



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

Concours du second degré
Rapport de jury
Session 2010

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
BARITEAU LUC	Professeur certifié	Académie de POITIERS
BATAILLE JEAN LUC	Professeur certifié	Académie de DIJON
BEN KHELIL TAOUFIK	Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
BETEILLE NATHALIE	Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
CADILHAC FREDERIC	Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
CHABAS SIMONE	Professeur certifié	Académie d'ORLEANS TOURS
CHABUT CAROLINE	Professeur agrégé	Académie de DIJON
CHADELAT Jean Marc	Maître de conférences	Académie de PARIS
CHAMBON PERNET Mireille	Professeur agrégé en CPGE	Académie de LYON
CHAMPENDAL CHRISTIAN	IA-IPR	Académie de GRENOBLE
CIALONE Stéphanie	Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
DELSINNE Marie Christine	Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
DOT JEAN SEBASTIEN	Professeur certifié	Académie de TOULOUSE

DUMARSKI MARIE-AGNES	Professeur agrégé	Académie de LYON
ETENEAU CHRISTINE	Professeur certifié	Académie de CRETEIL
FAURE ANNE	Professeur agrégé en CPGE	Académie de CAEN
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
JAILLET MICHELLE	IA-IPR	Académie de LYON
LAMY STEPHANE	Professeur certifié	Académie de TOULOUSE
LEGGE TIMOTHY	Professeur certifié	Académie de LIMOGES
LE DAUPHIN ISABELLE	Professeur certifié	Académie de RENNES
LE FELLIC DANIEL	Professeur certifié	Académie de RENNES
LE TENIER HAYNE MARIAN	Professeur agrégé	Académie de RENNES
MAESTRACCI LAURENT	Professeur agrégé	Académie de LYON
MILON Eric	Professeur certifié	Académie de LILLE
NAFISSI-GESCHWIND LAURE	Professeur agrégé en CPGE	Académie de PARIS
PERROT LAURENT	Professeur certifié	Académie de STRASBOURG
PICOT THIERRY	Professeur agrégé en CPGE	Académie de BESANÇON
QUERE Olivier	Professeur agrégé en CPGE	Académie de NICE
RENARD JEAN MICHEL	Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
REYNAERT Catherine	Professeur agrégé	Académie de NANTES
SEBBANE NATHALIE	Maitre de conférences	Académie de PARIS
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. Présentation de l'auteur et du recueil
2. Ecueils et conseils
3. Proposition d'étude du passage

B. Epreuve de traduction

1. Repérages préliminaires.
2. Temps, conjugaisons
3. Lexique, collocations
4. Le jour J
5. Proposition de traduction
6. Éléments bibliographiques

III. L'épreuve orale d'admission

A. Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère

1. Option collège
2. Exemple d'exploitation pédagogique option collège
3. Option Lycée
4. Exemple d'exploitation pédagogique option lycée

B. L'épreuve de compréhension - expression.

1. Les modalités
2. Avant l'épreuve
3. Pendant l'épreuve
4. Deux exemples d'exploitation de documents

C. L'anglais parlé

1. Remarques générales
2. Typologie des erreurs relevées
3. Aisance à l'oral

IV. Annexes

Avant propos

La session 2010 du CIA/ CAER s'est déroulée dans des conditions satisfaisantes et sans incident. Le nombre de postes reste stable : 108 postes au CIA, 60 au CAER, le nombre de candidats en augmentation : 1549. Tous les postes ont été pourvus cette année.

Les épreuves écrites évaluent les compétences universitaires d'analyse littéraire et de traduction selon des critères communs aux concours externes et internes. Préparer ces épreuves, se former ou se remettre à niveau est indispensable si l'on veut avoir ses chances de paraître à l'oral ; un commentaire de texte ne consiste pas simplement à tenir des propos de bon sens dans une langue correcte. Le jury n'a pas de prescriptions ou d'interdits critiques et toutes les approches fécondes sont les bienvenues à condition de ne pas perdre de vue qu'une lecture serrée repose sur des méthodes, une problématique propres à faire ressortir les singularités du passage et à le situer dans son temps, son genre littéraire, son esthétique, à le faire dialoguer avec d'autres œuvres, etc. La version portant cette année sur quelques lignes du texte, on aurait aimé constater une congruence entre les aspects soulignés dans le commentaire et les choix de traduction mais le rapport semblait le plus souvent aléatoire.

Les épreuves orales sont inégalement concluantes ; comme l'année dernière, les moyennes révèlent que la compréhension/expression est celle où les candidats convainquent le mieux ; on note d'ailleurs une meilleure connaissance de la presse anglophone et de l'actualité, une curiosité accrue vis à vis des grands thèmes de l'éducation dans le monde, par exemple. Sans parler nécessairement une langue très riche ou parfaitement authentique, un nombre non négligeable de candidats constituent un modèle honorable pour des élèves, et s'expriment avec aisance et réactivité. La partie pédagogique de l'épreuve, en revanche, révèle trop souvent un manque de cohérence dans le projet, et d'ambition dans les objectifs, tant linguistiques que culturels. En proposant des documents-supports, le jury a, tout comme à l'écrit, un horizon d'attente aussi peu borné que possible. Par ailleurs, connaissant la diversité des parcours des candidats, il peut traiter avec indulgence une erreur sur le niveau de classe visé ou une certaine approximation quant il s'agit d'anticiper une difficulté chez les élèves. Mais malgré nos mises en garde quotidiennes au moment de l'accueil, nous avons entendu plus de « rebrassage » que d'introduction de connaissances nouvelles – à croire parfois qu'à partir de la classe de quatrième le cours d'anglais n'est plus qu'une laborieuse révision ! A l'issue de sa préparation en loge, un candidat doit se demander quelles connaissances ses élèves auront acquises, quelles compétences ils auront développées au cours de la séance et de la séquence qu'il propose.

