'engagement personnel et réfléchi d'un futur enseignant, qui se doit de rester réaliste tout en s'interrogeant sur le contenu et le sens des activités suggérées. En matière de tâches, il est impératif que le candidat puisse aller au-delà d'une progression pédagogique basée sur un simple questionnement magistral et frontal. Il s'agit en tout état de cause de mettre les élèves en activité et de leur permettre de développer, en le construisant, leur moyen d'expression personnelle. Cependant, la progression à l'intérieur des différentes séances ne saurait coïncider uniquement, même si l'interaction est un élément majeur du cours de langue vivante, avec la mise en place trop systématique de travaux de groupe insuffisamment préparés. Un travail de groupe réussi nécessite une solide réflexion en amont sur le mode opératoire à privilégier et sur la plus-value escomptée à l'issue de cette activité. En outre, le développement de stratégies individuelles transférables, notamment en matière de compréhension d'un support écrit, reste un passage obligé dans la construction de compétences langagières. La construction et le développement des compétences des élèves dans les 5 activités langagières doit être à la base de toute réflexion didactique et pédagogique
- Au moment de définir ses objectifs, il s'agit de ne pas se contenter de « rebrasser » certaines notions mais de faire preuve d'ambition afin que les élèves puissent progresser. Il est en effet primordial que les tâches et le projet proposé permettent véritablement aux élèves d'aller de l'avant et d'obtenir une plus-value au niveau linguistique et culturel. De nombreux candidats manquent d'ambition dans les progressions proposées et se cantonnent soit à des rebrassages soit à la manipulation de faits de langue annoncés comme 'nouveaux' mais qui sont en réalité déjà largement abordés en classe de collège. Trop souvent d'ailleurs une pratique raisonnée de la langue est omise. A cet égard, une bonne maîtrise des programmes doit permettre d'éviter ces écueils
- Lors de la présentation du projet pédagogique au jury, le candidat doit savoir rester clair, précis et indiquer ce que les élèves vont apprendre lors de la séquence et surtout lors de la séance phare qu'ils ont choisi de détailler. Il s'agit de montrer où l'on veut guider les élèves et par quel chemin. Il est attendu également du candidat qu'il présente au jury le travail personnel prévu entre les séances, ainsi que l'évaluation sommative de fin de séquence.
- La qualité de la prestation n'est pas nécessairement proportionnelle à sa durée. Toutefois, un minimum de temps pour développer son argumentation est requis.
- L'expression orale doit être la manifestation d'un niveau de langue correct, exempt de familiarités et d'erreurs de français. Une posture adaptée, ainsi que la modération dans le discours et la correction dans les propos correspondent au minimum exigible d'un futur enseignant, de même que l'aisance dans la communication et la force de conviction, qui ne pourront être vérifiées que dans la mesure où le candidat sait se détacher de ses notes.

- Lors de l'entretien, rappelons que les questions visent avant tout à permettre au candidat de clarifier sa pensée et non à le mettre en difficulté. Il est donc utile qu'il prenne en compte ces questions et les considère comme des aides et non des pièges. Parallèlement, les candidats ne sont pas toujours capables d'explicitier certains concepts ni de justifier leurs choix. Il en ressort bien souvent un manque de réactivité lors de l'entretien. Cette étape permet d'approfondir, de nuancer, voire de corriger l'analyse proposée.

1.2 Exemple d'exploitation pédagogique d'un document vidéo

➤ Présentation du document

Nature du document : Document de sensibilisation créé et diffusé par Amnesty International (Motto : « It is better to light a candle than to curse the darkness » - type de démarche : Public Awareness Campaign) dont le but est de prêcher la tolérance, de lutter contre l'homophobie et dénoncer la violence institutionnelle qui existe dans de nombreux pays. La stratégie utilisée est basée sur l'effet de surprise, de manipulation qui inverse une hiérarchisation admise des délits dans certains pays. On est constamment en décalage entre ce que le spectateur s'attend à voir et les événements réels, d'où l'idée de manipulation. Cette stratégie est basée sur le décalage au niveau du récit, sur la succession des éléments, sur la prise de vue (atmosphère film noir), le point de vue (opération « coup de poing), et le rôle du regard (jeu sur « look »). Il sera bon de constater également l'absence de parole, une musique d'inspiration orientale ponctuée (au début) de sirènes de police qui tient lieu de bande sonore. Attention de ne pas faire une analyse pertinente du document au préalable, et déclarer ensuite de ne pas avoir l'intention d'aborder le sens ultime porté par le slogan afin d'éviter "***tout malaise***" dans la classe. Le document serait dans ce cas finalement analysé comme simple narration dont le sens profond aurait été expurgé.

Les éléments facilitateurs : Le visuel tout d'abord, l'absence de parole (pas de pollution de l'image par des commentaires qui peuvent distraire le spectateur), la situation (schéma connu par les apprenants : films de gangsters, agressions, traités dans l'actualité), le cliché du délinquant type (attitude, vêtements ...) et la durée du document qui est assez courte.

Les obstacles : Ils sont de natures diverses. L'enchaînement de plans rapides successifs, l'accumulation d'indices (richesses de chaque plan), similitude d'apparence physique entre les personnages brouillent les pistes mais également l'absence de parole, privant ainsi le spectateur d'information.

Les écueils

- Se limiter à une description exhaustive de chacun des plans.
- Utiliser le document comme prétexte sur les droits civiques.
- Ne pas prendre en compte la spécificité du document (format « vidéo clip », publicité ...)

➤ Suggestions pour l'exploitation

Classe choisie : **Classe de Première**, du fait que l'extrait correspond bien à la thématique culturelle des programmes pour cette classe (révolte, influence, domination), à la perception des décalages

ainsi qu'au le thème abordé. Tout cela nécessite une certaine maturité généralement atteinte par les élèves de cette classe. Le nombre de séances sera de **deux** suivies d'**une évaluation**.

Les Objectifs : (Ne pas noter de hiérarchisation dans les objectifs suivants)

Un objectif important que l'on pourrait qualifier « d'**objectif 'citoyen'** » prônant la tolérance, contre l'homophobie.

Objectif méthodologique : Décrypter un document vidéo (analyse des plans)
Travailler la lecture cinématographique (comprendre les mécanismes de la manipulation)

Objectif culturel : Faire connaître Amnesty International et son action dans certains pays où l'homosexualité est encore considérée comme un délit.

Objectif linguistique : Présent simple (décrire une action « en direct », succession d'actions brèves), Have + -en
Travail sur la surprise, les attentes: to expect to, unexpected (he expects to be arrested, the viewer doesn't expect ...)
Look + adj, look like + comp, look as if ...Elargir sur l'hypothèse.
La notion de but. (in order to, so as to)
La persuasion, l'incitation (catchphrase, slogan)
L'hypothèse au passé.

Objectif lexical : Les plans (wide angle shot, close-up ...)

Objectif phonologique : Travail sur des mots difficiles à prononcer, tels que "awareness", "international », ainsi que sur le suffixe en - ion « expectation » ...