Il convient pour conclure d'attirer l'attention sur un chiffre significatif : 5 % des candidats ont obtenu une note égale ou supérieure à la moyenne aux épreuves écrites. Nous souhaitons rappeler ici que ce concours interne n'est ni une validation des acquis de l'expérience, même si l'on souhaite vivement que les candidats mettent la leur à profit, ni une titularisation en situation. Si la persévérance est un atout, des candidatures annuelles qui ne seraient pas soutenues par une préparation méthodique risquent surtout de saper le moral et l'énergie de ceux qui les présentent. Année après année, les rapports s'efforcent de définir les objectifs du concours et de préciser les attentes du jury. Préparer un concours en travaillant requiert organisation, tranquillité d'esprit et une confiance en soi fondée sur la pratique professionnelle raisonnée.

Nous avons eu toutefois, comme tous les ans, le plaisir de lire et d'écouter des candidats cultivés, communicatifs, motivés, conscients des enjeux de leur métier et s'étant appliqués à devenir des linguistes compétents.

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

BILAN DE L'ADMISSION

CAPES interne et CAER d'anglais 2010

	CAPES interne	CAER
Nombre de postes	108	
Nombre de contrats		60
Nombre de candidats présents à l'écrit	1549	
Nombre de candidats admissibles	225	122
Nombre de candidats admis	108	60
Barre pour l'admission	7,66	8,83

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. Présentation de l'auteur et du recueil :

Deborah Eisenberg est née en 1945 à Chicago, Illinois, où elle a passé son enfance. Elle vit maintenant à New York et est essentiellement connue aux États-Unis pour ses nouvelles dont le sixième et dernier recueil, Twilight of the Superheroes, a été publié en 2006 et acclamé par la critique. Elle est aussi connue pour son engagement politique, sa méfiance à l'égard du pouvoir médiatique et financier et sa vigilance quant à la politique internationale menée par les États-Unis (Irak, Afghanistan, Amérique du Sud...). Elle apporte des contributions régulières à l'hebdomadaire The New Yorker dans lequel elle a publié ses premières nouvelles. Publié au printemps 2006, le recueil de Deborah Eisenberg s'inscrit dans la première vague des œuvres de fiction sur les attaques du 11 septembre, avec Saturday d'Ian McEwan (2005), Extremely Loud and Incredibly Close de Jonathan Safran Foer (2005), Windows on the World, de Frederic Beigbeder (2006), and Dear Zoe de Philip Beard (2006). Si chacun de ces auteurs interprète le 11 septembre différemment, tous expriment leur difficulté à personnaliser cette tragédie et à en faire sens. Deborah Eisenberg évoque le traumatisme de l'effondrement d'un monde à travers la fêlure existentielle des personnages, leur quête ontologique et leurs tentatives pour trouver des réponses à des questions qui les dépassent. Individus fragilisés par la perte d'un monde dont le déclin/ 'crépuscule' commence au tout début du 21^{ème} siècle, super héros en perte de puissance car confrontés à la vulnérabilité de leur pays, ils déplorent un Eden perdu dès la chute des tours jumelles. Partant, Deborah Eisenberg utilise les buildings et l'architecture, symboles traditionnels de stabilité et de durabilité, comme représentations de l'incertitude et de la fragilité de la vie.

2. Écueils et conseils :

Certains candidats n'ont pas identifié l'événement auquel le texte faisait référence, c'est à dire les attentats du 11 septembre 2001, ou bien n'ont pas réussi à le situer précisément dans le temps. Les correcteurs ont donc relevé deux écueils majeurs que de nombreux candidats n'ont pas su éviter, c'est à dire soit un contresens complet sur le texte dû au fait que l'événement de référence n'a pas été compris (certains y ont vu une description de la crise financière de 2008), soit la tentation, après avoir identifié le 11 septembre, de se lancer dans un récit exhaustif du déroulement des faits, voire dans un pamphlet anti-américain en occultant la dimension fictionnelle du passage. Certes, il était essentiel de relever ce qui, dans ce texte, relevait d'une lecture 'civilisationnelle' du passage et de prendre en compte l'ancrage historique de la nouvelle. Mais l'écueil était de se cantonner à une seule partie de la consigne ('information') et donc au seul récit de l'événement en occultant la question du discours ('narrative') et des différentes représentations à l'œuvre dans le passage. Ce n'est qu'à ce prix, en effet, que les candidats pouvaient accéder au sens du texte dans sa globalité.

Certains contresens sur le texte relèvent d'un manque de compréhension de la langue de départ et d'une méconnaissance de la syntaxe et du lexique de base. Ainsi la métaphore du lever de rideau du paragraphe 6 a souvent été perçue non comme telle, mais comprise comme faisant référence à une pièce de théâtre en train de se jouer. La scène a parfois aussi été située à L.A. À ces contresens étonnants sur le texte s'ajoutent des confusions entre l'auteur, le narrateur et même le personnage. Lucien, dont on entend la voix tout au long du passage, ainsi que la question de la focalisation ont été trop souvent occultés. Le passage est principalement au style direct libre ce qui lui donne sa tonalité si singulière avec une 'oralisation' de la pensée du personnage Lucien (questions directes, utilisation des italiques...). Il convient donc dès la première lecture de tout texte littéraire de

s'interroger sur la focalisation et la voix narrative (A travers quels yeux les événements sont-ils perçus ? Qui parle ? Combien y a-t-il de voix ? Comment se distinguent-elles ?). On note chez les candidats un manque d'outils permettant d'analyser un texte ou bien l'utilisation mal maîtrisée de termes non définis donnant lieu à des tentatives d'analyse sans cohérence. Quelques candidats ont utilisé des termes simples, bien définis et ont su proposer une lecture cohérente du passage, conforme à ce qui avait été annoncé dans l'introduction. Il s'agit donc pour les candidats de multiplier les lectures de textes littéraires en langue anglaise, mais aussi de se référer régulièrement aux ouvrages proposant des outils d'analyse clairs et précis.

Concernant la qualité de la langue, on relèvera une expression trop souvent maladroite (traduction mot à mot de français en anglais) ou fautive (par exemple, erreurs sur l'ordre des mots dans les interrogatives indirectes, /s/ à la 3^{ème} personne oublié au présent simple, accords pluriel sur les adjectifs...). La richesse lexicale est insuffisante et on note l'utilisation répétitive des mêmes termes, de nombreux néologismes ou encore l'emploi fréquent de mots français. Les candidats, confrontés à une difficulté d'expression en langue anglaise, sont donc tentés par le 'copier-coller', c'est à dire la juxtaposition sans guillemets de phrases complètes du texte.

On ne peut exiger des candidats une lecture unique prenant en compte tous les niveaux d'interprétation d'un texte aussi dense, mais il s'agit de proposer une lecture cohérente du passage en s'appuyant sur des repérages (lexicaux, syntaxiques, phonologiques...) donnant lieu à une interprétation argumentée du passage. Or de trop nombreuses copies sont une simple paraphrase du texte dans laquelle les événements ou les actions sont repris ou reformulés souvent maladroitement. En outre, quand des repérages sont effectués, ils ne donnent pas lieu à une mise en réseau ou à une interprétation cohérente. De nombreux candidats se contentent de relever des répétitions ou bien des oppositions (répétition de '*maybe/ might*'; opposition entre l'avant et l'après 11 septembre, par exemple) sans que ce repérage n'aboutisse à une analyse du passage. On déplorera aussi que de trop nombreux candidats n'aient pas tenu compte de la consigne, parfois simplement 'plaquée', sans que les termes n'en soient précisément définis et analysés. Partant, les commentaires proposés ne sont pas problématisés et en l'absence de problématique, il manque le fil conducteur de l'argumentation. Quelques tentatives aboutissent à des questions vagues, sans lien direct avec le texte. Or il s'agit, dans l'étude de tout texte littéraire, de s'attacher à l'effet produit, à la structure du passage et de montrer comment fonctionne le texte en s'appuyant sur les procédés utilisés par l'auteur. Bien que faisant référence à un fait d'actualité, ce texte n'en demeure pas moins un passage d'une œuvre littéraire qui pose la question du fonctionnement du récit et du rôle de la fiction. Cette double dimension était d'ailleurs présente dans la consigne et une analyse pertinente des termes permettait d'accéder aux différents niveaux de sens.

3. Proposition d'étude du passage :

La nouvelle qui donne son titre au recueil est composée de plusieurs vignettes précédées de titres parfois énigmatiques et mettant en scène différents personnages dont les relations ne sont qu'esquissées. Ils ont tous en commun d'avoir assisté à l'explosion des tours de leur balcon, mais le traumatisme n'est jamais dit de manière frontale, il n'est évoqué qu'au fil d'une succession de scènes et d'images, par petites touches, l'auteur s'attachant plutôt à l'écho de l'explosion (trois ans se sont écoulés depuis pour les personnages), aux effets insidieux des répliques sur leur vie quotidienne et à leurs répercussions physiques (pleurs, terreurs, vomissements...) quand le souvenir surgit à l'improviste. Seule la forme fragmentée permet de procéder par allusion et de souligner la perte de repères et de sens.

Le passage intitulé 'The Age of Digital Reasoning' reproduit cette fragmentation puisqu'il se compose de douze paragraphes bien distincts et met en scène l'un des protagonistes, Lucien, propriétaire d'une galerie d'art à New York, dont le nom n'apparaît qu'au 6^{ème} paragraphe. Il s'agit bien ici de donner à entendre un traumatisme au sens premier du terme (tel qu'il a été défini par le médecin français Pierre Janet, puis Freud) en ceci qu'il ne se connaît pas, s'ignore, la mémoire traumatique étant par excellence une mémoire non accessible, d'où cette stratégie de fragmentation.

Bien que différent des romans évoqués plus haut, ce passage s'inscrit dans la veine du récit post-apocalyptique à travers la référence à l'absence d'avenir, mais aussi avec le sens de la perte ce qui explique le mode de la déploration et les tonalités élégiaques qui caractérisent ce passage. Mais à travers la voix de ce personnage, acteur malgré lui d'une pièce qu'il ne comprend pas, c'est l'activisme de l'auteur qui s'entend dans ce passage. Cet engagement passe par une violente critique dont les cibles sont clairement identifiées : le monde de la finance et de la grande entreprise, l'appareil politique et les médias.

Ainsi, nous commencerons par la rupture qui initie le passage et qui amène à la révélation. Le 11 septembre est un événement au sens propre c'est à dire qu'il brise la succession linéaire des faits et initie la discontinuité et la rupture. Nous montrerons ensuite comment, par la focalisation constante à travers la conscience du personnage, s'opère la critique d'un système qui s'apparente à un régime totalitaire, un totalitarisme qui s'appuie sur une manipulation par le langage et le simulacre. Il s'agit donc bien d'un texte politiquement engagé qui dénonce la propagande de l'après 11 septembre, mais qui pose aussi la question du rôle de la fiction.