➤ **Suggestions de mise en oeuvre**

Première séance (séance « phare »): pour le premier visionnement du document, on vise la description, l'action et la réaction des élèves. Découpage de la séquence vidéo en trois parties.

Première étape : Du premier plan jusqu'au moment où l'homme à la capuche se dirige vers le magasin afin de planter le décor. Faire réagir la classe sur « people », « place », « situation » et « sounds / atmosphere ». Le but ici est d'amener des structures telles que « he looks », « he looks like », « he looks as if he doesn't want to be recognized » ... et de sensibiliser les élèves au fait que tous les éléments repérés aboutissent aux caractéristiques du film noir avec l'idée que la scène se déroule la nuit (idée qui se « déconstruit » par la suite).

Attention car le sens du document est souvent mis en exergue dans l'analyse pour être ensuite évacué: si par exemple, le contexte moyen-oriental est repéré, il n'en est rien fait plus avant, même lors de l'analyse du slogan. Par ailleurs, certains candidats ont des objectifs très modestes, trop modestes en fait, se limitant à un rebrassage de l'hypothèse avec les modaux.

Deuxième étape : Reprise du visionnement du document jusqu'à ce que l'homme soit bousculé à terre et lève les yeux d'un air étonné vers les policiers.

Il s'agit ici de proposer aux élèves une activité d'observation de l'image afin de percevoir l'expression de l'homme à terre et de rebondir ensuite sur le décalage :

«Focus on the man's facial expression. How does he look ?» Nous attendons des productions telles que "he looks taken aback, stunned ..." mais également "scared", qui nous permettront de poser la question "Why ?" afin d'aboutir à un bilan partiel nous permettant d'utiliser la structure « he expected to be arrested » et de faire réagir les élèves « , « we expected the policemen to take him to jail, to the police station ... », puis introduire « We are led to believe ... ».

Troisième étape : Visionnement du document jusqu'au plan 9, qui se focalise sur les visages des deux jeunes hommes à terre, afin d'obtenir un repérage factuel « What's it all about ? », « What's going on ? ». Cette tâche aura pour but de faire émerger le décalage entre l'attente du spectateur et les faits réels, « we didn't expect the two boys to be arrested » ...

Quatrième étape : Emission d'hypothèses sur la nature même du support, « What sort of document do you think it is ? » afin d'aboutir à des productions comme « trailer » ou « video clip ».

Cinquième étape : Vérification des hypothèses en dévoilant le texte final « In many countries, being homosexual is worse than being a common criminal ... Help Amnesty International change this state of affairs » et en faisant remarquer le logo qui est difficilement perceptible (bougie entourée de barbelés). Il s'agira, après avoir fait un arrêt sur la « catchphrase », de repérer les référents « Who is who ? » et de travailler « This state of affairs » avec la question « What does this refer to ? ».

Cela aboutira à une mise en commun, une reformulation et une conclusion afin de revenir une dernière fois sur la nature du document, d'identifier les intervenants, de préciser les enjeux majeurs et de contextualiser le point de vue exprimé tout en mettant en perspective la « nature » même du document.

Homework : Deux ou trois élèves s'attacheront à faire une recherche sur internet au sujet d'Amnesty International afin d'en rendre compte au cours suivant et donner aux autres la vidéo sur MP 4 dans le but de réaliser une version voix off pour les malvoyants. Une amorce sera donnée en utilisant le présent simple du commentaire, présent utilisé pour commenter une action en direct.

Deuxième séance :

Première étape : Exposé des élèves sur Amnesty International avec remédiation éventuelle aussi bien au niveau du contenu qu'au niveau de la phonologie pour les mots importants et porteurs de sens. Les élèves s'entraîneront à la prise de notes qui aboutira à une activité de prise de parole en activité si certains éléments n'ont pas été ou ont été mal perçus. Il s'en dégagera une trace écrite sur le rôle et le but de cette association, ainsi que des différentes actions menées par cette dernière.

Deuxième étape : Elle se focalise plus précisément sur le regard et le lexique des différents plans afin de proposer aux élèves des activités d'observation de l'image pour faire percevoir les éléments de décalage, notamment au niveau des techniques cinématographiques auxquelles le réalisateur a eu recours. Pour ce faire, il paraît nécessaire d'apporter aux élèves des aides sur l'étude des différents plans. On peut ainsi proposer un tableau de trois colonnes avec, comme titres, « Shots » pour la première avec des intitulés tels que « high angle shot, long shot, low angle shot, close up ... », « Définitions » pour la suivante et « Effect on the viewer » pour la troisième.

En fonction du degré d'autonomie de la classe, on pourra demander pour remplir les deuxième et troisième colonnes un travail individuel de réflexion ou de recherche (individuel ou par groupes), ou bien encore, pour gagner du temps, une simple activité d'appariement à un ou deux niveau(x). Cette

activité doit être rapide car il ne faut pas délaissier le document trop longtemps et on pourra en profiter pour se focaliser sur la prononciation des plans.

Troisième étape : Le professeur aura récupéré dans cet extrait quatre plans significatifs au niveau du regard ou de l'échange de regards et l'élève aura à charge de décrire l'action concernée avec éventuellement trois mots afin de le guider : « Content », « Expression », « Looks ».

La classe peut ensuite être divisée en groupes, chaque division se concentrant sur un plan en particulier afin d'en déduire l'effet recherché. Un représentant pourra alors venir rendre compte de l'effet produit « to convince », « to persuade », « to lead us to », « to manipulate » et évaluer « the degree of success ». Cet étape aboutira à un bilan partiel en utilisant le vocabulaire et les structures de la persuasion. Trop souvent, le passage de l'entrée des policiers et la non-arrestation du véritable malfaiteur -qui est le 'twist' du document et donne la clé du sens- est totalement occulté...et prive donc les élèves de l'accès au sens.

Quatrième étape : Il s'agit ici d'enchaîner et de rebondir sur la réaction et les commentaires des élèves : leur jugement par rapport à la manipulation dont ils ont été les victimes involontaires mais « consentantes ». En effet, ils découvrent qu'ici on rompt avec les règles du jeu d'une campagne publicitaire classique au profit d'une campagne militante. Il s'offre ici au professeur la possibilité d'ouvrir le débat sur la réflexion suivante : Une bonne cause justifie-t-elle une manipulation ? En prenant divers exemples tels que Benetton ou encore Act up.

Il aurait été également possible d'exploiter dans la mise en œuvre non seulement le paradoxe narratif (et insister sur le retournement des marqueurs du criminel), et la manipulation de la publicité militante mais proposer également un travail en aval sur le stéréotype et ses manipulations, sur Oscar Wilde, et/ou la façon dont l'homosexualité est perçue dans certains pays.