Le début semble contredire immédiatement le mot 'reasoning' qui figure dans le titre et mettre à mal toute relation logique de cause à effet. Une chose est énoncée, suivie de son contraire ('on/ off', 'does'/ doesn't'). La première phrase introduit donc d'emblée le principe de contradiction et sonne le glas de toute stabilité logique, laissant place à l'aléatoire ('digital') et à l'incompréhension du personnage. D'où la série de questions qui suit dans le 2^{ème} paragraphe et se poursuit tout au long du passage (l.3-4 : 'What's the problem ?', 'What's the difference between...life ?') Le dernier mot de la question ('life') est immédiatement suivi du mot 'death' puis d'une réflexion sur ce qui aurait pu être mais ne s'est pas produit. Un questionnement ontologique qui s'entend grâce à une focalisation constante à travers le personnage. Le récit se fait à la 3^{ème} personne, avec un narrateur impersonnel et l'utilisation du style direct libre dans les cinq premiers paragraphes et que l'on retrouve à la fin. Cette focalisation et le présent utilisé dans les questions d'ordre métaphysique garantissent une grande proximité avec le personnage dont on entend les hésitations (répétition de 'maybe', 'might'), les tentatives pour trouver une logique au cours des choses ('besides', répétition de 'and' et l'incision en milieu de phrase entre tirets au paragraphe 3 '-and here's something that sure hasn't changed-' l.6) et les doutes. On note l'interjection au début du 3^{ème} paragraphe et le point d'exclamation (l.5), ainsi que les adresses directes ('you dont have to' répété, 'you die') qui renvoient le lecteur à son propre questionnement. On est ici proche du courant de conscience, on note une oralisation (interjections, adresses au lecteur) de la pensée du personnage qui implique le lecteur dans sa recherche de sens.

Ce n'est qu'après avoir fait entendre les interrogations d'un personnage dont on ne sait toujours pas le nom et avoir impliqué le lecteur dans sa quête existentielle qu'une amorce de réponse est donnée au §4. Comme dans tout récit post-apocalyptique, c'est la perte d'un passé et donc d'un avenir qui est déplorée, c'est à dire la perte de toute continuité. 'The terrible day' (§5) signale la rupture totale avec ce qui a précédé, interroge le lien passé-présent et pervertit le futur. Un peu avant dans la nouvelle, le personnage déplore clairement cette perte et souhaiterait avoir la possibilité de revenir en arrière (p.28 : 'Oh, that day ! One kept waiting- as if a morning would arrive from before that day to take them along a different track. One kept waiting for that shattering day to unhappen, so that the real –the intended- future, the one that had been implied by the past, could unfold. Hour after hour, month after month, waiting for that day to not have happened. But it had happened. And now it was always going to have happened.'). Outre les barres obliques du 1^{er} § qui matérialisent la rupture dès le début, on peut aussi relever tout le champ sémantique de la rupture et de la séparation : 'tearing through', 'sheared through', 'severed towers'. Certes, la déchirure (l'apocalypse) s'apparente à une révélation, comme nous allons le voir, mais elle signale d'abord une rupture, la perte définitive d'un passé qui, même illusoire, était perçu comme un Eden. C'était le New York d'avant le 11 septembre, c'était l'appartement et sa vue imprenable d'avant l'effondrement ('the best view of the planet' p.16). On note l'opposition entre les termes décrivant l'avant 11 septembre ('blithely', 'delightful city', 'blue morning') et ceux désignant l'après ('dark', 'hatred').

C'est à partir du §6 que l'évocation du paradis perdu laisse place à celle de la fin du monde. On relèvera les nombreux mots appartenant au champ sémantique du feu et de la destruction : 'inflamed (with hatred)', 'smolder', 'smoke', 'boiling', 'fireball', 'poison syrup', 'ignite a sheet of flame'. A la continuité s'oppose le chaos (c'est à dire le désordre, la dispersion) et la lumière fait place à l'obscurité ('The darkness drops again' YEATS). Ce passage peut être rapproché du poème de YEATS The Second Coming, publié en 1919, soit après le traumatisme de la 1^{ère} guerre mondiale (et après l'Easter Rising de 1916). Certains vers font écho à notre texte :

'Things fall apart; the centre cannot hold ;
Mere anarchy is loosed upon the world,
[...] and everywhere
The ceremony of innocence is drowned;
The best lack all convictions, while the worst
Are full of passionate intensity.
Surely some revelation is at hand;'

La déchirure dans le rideau de l'illusion est donc synonyme de perte mais aussi de révélation. Le lever de rideau signale la fin d'une illusion, révèle l'envers du décor et devient dévoilement d'une vérité. La cité édénique n'était qu'un décor soigneusement entretenu par des puissances à l'œuvre derrière le rideau et responsables d'un simulacre que le narrateur s'emploie maintenant à dénoncer. Celui-ci apparaît parfois derrière le masque du personnage mais laisse le lecteur libre de son interprétation préférant la suggestion, l'allusion à l'accusation directe. On note à partir du §5 l'utilisation du temps du récit (simple past/ past perfect) qui signale un retour sur les événements et permet d'amorcer la critique d'un système.

A partir du paragraphe 6, le narrateur apparaît parfois derrière le masque du personnage (nommé pour la 1^{ère} fois au §6, utilisation du pronom impersonnel 'one' §7). Le vestige fumant de l'une des tours n'est évoqué qu'au §7 après avoir donné à entendre le questionnement du personnage et la déploration d'un paradis perdu. La déchirure dans le rideau révèle le désespoir des peuples opprimés et permet de faire le lien entre le terrorisme, c'est à dire la violence et la rage de destruction, et le ressentiment de peuples exploités. Mais cette révélation, au lieu de donner lieu à une remise en question de l'ordre du monde, est diluée dans une série d'événements ('all kinds of other events' §7- patrouilles, dossiers, drapeaux...) juxtaposés les uns aux autres sans que soit établi le lien qui les relie et qui pourrait faire sens. On relève la longue phrase (§7, l.21-22), faite de segments juxtaposés les uns aux autres et séparés seulement par des virgules, avec un rythme qui s'apparente à un martèlement par le biais des nombreuses allitérations en /p/ ('prepared, policemen, patrolled, parks...'), en /f/ ('far, fall, flags, fear, files...'), en /h/ ('heat, hospitals, helicopters, hung, heavily...'). On note aussi l'utilisation du passif ('were revealed' 'were demanded', 'were hidden') car il n'y a aucune certitude quant aux puissances à l'origine de cet enchaînement de faits. La seule certitude du narrateur est qu'ils sont le résultat d'une conspiration et d'une préparation minutieuse ('which had been prepared behind a curtain too' §7). Jean Baudrillard explique dans La violence du monde (entretiens avec Edgar Morin organisés par l'Institut du monde arabe en 2003 à propos du 11 septembre) que face à l'exceptionnalité de l'événement, il faut à tout prix revenir au cours normal des choses, dont la guerre fait partie. Cet événement doit être effacé par un immense travail politique et idéologique de mystification qui est en fait un travail de deuil. Comme on le verra, toutes les conséquences doivent en être effacées par le discours. Incidemment, sans lien avec ce qui précède ('meanwhile' l.23), le narrateur fait allusion à la malhonnêteté du monde de la finance ('corporate theft' §9). Mais cet enchaînement ne fait pas sens pour le personnage, confronté à la perte de continuité. On note l'utilisation du pronom impersonnel 'one' que l'on retrouve au §10 ('One was sick of...' l.41) comme si personnage, narrateur et lecteur, confrontés à cette avalanche de faits, se trouvaient dans la même situation d'incompréhension.

Même si le narrateur apparaît derrière le masque du protagoniste, la focalisation se fait essentiellement à travers la conscience du personnage qui reste démuni face aux événements qui surviennent autour de lui ('it was all beyond Lucien!' §9), cherche à établir un lien de cause à effet ('Were the sudden... related?' l.28, répétition des mots 'cause' et 'consequence') et dont les

interrogations restent sans réponse ('And what was causing them?' l.29). Le lecteur en est donc réduit, tout comme le personnage, à chercher des éléments d'explication partout (la presse américaine, les coupures de la presse étrangère envoyées par les amis habitant d'autres continents, la rumeur...) sans pour autant obtenir de certitudes. On note des expressions comme 'the newspapers seemed to agree...', 'lots of people said...', la répétition de 'seemed' tout au long du passage, l'utilisation de la modalité 'might' et les nombreuses occurrences de 'it was as if', 'as if', 'it was like'... qui montrent l'absence de source fiable et donc de certitudes. Aucune cause à cette confusion n'apparaît clairement, la recherche de sens est vaine, il y a brouillage des signes et même les mots n'ont plus de signification.

Le point ultime de cette confusion apparaît au §8 avec la métaphore du 'thicket of language' (l.25) et l'utilisation des italiques pour '*patriotism, democracy, loyalty, freedom*' pour des mots malléables à l'envi, à la signification mouvante ('changing purpose' l.26, §10 'rationales shifted' l.39), élastique ('bounced, 'funny plastic', 'elasticities' §10), vidés de leur sens. Cette perte de sens culmine avec la perte des repères linguistiques, une perte dénoncée par Jean Baudrillard qui explique dans Simulacres et Simulations (1981), La guerre du Golfe n'aura pas lieu (1991) que dans la culture médiatique contemporaine, le signe ne renvoie plus à un référent, mais à un autre signe renvoyant lui-même à un autre signe *ad infinitum* si bien que l'on perd le lien avec tout référent (§8, l.27 : 'What did they actually refer to ? It seemed that they all might refer to money'). C'est dans cet emballement des signes que résident la perte et la rupture déplorées par le personnage, un emballement qui confine à l'absurde avec l'image de la terre tournant à toute vitesse ('spinning planet'), puis celle du ventilateur (§10, l.41-42) éparpillant indéfiniment papiers et mots ('Things fall part'). Pour Baudrillard, dans notre société médiatique, la réalité de l'événement est remplacée par un jeu de simulacres (= apparence sensible qui se donne pour une réalité), c'est à dire que le réel, l'authentique sont gommés par une succession de *happening* médiatiques qui remplacent (voire précèdent) l'événement premier. Ainsi, les guerres en Irak et en Afghanistan évoquées au début du § 8 ('The wars in the East') n'ont pas de réalité propre mais en sont réduites à des notions vidées de leur sens dont le seul référent semble être l'argent. Les signes n'ont plus de référent, le réel n'existe plus d'où la panique existentielle du personnage dont l'angoisse s'entend dans le cri qui clôt notre passage : 'Why didn't *they* tell *him* ?'.

Avec l'allusion à la guerre camouflée derrière le Patriot Act (=loi anti-terroriste signée le 26 oct 2001 par G.W. Bush), c'est la propagande de l'après 11 septembre qui est dénoncée ici par le narrateur et l'on retrouve les thèmes de prédilection de Deborah Eisenberg, c'est à dire la dénonciation des puissances étatiques, financières et médiatiques. A travers les tours jumelles et leur architecture, c'est un système de valeur occidental et un ordre du monde qui a été atteint. L'objet architectural -symbole de durabilité et de stabilité- a été détruit, mais c'est bien la symbolique de la puissance financière (et son arrogance) et du libéralisme mondial qui a été anéantie. Le terrorisme est l'acte qui restitue une singularité irréductible au cœur d'un système d'échange généralisé. Pour Jean Baudrillard, il faut donc que toutes les conséquences d'un acte aussi exceptionnel (inimaginable, inconcevable) soient effacées par le discours et par la reprise du cours normal des choses dont la guerre fait partie.