➤ Proposition d'évaluation

Créer le « storyboard » d'un support publicitaire défendant une cause et le présenter à un comité de sélection. Il faudra dans un premier temps faire des croquis pour chaque plan, analyser l'angle de la caméra, de la prise de vue afin d'avoir la description de l'action, de l'expression du ou des personnages ainsi que noter l'effet recherché. Dans un second temps, on fera participer les élèves au comité de sélection afin de choisir la ou les meilleure(s) production(s) en justifiant leur choix. Ce travail pourra également donner lieu à une exposition au CDI afin de valoriser le travail des élèves, éduquer l'opinion et montrer les enjeux d'une campagne de sensibilisation.

1.3 Quelques observations...

Le jury privilégie les candidats qui se livrent à une analyse minutieuse de l'extrait (de longs métrages, de feuilletons, de documentaires, de journaux télévisés, de dessins animés, d'émissions pour enfants, de jeux TV, de bandes annonces ou de films publicitaires ...) et qui savent s'appuyer sur les interactions de ses composantes (son, dialogues, musique, bruitage, images, différents types de plans, rythme, esthétisme ...) pour en construire du sens. L'épreuve ne requiert pas du candidat des connaissances encyclopédiques en matière d'analyse filmique mais la maîtrise de la définition de

quelques termes de base indispensables. Le candidat doit identifier les objectifs dans le respect du niveau de classe choisi et des programmes. Il ne faut pas oublier que la mise en œuvre doit être cohérente et construite sans évacuer le sens du document et les objectifs avancés. La mise en œuvre doit permettre aux élèves d'acquérir des connaissances nouvelles, de se construire des compétences grâce à des démarches qui les rendent actifs. Une mise en œuvre convaincante se doit de prévoir non seulement des stratégies d'aide mais aussi un travail personnel et un appareil évaluatif réaliste et motivant. Pour conclure, il ne faut pas oublier que l'entretien démontre le désir du candidat à communiquer avec honnêteté et sincérité avec le jury, montre sa réactivité et son pouvoir de conviction en proposant des alternatives ou des justifications recevables.

(Rapport proposé par Mme Maréna TURIN et M. Stéphane NUELLEC)

B. L'épreuve de compréhension - expression

Epreuve de découverte d'un texte écrit ou enregistré, suivie d'un compte-rendu et d'un entretien, comptant pour la moitié de la note finale d'oral.

1. Modalités

Dès l'épreuve de présentation du projet pédagogique terminée, le jury invite le candidat à se rendre en fond de salle, où il trouvera, selon le cas, soit un lecteur CD, soit un texte papier, ainsi qu'un rappel des consignes spécifiques à l'épreuve, dont voici l'essentiel :

1. Vous prendrez connaissance du document dans sa totalité.
2. Vous ferez un compte rendu en anglais du document. Vous devrez :
 - définir la nature du document et identifier les éventuels intervenants ;
 - préciser les enjeux majeurs du document en vous appuyant sur des éléments d'illustration bien choisis ;
 - hiérarchiser et contextualiser les idées et/ou points de vue exprimés ;
 - prendre suffisamment de recul critique pour mettre en perspective la portée du document.
3. L'entretien avec le jury se déroulera ensuite en anglais également.

Le jury laisse ensuite le candidat découvrir le document, prendre des notes et organiser ses idées. Cette phase de l'épreuve dure :

- 10 minutes dans le cas d'un document écrit (article de presse d'une longueur d'environ 500 mots).
- 12 minutes pour un document enregistré (document authentique, généralement extrait de conversations ou débats radiophoniques, d'une durée maximum de 2 minutes).

Au retour du jury, le candidat reprend sa place au bureau **sans le document**, afin de le présenter en anglais à partir de ses notes. Cette présentation est suivie d'un entretien en anglais. L'ensemble dure au maximum 15 minutes.

2. Ce que l'on attend

Il paraît essentiel de rappeler ici en préambule aux candidats que l'évaluation de cette épreuve porte :

- sur la qualité de leur anglais : sa correction, mais aussi sa richesse, ainsi que l'aisance avec laquelle le candidat s'exprime

- mais également, et à **égalité de points**, sur le contenu : précision du compte-rendu, interprétation, aptitude à développer, à réagir et à communiquer.

L'introduction, qui consiste à « *définir la nature du document et identifier les éventuels intervenants* », n'est en aucun cas anodine, et il est peu pertinent de la part des candidats de s'en acquitter de façon trop sommaire. L'annonce du type de support, de son pays d'origine, de son courant d'appartenance (en cas de support papier), du contexte dans lequel l'article a été publié ou l'émission enregistrée, des intervenants ou personnes citées (même s'il est parfois difficile, et pas toujours utile, de saisir leur nom précisément dans les documents audio), et de l'idée principale du document permet aux meilleurs de jeter efficacement les bases de la synthèse qui va suivre. Il va sans dire que les membres du jury ont pris connaissance à l'avance du document, mais il convient que les candidats gardent à l'esprit l'idée qu'ils doivent montrer leur capacité à exposer de façon **claire** et **précise** à un auditoire qui ne l'aurait jamais lu ou entendu la teneur exacte d'un document qu'eux seuls auraient eu l'opportunité de découvrir.

Trop de contresens ou méconnaissance transparaissent d'entrée de jeu dans la présentation de certains candidats : il est fort regrettable, par exemple, de constater des erreurs grossières d'identification des journaux et magazines, de leur nationalité, voire dans leur prononciation (que dire de la sempiternelle transformation de /ga:djən/ en */gwa:djən/ par certains candidats...).

La synthèse qui s'ensuit suppose d'avoir pris connaissance du document **dans sa totalité**, de préférence au cours de lectures ou écoutes **répétées**. Certains candidats cherchent visiblement à 'recopier' ad litteram le plus grand nombre possible de 'morceaux du texte' au fur et à mesure d'une lecture ou d'une écoute uniques. Le résultat en est, au pire, un collage de citations et, au mieux, une paraphrase linéaire, parfois même incomplète, qui témoigne de façon évidente d'une mauvaise gestion du temps, menant logiquement à un défaut de compréhension et/ou de rendu de l'articulation thématique du document.

Choisir une présentation synthétique, qui fait apparaître les différents points de vue éventuels, qui répertorie et classe les arguments essentiels en les étayant d'exemples concrets choisis soigneusement parmi ceux qui sont cités dans le document, est bien préférable à une prise en compte uniquement linéaire, même bien reformulée. Il appartient aussi aux candidats, selon le type de document et son contenu, de juger du bien fondé de reprendre ou non tel ou tel élément concret (éléments chiffrés, par exemple). L'épreuve testant les candidats sur leur capacité à comprendre et reformuler un document, les citations directes ne sont qu'exceptionnellement nécessaires, et dans ce cas, il convient de les annoncer clairement comme étant des citations. Le résultat d'ensemble doit être, encore une fois, un exposé limpide pour tout auditeur éventuellement non informé du document.

Le jury s'est étonné cette année du grand nombre de candidats qui se contentaient de rapporter les faits du document, sans faire suivre, même brièvement, leur compte rendu d'une analyse plus distanciée de la portée du document, de sa tonalité et/ou de la réflexion que ce document leur inspire par rapport à son contexte politique, culturel ou social. En plus de démontrer la capacité des candidats à percevoir le sens du document dans un contexte plus large, à montrer un recul critique, cette courte phase peut être une opportunité pour eux de donner au début de l'entretien qui doit suivre l'orientation de leur choix, le jury manquant rarement de rebondir sur des réflexions ou hypothèses intéressantes.