D'où la manipulation, la justification, la propagande qui passent par la confusion sur la langue ('thicket of language'), on est dans la contrefaçon, la mécanique, la copie, l'illusion, d'où la métaphore du monde comme théâtre tout au long du passage avec la réactualisation du *topos* baroque de la vie non plus comme pièce, mais comme film de science-fiction. Le personnage est acteur malgré lui d'une pièce qu'il ne comprend pas et dont le sens lui échappe. (cf : As You Like It ou Macbeth, acte 5, scene 5, Shakespeare)

'Life's but a walking shadow, a poor player
That struts and frets his hour upon the stage
And then is heard no more: it is a tale
Told by an idiot, full of sound and fury,
Signifying nothing.'

Se pose alors la question de la distinction entre ce qui est de l'ordre de la réalité et ce qui est de l'ordre de la fiction.

Alors que la distinction entre les mots étaient claire avant le 11 septembre, il y a maintenant brouillage, confusion (§9 'Things that had... distinct, or even at odds, ... smoothly blended...' l.31-32) d'où la juxtaposition dans ce paragraphe de mots en apparence opposés et reliés entre eux par la répétition de la seule coordination 'and' : 'provocation and dogma' ... 'oil and war'...). Les mots sont source de conflit (§10 'Almost any word ... could ignite a sheet of flame.') et ne servent plus qu'à justifier des opérations militaires dont le dessein ultime échappe au personnage. On note à nouveau dans ce paragraphe l'utilisation du passif ('was cited', 'were passed', 'were discovered'... §10) et l'utilisation de nombreux adverbes ('hastily', 'triumphantly', 'endlessly') comme pour convaincre les citoyens du bien fondé d'une politique dont les enjeux leur échappent. Les réponses (juridiques, militaires) qui succèdent aux interrogations au début du §10 ('What should be done and to whom ? What were the bombings for ?' l.37-38) n'en sont pas. La propagande se cache derrière un jargon juridique incompréhensible ('rationales, imperative, bills, provisions, loopholes, pronouncements') et se pare des attributs militaires (§11 'his president capering about in military uniform', 'secrets and detentions', 'preemptive nuclear strikes') dont l'accumulation vise à empêcher celui qui subit cette avalanche de mots d'exercer son esprit critique. Ce 'thicket of language' renvoie aux expérimentations linguistiques du type de celle que l'on trouve dans 1984 d'Orwell avec le Newspeak (la Novlangue). L'idée est celle d'un emprisonnement par le langage qui permet au pouvoir en place (à une dictature ?) d'imposer une politique sans pour autant avoir l'air d'utiliser la force. Toute subversion est rendue impossible par l'utilisation d'un langage simplifié (oppositions basiques, effacement des nuances), une rhétorique vide utilisés par un régime totalitaire afin de renforcer le pouvoir de l'état sur l'individu.

La rupture historique marquée par la tragédie donne naissance à une série de perceptions qui, à leur tour, créent de nouvelles représentations. Il faut effacer les traces du passé et les remplacer par un nouvel ordre discursif. Le terrorisme a finalement pour vocation d'effacer l'ordre existant pour le remplacer par un nouvel ordre qui, pour autant, n'est pas défini. Il faut rassembler, réécrire les mots qui ne peuvent plus dire le présent. Ils sont détournés de leur forme et de leur sens afin qu'ils puissent à nouveau « faire sens ». C'est précisément là que se joue la collusion entre l'historicisation et la médiatisation. Les injonctions juridico-politiques, véhiculées par les médias font œuvre de « fictionalisation » de la tragédie et de ses conséquences. Michel Foucault fait appel à la généalogie et l'archéologie pour élaborer une nouvelle méthodologie. La première consiste à examiner les transformations et les glissements qui affectent tour à tour les valeurs, les conduites et les systèmes de pensée. La seconde ne cherche pas l'interprétation des discours, mais la description des conditions de leur apparition, leur fonctionnement et leur éventuelle disparition. Si la généalogie et l'archéologie n'ont affaire qu'au discours dans sa propre singularité, le sens devient un univers flottant et la signifiante serait un mouvement permanent d'un signifiant à l'autre. Le texte d'Eisenberg s'accommode parfaitement de cette lecture. Le sens devient ainsi l'édifice discursif qui fait apparaître et disparaître les modes de pensée et les modes d'être. Les tours jumelles font sens et leur effondrement révèle la perte du sens. La production d'un nouvel ordre discursif, induit dans un premier temps par les attaques terroristes et, dans un deuxième temps, par la lecture médiatique de l'événement, et les injonctions politico-juridiques, ancre la relation de pouvoir-savoir dans un nouvel espace. Les personnages de Deborah Eisenberg tentent donc de s'approprier ce nouvel espace.

Il est significatif que le passage se termine par l'évocation d'un film de science-fiction (§11 'a big science fiction horror movie... for which the whole world was required to buy tickets ?' l.45-46) forme ultime du simulacre dénoncé par le narrateur. La cité édénique (§6) n'existait pas, ce n'était qu'un décor peint sur un rideau de théâtre, pour une pièce dont Lucien était l'un des protagonistes sans le savoir. On note la multiplication des questions à la fin du passage. Le personnage n'est pas plus avancé qu'au début, ses interrogations restent sans réponse, mais pire encore, elles semblent ne pas être entendues (§11 'What ... was going on with them all, why were they all silent ? Why did they all seem so confused?' l.47-48). On retrouve le style direct libre du début, les italiques et le point d'exclamation sont une façon d'oraliser la pensée du personnage et de faire entendre le cri d'angoisse qui clôt le passage. On note l'opposition récurrente entre 'they' et 'him' et la répétition de 'they/them all'. Confronté à l'impossibilité de la communication, le personnage en vient donc à mettre en doute le réel. Qu'est-ce qui est de l'ordre de la réalité ou bien de la fiction ? Il y a ici ce que Jean