En tout état de cause, les candidats devront veiller à ce qu'un bon équilibre existe entre leur temps de parole en continu et le temps consacré à l'entretien. D'une part, une présentation synthétique de document ne doit pas, logiquement, prendre davantage de temps qu'il en faut pour le lire et prendre des notes, d'autre part, l'évaluation portant aussi sur la capacité à échanger et à communiquer, une monopolisation du temps de parole, sur l'ensemble de l'épreuve, ne sera pas un élément positif.

L'entretien, enfin, doit être un échange dynamique d'où devront être bannies aussi bien les réponses trop laconiques que les longues digressions. Le jury procède par questions, réactions aux propos du candidat, et parfois citation d'une partie du texte sur lequel on demandera aux candidats de réagir. Les candidats ont là l'opportunité de montrer leur capacité à rebondir de façon spontanée sur une

idée, développer leur argumentation, à s'appuyer sur leurs connaissances et leur expérience pour étoffer et enrichir leur point de vue.

Sans que l'on attende, évidemment, une connaissance approfondie de tous les sujets possibles, les documents proposés abordent des sujets variés, qui supposent une bonne connaissance des actualités récentes et du contexte civilisationnel (passé et actuel) du monde anglophone, exigible d'un futur enseignant.

Tout au long de l'épreuve, mais encore plus particulièrement pendant la phase d'entretien, l'aptitude des candidats à parler d'une voix suffisamment forte et claire, en regardant leurs interlocuteurs, à se montrer convaincu et convaincant, sera appréciée, de même que leur capacité à maintenir un niveau de langue constant, tant au plan de la correction grammaticale, que du registre.

3. Comment mieux se préparer.

Lorsque le jury écoute, il garde constamment à l'esprit le fait qu'il évalue des candidats à des postes d'enseignants. Tout en étant conscient du décalage qui peut exister entre une situation de concours et une situation de classe, il n'en reste pas moins particulièrement attentif à tout ce qui est du domaine d'exercice de l'enseignant dans sa classe, soit : la qualité de langue, la compréhension du document et sa restitution, la connaissance du monde anglophone et la capacité à s'y référer et à la transmettre.

Afin de répondre au dernier de ces critères, on ne saurait que trop rappeler qu'il est indispensable de se tenir au courant de l'actualité et des débats 'sociétaux' en cours dans les pays anglophones, à travers radio, journaux et télévision. Cette exigence n'est pas uniquement celle du concours, mais celle du métier que lequel les candidats souhaitent se diriger. Une méconnaissance importante des systèmes éducatifs britannique ou américain et de leurs différences avec le système français, ou l'ignorance de l'existence de circuits de surveillance vidéo sur le sol britannique, par exemple, sont difficilement pardonnables chez un enseignant. De façon générale, la capacité et l'aisance du candidat à souligner les similitudes et différences des modèles (sociaux, politiques, culturels, éducatifs) anglo-saxons et français seront des éléments bonifiés lors de l'entretien.

Profiter au maximum des 10 ou 12 minutes imparties pour la phase de compréhension implique de s'être entraîné au préalable à la lecture rapide et à la prise de notes efficace et organisée. Trop de candidats présentent un compte rendu linéaire qu'ils ponctuent abruptement d'un 'je n'ai pas pu aller plus loin'. Rappelons que le texte doit être lu ou écouté en entier une première fois afin d'en percevoir l'argumentation générale et l'articulation des idées. Une ou des lecture(s) ou écoute(s) supplémentaires sont préférables pour permettre ensuite de confirmer la compréhension et d'affiner le choix des éléments qui composeront la synthèse. Vérifier avant le concours que l'on est capable d'effectuer ce travail en 10 minutes n'est pas inutile.

4. Exemples d'exploitation de documents de compréhension - expression.

Il s'agit ici de donner quelques pistes de réflexion à partir d'un choix de deux des sujets proposés cette année : un document papier et un document sonore. Chaque développement est une proposition qui ne doit pas être considérée comme exhaustive ou comme la seule valide. Il s'agit d'une démarche qui pourra être susceptible d'apporter une aide aux futurs candidats.

➤ Document de compréhension écrite.

Obama and the War on Brains (annexe 7)

Il s'agit d'un document adapté d'un article d'opinion du *New York Times* du 9 novembre 2008, soit 5 jours après l'élection de Barack Obama. Il met en avant le fait que la véritable particularité de ce

dernier tient probablement davantage à ce qu'il est ouvertement brillant intellectuellement qu'à la couleur de sa peau.

Le seul point de vue exprimé est celui du journaliste, auteur et éditorialiste Nicholas D. Kristof. De nombreux ex-présidents sont cités ou mentionnés, ainsi qu'Adlai Stevenson, deux fois candidat malheureux à la Maison Blanche, que ses adversaires Républicains avaient affublé du surnom de 'Egghead'.

- **Les points principaux qui doivent apparaître dans le compte rendu :**

Le journaliste présente l'élection de Barack Obama comme une avancée sur un plan qui n'est pas celui qui saute habituellement aux yeux de la presse, en particulier américaine.

Il oppose en fait l'intellectualisme affiché d'Obama à deux caractéristiques récurrentes des candidats et des présidents précédents : d'une part, tous n'étaient pas, et de loin, des hommes d'une grande culture ; d'autre part, ceux qui l'étaient se gardaient bien, en général, de le faire savoir.

A cela, le journaliste imagine plusieurs raisons : la difficulté pour un candidat d'apparaître trop cultivé dans un pays où le recours à la réflexion est vite interprétée comme de la faiblesse ; le besoin d'en appeler, pour se faire élire, au plus grand nombre ; et aussi, malheureusement, le fait que certains intellectuels ont un ego aussi surdimensionné que leurs idées sont nombreuses !

Revenant sur le bilan politique des anciens pensionnaires de la Maison Blanche, il constate avec regret que ceux qui, comme George Washington, ne brillaient pas par leur côté intellectuel, ont rendu bien meilleure copie que, par exemple, Jefferson ou Garfield.

Tout en se demandant si le choix d'un candidat si différent n'est pas un effet de balancier après l'anti-intellectualisme et la superficialité des années Bush, il conclut en espérant que les performances de M. Obama réconcilieront l'Amérique avec les politiciens dotés d'un cerveau.

- **Eléments d'analyse :**

Voilà une belle opportunité pour les candidats de montrer qu'ils peuvent réagir à un point d'actualité anglo-saxonne sur lequel leurs élèves, du fait de la large couverture médiatique de l'événement dans notre pays, ne manqueront pas d'avoir quelques idées toutes faites. En aucun cas ils ne devront, donc, se contenter d'un simple compte rendu des éléments du texte.

Sur le plan du texte lui-même, on ne peut que s'étonner de ce que certains candidats aient réussi à ne faire pratiquement aucune mention des présidents cités dans l'article ; si ce texte ne présentait pas, comme beaucoup d'autres, de faits chiffrés à offrir en exemple au cours de la présentation du texte, la cohorte des grands hommes servant ici de modèles – exemplaires ou non – au journaliste ne pouvait en aucun cas être remise au rang de figurants invisibles. On ne pouvait en particulier pas manquer de remarquer à quel point ses différents exemples servent de point d'appui à Kristof pour mordre avec humour et ironie dans les travers de ses compatriotes. Il n'est guère possible de faire l'économie d'une analyse, même très brève, de la tonalité du texte, ainsi d'ailleurs que de la subjectivité de l'auteur, dont les propos n'en font pas, à l'évidence, un fervent supporteur du président sortant. Il est bon de rappeler que c'est ici en tant qu'éditorialiste que Kristof intervient.

Sur un plan plus général, un tel document doit permettre aux candidats de montrer qu'ils sont capables d'élargir le sujet, et de prendre de la hauteur, afin de ne pas tomber, comme certains de leurs élèves ne manqueraient pas de le faire, dans la stigmatisation et la caricature de l'anti-intellectualisme américain – et, particulièrement, 'bushien'. Il était donc pertinent d'introduire ici des éléments d'analyse du point de vue américain sur les intellectuels, en cherchant peut-être à définir et à relativiser la notion d' 'intellectuel', en la mettant en relation avec l'histoire et la société anglo-saxonnes, et de la comparer avec la tradition plus française de mise en avant de l'intellectualisme.

D'autres pistes d'élargissement étaient encore possibles. Voici quelques questions que le jury était susceptible de poser aux candidats :

- True leadership? caring, thoughtful, perceptive... ?

- What can Obama's intellect and grasp of issues do for a nation mired in warfare and an economic catastrophe draining billions from the national wealth?
- Compare the points of view of the French and the Americans on 'intellectuals'. What influence does this have on the way children are educated?
- Discuss the sentence:
 "Barack Obama's election is a milestone in more than his pigmentation."
 or: "Maybe, just maybe, the result will be a step away from the anti-intellectualism that has long been a strain in American life".

➤ **Document de compréhension orale.**

English is a difficult language (voir script reproduit en annexe)

Le concours visant à recruter des enseignants, un certain nombre de sujets de compréhension donnés cette année portaient sur l'éducation, l'enseignement ou l'apprentissage de l'anglais, offrant ainsi aux candidats l'occasion de prendre du recul, de s'exprimer et d'échanger sur leur métier d'enseignant. Voici un exemple d'un sujet audio, extrait d'une émission de la BBC, posant la question de la facilité/difficulté de l'apprentissage de l'orthographe anglaise dans les pays anglophones et de ses conséquences sur le niveau scolaire.

▪ **Points essentiels**

Il s'agit d'un dialogue entre le présentateur radio et Peter Timmins, universitaire en charge d'un centre d'évaluation et de gestion des programmes scolaires. Ces éléments doivent être repérés en priorité. Le nom précis de l'établissement où exerce ce professeur (Darwin University) n'est pas essentiel, mais sa fonction doit être précisée afin de justifier sa légitimité à s'exprimer sur le sujet. L'accent anglais est perceptible dans cet extrait, ce qui doit, à tout le moins, permettre au candidat d'émettre une hypothèse quant à l'origine du document.

L'axe développé dans la discussion est que les disparités d'aisance à l'écrit, dans la lecture et l'écriture, des jeunes anglophones, trouvent peut-être leur origine dans la langue elle-même. Peter Timmins attribue le phénomène de retard scolaire, certes minoritaire mais visible dans l'ensemble du monde anglophone, à la graphie de l'anglais, trop difficile et déroutante pour certains élèves. Selon lui, l'absence de corrélation directe entre les sons et la graphie rend l'anglais beaucoup plus difficile à maîtriser pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, que d'autres langues, telles que l'espagnol, le français ou le finnois, qui sont présentées comme des langues 'avec des règles'.

En raison de cette imprévisibilité de la langue, il apparaît presque paradoxal au journaliste que l'anglais soit la langue la plus parlée dans le monde avec le chinois. Mais Peter Timmins rappelle que la prévalence de l'anglais n'est pas affaire de facilité linguistique mais bien le produit de l'impérialisme britannique et, plus récemment, de la domination américaine.

▪ **Suggestions d'enrichissement**

Deux éléments ont été bonifiés s'ils ont été repérés et pouvaient servir de point de départ à une réflexion distanciée sur le texte. Tout d'abord, il est dit que le retard scolaire ne concerne qu'une minorité d'élèves, le niveau moyen d'alphabétisation étant jugé satisfaisant. Dès lors, l'argumentation du texte tient-elle ? Ne peut-on pas imaginer que tous les pays, quelle que soit leur langue, connaissent une proportion d'élèves en retard ou en échec scolaire. Le phénomène décrit est-il spécifique à l'anglais ? Il est intéressant pour le candidat de se poser ces questions et donc de remettre en cause, même partiellement, ce qui est dit dans le document. L'autre élément sur lequel on attendait une réaction des candidats est la situation de domination de l'anglais, présentée comme paradoxale. Mais l'est-elle vraiment ? La réponse de Peter Timmins pouvait être aisément prolongée par des apports historiques ou culturels pertinents.

Bien sûr, l'extrait a également été choisi par le jury pour permettre au candidat de réagir aux propos tenus sur la difficulté de l'anglais et à la comparaison faite avec d'autres langues, réputées plus faciles à apprendre. On ne pouvait certes exiger du candidat qu'il développe sur l'orthographe espagnole et encore moins finnoise, mais la comparaison avec le français, cité comme une langue plus simple à assimiler car basée sur des règles précises, devait donner lieu à des commentaires du futur enseignant. L'anglais est-il une langue difficile ? Le français est-il plus aisé à apprendre que l'anglais, en tant que langue maternelle ou première ? L'anglais est-il enseigné aux petits anglophones comme le français est enseigné aux petits francophones ? Est-il vrai que l'orthographe anglaise n'obéit à aucune règle ? Quels sont les aspects de l'anglais les plus difficiles à enseigner à des francophones ? Pourquoi ?

On ne s'attend pas à ce que le candidat aborde toutes ces questions spontanément lors de la restitution synthétique du texte. Mais elles pouvaient avantageusement nourrir la réflexion et l'entretien avec le jury, au éant, au besoin, posées par le jury lui-même. Il est donc important que les candidats aient, au préalable, effectué une réflexion sur leur métier, sur l'objet enseigné et les différentes méthodes pour l'aborder, ainsi que sur le public auquel ils seront amenés à enseigner.

Soulignons pour conclure que ce type de document, portant sur l'éducation, s'inscrit pleinement dans les exigences de maîtrise des débats 'sociétaux' du monde anglophone au sens large, au même titre que le document papier présenté plus haut. Ce sont les mêmes capacités de compréhension, de réflexion, de distanciation et de comparaison, si nécessaire, avec le modèle français, qui sont évaluées ici.