Baudrillard appelle 'surfusion' du réel et de la fiction, c'est à dire qu'il n'y a pas de perte du réel, mais au contraire un peu plus de réel lié à un peu plus d'images et de fiction, d'où l'incrédulité des amis de Lucien dans les autres pays, engloutis par une avalanche d'images et donc incapables, même à distance, d'apporter un éclairage sur les événements. A ce stade extrême, réel et fiction sont devenus inextricables (§12 'How was he to know, Lucien thought' l.49)? On note l'utilisation du verbe introducteur ('thought') comme si Lucien était vraiment devenu un personnage de ce film de science-fiction à gros budget. Surdité et silence du reste du monde qui nous rappellent le film The Truman Show (Peter Weir, 1998) dans lequel le personnage principal est, depuis sa naissance, le héros d'un *reality-show* dont il ne s'échappe qu'à la fin. Prisonnier d'un monde virtuel qui n'existe que sur l'écran des téléspectateurs qui le suivent au quotidien, il ne peut communiquer avec le reste du monde. Cette interrogation de Lucien qui se demande s'il est bien réel et si les événements auxquels il a assisté sont une réalité se retrouve tout au long de la nouvelle puisque les gens croisés dans la rue sont comparés à des figurants ('extras') et que l'événement qui a initié le chaos est comparé à un film de propagande (p.33 : 'the movie was a *propaganda* movie. And now it seems that the propaganda movie has done its job ; things, in a grotesque sense, are back to normal. Money is flowing a bit again... once again the curtain has dropped'). Le simulacre est à nouveau à l'oeuvre. Ainsi, l'espace-temps dans lequel le personnage évolue n'est pas un présent, mais la représentation d'un passé qui n'est plus, la copie approximative de ce qui fut, une pièce de théâtre où costumes et dialogues ne sont plus tout à fait ajustés, une illusion tragique.

Bien qu'avançant masqué derrière un personnage, la critique des différents pouvoirs par le narrateur n'en est pas moins virulente. En passant par la focalisation constante à travers la conscience d'un personnage dont les doutes et questions s'entendent dans le passage, on obtient une proximité avec le lecteur qui ne peut donc que partager et vivre les angoisses existentielles de Lucien. La critique est d'autant plus efficace que le narrateur ne procède pas par accusations directes, mais par évocations, allusions, suggestions et c'est au lecteur d'établir le lien de causalité et de trouver les réponses qui échappent au personnage.

Mais le lecteur est celui qui tient entre les mains le manuel d'histoire usagé dans lequel Lucien et les autres personnages sont devenus des images dans l'ultime mise en abyme qui clôt la nouvelle. Il dispose donc de la distance de la fiction qui seule permet de faire sens et d'établir un ordre dans le chaos de la perception immédiate.

La fiction, mais plus généralement l'art, est ce qui permet de donner du sens à un monde qui a explosé et de rassembler les fragments d'informations éparpillés aux quatre coins de la planète par le grand ventilateur des médias.

PLAN :

I/ Ruptures et révélation:

- la focalisation : questionnement et oralisation de la pensée.
- perte d'un Eden et condamnation du futur.
- révélation (= tonalités apocalyptiques)

II/ Critique d'un système:

- brouillage et incompréhension- le complot.
- perte de sens et simulacre.

III/ Réalité ou fiction ?

- langage et propagande.
- le monde comme théâtre ou film de science-fiction.
- retour du simulacre.

BIBLIOGRAPHIE :

- Deborah EISENBERG, Twilight of the Superheroes,

first published in 2006 by Farrar, New York.

- Bernard DUPRIEZ, Les procédés littéraires (dictionnaire), édition 10/18, 1984.

- Gérard, GENETTE, Figures III, Paris, Éditions du Seuil, 1972.

- 1 - Françoise GRELLET, A handbook of literary terms : Introduction au vocabulaire littéraire anglais, Hachette Supérieur, 2009.

Rapport proposé par Nathalie BETEILLE et Nathalie SEBBANE

B. Epreuve de traduction

La traduction est un exercice de liberté : aucun corrigé ne préexiste à l'acte de traduire, la traduction est à inventer, et le jury a d'ailleurs attribué de bonnes notes à des traductions assez différentes. Mais, elle ne va pas sans obligations, qu'il faut respecter sous peine de perdre des points rapidement. Obligation de fidélité à l'original, tout d'abord, car il faut en rendre le sens au plus près et, autant que faire se peut, tous les effets qui contribuent au sens : style, registre, effets sonores, réseaux d'images tissés... Obligation de respect pour la langue dans laquelle on traduit, ensuite, qui conduit nécessairement parfois à s'éloigner de l'original pour éviter calques, barbarismes et solécismes. Il faut soupeser et prendre la décision, à chaque segment, de procéder au mot-à-mot, ou bien de s'en écarter, lorsqu'il conduit à écrire quelque chose qu'on n'écrirait jamais spontanément dans la langue d'arrivée. Le traducteur est écartelé en permanence entre ces deux obligations, et le candidat ne peut faire ses choix efficacement le jour d'une épreuve en temps limité que s'il s'est correctement entraîné à cet exercice de précision, s'il a une connaissance solide des deux systèmes linguistiques entre lesquels il faut jongler et de leurs différences, et s'il dispose d'une méthode efficace. Le présent rapport a pour objet de faire le bilan des difficultés posées par la version de la session 2010, et, ce faisant, de rappeler aux futurs candidats les conseils qui s'imposent pour réussir cet exercice.