(Rapport proposé par Dominique Flandin-Granget et Karine Bigand)

C. L'anglais parlé

1. Remarques générales

Dans la mesure où ce concours recrute de futurs professeurs d'anglais, il est légitime que le jury attende des candidats des prestations dont la qualité laisse présager un modèle syntaxique et phonologique fiable. De manière générale, même si le jury, à cette année constaté une certaine homogénéité au niveau de l'anglais parlé, il n'en demeure pas moins un écart significatif entre prestations : certaines peuvent être qualifiées d'excellentes, alors que d'autres, ne sont guère recevables du point de vue linguistique. Rappelons que la qualité de la langue parlée est appréciée selon deux grands critères : l'étendue de la langue et l'aisance à l'oral ainsi que la correction de la langue. On attend donc des candidats qu'ils dépassent nettement le niveau d'un anglais dit scolaire et qu'ils s'expriment dans une langue authentique, fluide et riche. Il est important, dans la restitution du document, que les candidats soient capables d'en rendre compte de façon exacte tout en enrichissant et développant le contenu. C'est ainsi que le jury pourra apprécier la richesse et l'étendue de la langue parlée par les candidats. Quant à la correction de la langue, elle prend en compte la correction syntaxique au même titre que la correction phonologique. Afin de se préparer au mieux à cette épreuve difficile, on conseillera donc aux candidats de s'y entraîner aussi régulièrement que possible en travaillant à partir d'articles de la presse anglo-saxonne et de documents audio glanés sur les très nombreux sites d'information anglo-saxons consultables sur internet.

Nous proposons ci-dessous un florilège, qui sans être exhaustif, est représentatif des erreurs les plus communément entendues cette année. Dans leur préparation à cette épreuve, les candidats veilleront à traquer et à éliminer ces erreurs de base. En effet, il n'est pas envisageable qu'elles émaillent le discours de futurs professeurs d'anglais.

2. Inventaire non exhaustif des erreurs relevées

➤ Syntaxe et grammaire

• Groupe verbal

- les accords sujet / verbe (*it increase the problem / violence and hatred has increased / if you remains /young people uses it too much / one in ten pupils believe ...*);
- aspect simple / aspect be+ing (*so many people who are using it...*);
- confusion dans l'utilisation du prétérit et du present perfect ;
- omission du -ed dans les verbes au prétérit ou dans les participes passés (*it has disgust many people*);
- confusion they are / there are (*they are many risks*);
- confusion like / as (*Like the Independent is a respected newspaper ...*)

• Groupe nominal

- détermination mal ou non maîtrisée (*in the British schools / UK is a country where .../ X who is journalist ...*)
- dénombrabilité et quantifieurs (*every students / less offenders / much risks*)
- confusion sur les pronoms relatifs, notamment who et which (*in a student's interview who ... / the people which ...*)
- pluriel non marqué (*one of the reason why / one in ten pupil / many interest at stake*)

• Autres erreurs

- erreurs concernant les prépositions (*it depends of / unwilling on learning / dates back from*);
- ordre des mots dans les propositions indirectes (*we can wonder what does he think about ...*)
- l'ordre des adjectifs dans des expressions très fréquemment usitées lorsque l'on fait référence à un groupe de lignes ou de paragraphes dans un texte (*in the two first lines / in the two last paragraphs*)

➤ Phonologie et phonétique

Les déplacements d'accent tonique, souvent fréquents chez les candidats non anglophones ainsi qu'une intonation peu authentique nuisent à la qualité et à l'intelligibilité globale du message. Les déplacements suivants sur des mots courants sont légion : Bri'tain, event, 'professor, ideas, con'sequence, advan'tage, encou'rage, particularly, per cent, e'conomic, e'ffort.

Les diphtongues non réalisées ou bien au contraire superflues sont une autre source d'erreurs phonologiques :

- diphtongues superflues dans des mots très courants comme : because, cause, said, says, law.
- diphtongue [ei] non réalisée : native, Australia, aim, mainly, danger.
- diphtongue [əu] non réalisée : focus, social, hope, totally, cope, don't.

Les -th mal réalisés ainsi que des -h non réalisés ou superflus trahissent très rapidement un candidat francophone.

La non discrimination entre sons brefs et sons longs est un autre facteur d'imprécision phonologique : live / leave, keep, people, students, community,

Certains mots courants sont assez systématiquement mal prononcés : par exemple, il y a de nombreuses confusions entre son [s] et son [z] dans les termes suivants : basic, opposite, increase, comparison, disagree. Were est encore trop souvent prononcé comme where.

➤ **Lexique et étendue de la langue**

Le jury constate chaque année que de nombreux candidats s'expriment dans une langue correcte mais qui manque parfois cruellement de richesse et / ou de précision pour affiner ou nuancer les propos. Cette langue scolaire, assez limitée, ne permet pas au candidat de restituer au mieux ce qu'il a compris, de là découle aussi la difficulté à élargir et à développer les idées.

Le lexique utilisé est souvent répétitif (big problem, important problem, interesting problem) et l'on constate à ce niveau-là des erreurs ou confusions récurrentes sur des couples/paires de mots : learn/teach ; critic/criticism ; economic/economical ; politics/policy ; census/censorship ; actually/nowadays.

On entend parfois des gallicismes, des barbarismes : humoristic, pression, stressing, changement...

➤ **Aisance à l'oral**

Un candidat qui fait preuve d'aisance dans cette épreuve est un candidat qui trouve le débit de parole approprié, qui parle de façon fluide, non ponctuée d'hésitations, et qui surtout, montre sa capacité à communiquer et à convaincre. Bien entendu, le stress généré par cette épreuve peut conduire à un débit haché, à des erreurs syntaxiques et phonologiques, mais malheureusement, l'insuffisance de certaines prestations ne peut être imputée au seul stress du moment, mais est bien davantage le reflet d'un niveau linguistique médiocre.

Pour conclure, on ne peut que recommander aux candidats de s'entraîner régulièrement à la prise de parole, sous l'oreille attentive d'un auditeur averti. L'amélioration du niveau phonologique passe également par l'écoute régulière de la langue, sans la limiter à l'accent britannique, mais au contraire en variant les sources. Que ce soit au travers de films et séries en version originale, par le téléchargement de podcasts (exemples : www.bbc.co.uk/ www.guardian.co.uk / www.npr.org / www.cbsnews.com), ou bien par les déplacements dans les pays anglophones, il y a désormais de nombreuses pistes à la disposition des candidats. En tout état de cause, l'aisance à l'oral et la qualité de la langue seront des éléments appréciés et valorisés par le jury.

(Rapport proposé par Anne DAUVERGNE)

IV. Annexes

Annexe 1 Epreuve écrite sujet 2009 page 1



EBI ANG 1
Repère à reporter sur la copie

SESSION 2009

**CONCOURS INTERNE
DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS CERTIFIÉS
ET CONCOURS D'ACCÈS A L'ÉCHELLE DE RÉMUNÉRATION**

Section : LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES
ANGLAIS

**COMMENTAIRE GUIDÉ EN LANGUE ÉTRANGÈRE
ASSORTI D'UNE TRADUCTION**

Durée : 5 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.

Dans le cas où un(e) candidat(e) repère ce qui lui semble être une erreur d'énoncé, il (elle) le signale très lisiblement sur sa copie, propose la correction et poursuit l'épreuve en conséquence.

De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

NB : *Hormis l'an-tête détachable, la copie que vous rendrez, ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé comporte notamment la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de signer ou de l'identifier.*

Tournez la page S.V.P.

I – Commentaire guidé en langue étrangère

Exploration and initiation: study these two motifs in the following extract.

"I don't want to bother you much with what happened to me personally," he began, showing in this remark the weakness of many tellers of tales who seem so often unaware of what their audience would best like to hear; "yet to understand the effect of it on me you ought to know how I got out there, what
5 I saw, how I went up that river to the place where I first met the poor chap. It was the farthest point of navigation and the culminating point of my experience. It seemed somehow to throw a kind of light on everything about me — and into my thoughts. It was sombre enough, too — and pitiful — not extraordinary in any way — not very clear either. No, not very clear. And yet
10 it seemed to throw a kind of light.
"I had then, as you remember, just returned to London after a lot of Indian Ocean, Pacific, China Seas — a regular dose of the East — six years or so, and I was loafing about, hindering you fellows in your work and invading your homes, just as though I had got a heavenly mission to civilize you. It was very
15 fine for a time, but after a bit I did get tired of resting. Then I began to look for a ship — I should think the hardest work on earth. But the ships wouldn't even look at me. And I got tired of that game, too.
"Now when I was a little chap I had a passion for maps. I would look for hours at South America, or Africa, or Australia, and lose myself in all the
20 glories of exploration. At that time there were many blank spaces on the earth, and when I saw one that looked particularly inviting on a map (but they all look that) I would put my finger on it and say, 'When I grow up I will go there.' The North Pole was one of these places, I remember. Well, I haven't been there yet, and shall not try now. The glamour's off. Other places were
25 scattered about the Equator, and in every sort of latitude all over the two hemispheres. I have been in some of them, and... well, we won't talk about that. But there was one yet — the biggest, the most blank, so to speak — that I had a hankering after.
"True, by this time it was not a blank space anymore. It had got filled since
30 my boyhood with rivers and lakes and names. It had ceased to be a blank space of delightful mystery — a white patch for a boy to dream gloriously over. It had become a place of darkness. But there was in it one river especially, a mighty big river, that you could see on the map, resembling an immense snake uncoiled, with its head in the sea, its body at rest curving afar
35 over a vast country, and its tail lost in the depths of the land. And as I looked at the map of it in a shop-window, it fascinated me as a snake would a bird — a silly little bird. Then I remembered there was a big concern, a Company for trade on that river. Dash it all I thought to myself, they can't trade without using some kind of craft on that lot of fresh water — steamboats! Why
40 shouldn't I try to get charge of one? I went on along Fleet Street, but could not shake off the idea. The snake had charmed me.

Joseph CONRAD, *Heart of Darkness*, 1902

II – Traduire en anglais

Certains guerriers s'étaient endormis et ronflaient tranquillement ; d'autres, le visage luisant de sueur, se relevaient, mal assurés sur leurs jambes, et s'enfonçaient dans la nuit où l'on voyait briller les yeux verts des chiens tenus à distance. Des rires, des appels rauques sonnaient au-dessus du murmure continu des voix, et parfois, la charpente de bambou grinçait comme le gréement d'un vieux navire à l'ancre.

Le petit garçon aux yeux gris s'en était allé, trotinant, le ventre en avant, comme il était venu. Learoyd se tenait face à la lumière, le dos aux ténèbres de la jungle dont les plus grands arbres se découpaient faiblement sur le ciel scintillant d'étoiles. Il avait beaucoup bu mais ne semblait pas ivre, pourtant il se contrôlait moins et disait certainement plus qu'il n'en avait eu l'intention. Il trébuchait encore sur les mots, mais j'avais l'impression que peu à peu il retrouvait son vocabulaire, qu'il avait maintenant plaisir à parler anglais, qu'il était pris par la magie du verbe. Je pensais à ces vieux capitaines au long cours, taciturnes, seuls maîtres à bord après Dieu qui, un soir, dans quelque caboulot loin de la mer racontent brusquement leur vie. J'avais beaucoup de questions à lui poser, mais je préférais ne pas l'interrompre et laisser couler ce grand fleuve souterrain qu'un accident avait fait surgir à l'air libre, de peur qu'il ne disparaisse à nouveau. J'aurais le temps demain de savoir exactement où j'étais, où étaient les Japonais, pendant qu'Anderson tenterait d'entrer en liaison avec Darwin, via Morotai, la base avancée américaine dans les Malaheras.

Learoyd s'était arrêté comme s'il hésitait à continuer, il me regardait mais j'avais la désagréable impression que son regard passait à travers moi et cherchait quelque chose de plus lointain. Je fus surpris quand il reprit d'une voix ferme :

- Oui, un chef doit toujours être un poète. Il doit parler au nom des dieux, des génies et des esprits des morts.

Pierre SCHOENDOERFFER, *L'odieu au roi* (1969), Grasset

SVC 1

LITTLE BOXES

Malvina Reynolds

1. Little boxes on the hillside,
Little boxes made of ticky-tacky,
Little boxes, little boxes,
Little boxes, all the same.
There's a green one and a pink one
And a blue one and a yellow one
And they're all made out of ticky-tacky
And they all look just the same.

2. And the people in the houses
All went to the university,
Where they were put in boxes,
And they came out all the same.
And there's doctors and lawyers
And business executives,
Then they're all made out of ticky-tacky
And they all look just the same.

Annexe 5 Pédagogie collège: « BBC World service »
(Le document en couleur a été présenté aux candidats lors de la préparation)

SPL 1

Hero?

Terrorist?

Victim?

In a complex world, you need balanced reporting.
Our impartial news coverage across the world gives you just that.
On television. On radio. Online.

Demand a broader view.

BBC
WORLD
SERVICE
bbcnews.com

BBC
WORLD
bbcworld.com

BBC, World and BBC World Service are trademarks of the BBC. © 2010 BBC. All rights reserved. Copyright.

Annexe 6 Pédagogie lycée :

script du message apparaissant dans le document vidéo « Amnesty International »

S. V. L 6

In many countries, being
homosexual is worse
than being a common criminal

.....

Help Amnesty International
change this state of affairs.

Amnesty INTERNATIONAL

By Nicholas D. Kristof

Barack Obama's election is a milestone in more than his pigmentation. The second most remarkable thing about his election is that American voters have just picked a president who is an open, out-of-the-closet, practicing intellectual.

Maybe, just maybe, the result will be a step away from the anti-intellectualism that has long been a strain in American life. Smart and educated leadership is no panacea, but we've seen recently that the converse — a White House that scorns expertise and shrugs at nuance — doesn't get very far either.

Perhaps John Kennedy was the last president who was unapologetic about his intellect and about luring the best minds to his cabinet. More recently, we've had some smart and well-educated presidents who scrambled to hide it. Richard Nixon was a self-loathing intellectual, and Bill Clinton camouflaged a fulgent brain behind folksy Arkansas aphorisms about hogs.

As for President Bush, he adopted anti-intellectualism as administration policy, repeatedly rejecting expertise (from Middle East experts, climate scientists and reproductive health specialists).

At least since Adlai Stevenson's campaigns for the presidency in the 1950s, it's been a disadvantage in American politics to seem too learned. Thoughtfulness is portrayed as wimpishness, and careful deliberation is for sissies. It doesn't help that intellectuals are often as full of themselves as of ideas. After one of Stevenson's high-brow speeches, an admirer yelled out something like, You'll have the vote of every thinking American! Stevenson is said to have shouted back: That's not enough. I need a majority!

Yet times may be changing. How else do we explain the election in 2008 of an Ivy League-educated law professor who has favorite philosophers and poets?

Granted, Mr. Obama may have been protected from accusations of excessive intelligence by his race. That distracted everyone, and as a black man he didn't fit the stereotype of a pointy-head ivory tower elitist. But it may also be that President Bush has discredited superficiality.

Mr. Obama, unlike most politicians near a microphone, exults in complexity. He doesn't condescend or oversimplify nearly as much as politicians often do, and he speaks in paragraphs rather than sound bites.

As Mr. Obama prepares to take office, I wish I could say that smart people have a great record in power. They don't. James Garfield could simultaneously write Greek with one hand and Latin with the other, Thomas Jefferson was a dazzling scholar and inventor, and John Adams typically carried a book of poetry. Yet all were outclassed by George Washington, who was among the least intellectual of our early presidents.

Yet as Mr. Obama goes to Washington, I'm hopeful that his fertile mind will set a new tone for our country. Maybe someday soon our leaders no longer will have to shuffle in shame when they're caught with brains in their heads.

Adapted from *The New York Times*, November 9, 2008

English is a Difficult Language

[Journalist:] Could it be that the problem of literacy here is partly related to our own language? Earlier I spoke to Professor Peter Timms, the director of the Curriculum Evaluation and Management Center at Darwin University and put that point to him.

[Peter Timms:] That is a major factor. If you look across the world at the way in which reading success is manifested in test scores you discover that there's a tail of underachievement across the English-speaking world, so if you look at it – Canada, United States, Australia, England, Singapore even – average scores are not too bad, but there's a tail of underachievement throughout all those countries.

[Journalist:] And why is that?

[Peter Timms:] Oh, I think that when it comes to looking at the way in which English is written down it's really peculiar. And we all know that, and kind of like it in some ways and curse it in others, but if you're learning English and you've got a specific learning problem, then that can present an almost insurmountable challenge. And so, you know, although we're seeing hundreds of thousands of children learning to read very well in our schools and always have done, there's a small proportion for whom this is a really difficult task.

[Journalist:] And the contrast is with languages which have rules, and once you know the rules, (French, Spanish, Italian and so forth) it's much easier to cope with. Is that...?

[Peter Timms:] That's absolutely right, and so there's a direct correspondence between the sounds that you hear and the squiggles on the page, and we, yea, it's quite obvious that that isn't always the case in English, and if you were learning Finnish, for example, you'd learn it much more easily.

[Journalist:] It's interesting though, isn't it, because it is the most widely spoken language in the world apart from Chinese...

[Peter Timms:] Yes, I mean, I would put that down to British imperialism spreading throughout the world as far as establishing bases all over the place, and then American dominance, and between the two you've really got an amazing spread of English, and I don't think that's because it's easy to speak or easy to learn to read.

BBC Radio 4

Annexe 9 grilles d'évaluation de l'épreuve d'admission
 (Ces grilles ne sont livrées qu'à titre indicatif, les critères comme les barèmes sont susceptibles d'évolution lors des prochaines sessions)

CIA-CAER ORAL
Fiche d'évaluation 1

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DE DOCUMENT

Date : _____ Norm du candidat : _____

N° d'inscription : _____ Commission : _____

Titre du document : _____ code : _____

Critères d'évaluation	Appréciations	Points
<u>Analyse du document et définition d'objectifs :</u>		
Pertinence des choix opérés (classe, projet) en fonction du document proposé		... / 5
Mise en œuvre		
1. Introduction de connaissances nouvelles (lexique, syntaxe, phonologie, contenus culturels ou historiques, méthodes) en cohérence avec les programmes		... / 2
2. Enchaînement des étapes du cours en cohérence avec le sens du document		... / 2
3. Mise en activité des élèves à partir de tâches réalistes pour développer les compétences de compréhension et d'expression		... / 2
4. Anticipation des difficultés des élèves et stratégies d'aide		... / 2
5. Avant et après le cours : travail de l'élève (leçons à apprendre, devoirs, recherches, évaluation)		... / 2
		Total ... / 10
<u>Entretien :</u>		
Aptitude du candidat à expliciter ses choix et à réagir aux questions du jury		... / 5
		... / 20

Annexe 10

CIA - CAER ORAL
Fiche d'évaluation 2

COMPRÉHENSION ET EXPRESSION EN ANGLAIS

Date : Nom du candidat :

N° d'inscription : Commission :

Titre du document : Code :

Titre du support		
A. Compte rendu du message : 6 points	Appréciations	points
Type de document	Non identifié	Identifié
Intervenants	Non précisés	Précisés
Informations factuelles ou arguments repérés		
Interprétation : tonalité, intention, point de vue		
		Total A : <input type="text" value="6"/> / 6
B. Entretien : 4 points	Appréciation	points
1. Enrichissement du contenu, aptitude à développer		
2. Aptitude à réagir, communication		
		Total B : <input type="text" value="4"/> / 4
C. Qualité de l'expression : 5+5 points	Appréciation	Entourer la note
C1 : étendue de langue et aisance à l'oral	S'exprime avec spontanéité et souplesse dans un registre étendu	5
	S'exprime avec fluidité dans un registre adapté mais relativement limité	4-3
	S'exprime dans une langue assez scolaire avec quelques hésitations	2
	Se fait comprendre mais cherche souvent ses mots	0-1
		Sous-total C1 : /5
C2 : correction	Langue très correcte tant sur le plan syntaxique que phonologique	4-5
	Peu d'erreurs, généralement auto-corrigées, accent étranger perceptible	3
	Commets quelques erreurs de syntaxe, phonologie ponctuellement fautive	2
	Erreurs de syntaxe et de phonologie qui gênent la compréhension	1
	Erreurs de syntaxe élémentaire systématiques, langue difficilement intelligible	0
		Sous-total C2 : /5
		Total C : <input type="text" value="10"/> / 10
TOTAL A+B+C		/ 20