1. Repérages préliminaires, prise en compte du contexte et du style :

Beaucoup de copies témoignent de carences méthodologiques. L'un des défauts les plus fréquents est l'absence de prise en compte du contexte. On ne saurait commencer à traduire sans avoir lu plusieurs fois le texte, pour se représenter la situation et la garder à l'esprit notamment lorsqu'il faudra deviner un mot ou locution. Il faut une vision complète et cohérente du texte original, et un peu de recul pour l'inscrire dans un contexte culturel global cohérent lui aussi. Ainsi, par exemple, le nom de New York n'apparaît jamais, mais le texte fait référence au 11 septembre 2001 et à l'attaque contre les tours jumelles du World Trade Center. Cela permettait de comprendre *the planes struck*. Le lien entre la date du 11 septembre et *far into the fall* ou *unseasonable* permettait de traduire sans risquer le non-sens. *The wars in the East* ne pouvaient être traduites par « guerres orientales » ou « en Orient », mais plutôt par « au Proche Orient » ou « au Moyen Orient ». On voyait bien que *Lucien's delightful city* ne pouvait être une « petite bourgade », encore moins « un petit bled » (erreur sémantique cumulée avec une erreur de registre). De telles erreurs de traduction manifestent à la fois une méconnaissance de l'anglais, (*city* renvoyant toujours, à une grande ville ou métropole, contrairement à *town*) et une totale incompréhension du contexte. On a pu remarquer, d'ailleurs, que certains candidats s'autorisent trop souvent d'une certaine modernité de la forme pour traduire dans un style relâché, ce qui nous amène naturellement à rappeler que ces lectures préalables sont aussi l'occasion de se poser la question du style et des effets. La narration procédait ici au moyen d'une focalisation interne : c'est Lucien qui revient sur les événements traumatiques du 11 septembre, se souvient de leurs conséquences. L'effet de courant de conscience est particulièrement visible en amont du passage à traduire, avec les questions au discours direct libre, mais il se poursuit jusqu'à la fin. La non-congruence entre la syntaxe conversationnelle et le propos apocalyptique, entre le ton badin et la noblesse du champ référentiel était aussi un trait distinctif du texte de Deborah Eisenberg

qui permettait d'orienter certains choix de traduction. La métaphore filée du rideau, du lever de rideau et de la révélation quasi-épiphanique était bien sûr à conserver (*curtain* apparaissait cinq fois dans l'ensemble du texte). Mais cette métaphore feuilletée, outre sa dimension théâtrale évidente, renvoyait aussi à l'étoffe, à la trame derrière laquelle se tramait l'indicible, indice précieux pour traduire *blue September morning* sans perdre l'effet métonymique. Le passif était récurrent dans le texte, pour renvoyer à ce qui avait été ourdi en cachette, et permettait de laisser l'agent dans l'ombre (*had been prepared*, trois occurrences). Il fallait distinguer ce passif en cohérence avec les autres effets de mise en scène du complot, de passifs comme *were demanded*, qui ne renvoyaient plus du tout au complot et que l'on pouvait envisager de traduire au moyen de « on » en français sans perdre la récurrence d'un effet stylistiquement signifiant.

2. Temps / conjugaison / formes verbales :

Parmi les repérages que l'on doit toujours faire avant de traduire se pose la question des temps des verbes. On doit repérer les ruptures temporelles, s'interroger sur la valeur des temps grammaticaux dans chaque énoncé, et sur la valeur de tous les auxiliaires modaux. Le choix des temps représentait l'une des difficultés principales de traduction de ce texte qui renvoyait à plusieurs plans temporels distincts : le présent de Lucien qui se souvient, le passé de l'événement traumatique (généralement exprimé par le prétérit dans le texte), le passé de ce qu'il y avait eu en amont (généralement du *plu-perfect*), et le passé de ce qui a suivi. L'autre difficulté tenait à l'effet de courant de conscience, et au mélange, dans tout le texte, d'énoncés relevant tantôt du discours direct libre (par exemple, un peu avant le passage à traduire, "*So, what's the problem?*", le présent ne laissant aucun doute), tantôt du discours indirect libre ("*It was certainly all beyond Lucien*", passé et troisième personne étant les marques de discours rapporté), tantôt des deux ("*Maybe the problem is just that he's old*", avec le présent du discours direct mais le pronom du discours indirect), ce qui rendait parfois délicate l'interprétation du prétérit. Il fallait, en premier, lieu, bien distinguer les verbes de récit événementiel (*the planes struck, the smoke lifted*) des verbes descriptifs (*the wars in the East were hidden, the words bounced around*) à traduire par de l'imparfait impérativement. Pour certains verbes événementiels, le jury a accepté plusieurs solutions, à condition que le candidat fasse preuve de cohérence dans ses choix et que les règles de concordance des temps soient respectées. Par exemple, le prétérit du récit des événements pouvait être traduit par du passé simple. Mais l'effet de « courant de conscience » pouvait justifier l'emploi du passé composé, qui donnait davantage l'impression que Lucien revoyait les scènes qu'il se remémorait. C'est le cas, par exemple, pour la traduction de "*the planes struck*". La brièveté de l'énoncé, l'effet spectaculaire, semblent autoriser à choisir le passé simple « les avions frappèrent » comme temps du récit. Mais il y a une ambiguïté sur le statut de cet énoncé. S'agit-il bien de récit, ou de discours direct libre ? Si l'on considère qu'il pourrait s'agir de discours direct libre, comme si "*the planes struck*" c'était ce que se disait Lucien (*Lucien thought "the planes struck, and then..."*), alors le passé composé « les avions ont frappé » fait sens. Si l'on considère que "*the day that pointed them(...)*" relève du discours indirect libre, alors le plus-que-parfait est beaucoup plus naturel en français. L'énoncé *all kinds of other events (...) were revealed* indique que ce qui suit est à considérer comme série d'événements, d'où des étoffements possibles pour traduire certains verbes (« se mirent à », « on entendit »). Mais il y a là quatre verbes dont le sémantisme n'implique pas le même type de processus, et donc d'aspect : *hung* a un sémantisme statique, l'imparfait lui convient donc bien, mais on perd alors l'effet événementiel. Ceci a amené certains à considérer que l'ensemble des quatre verbes constituaient une sorte d'arrêt sur image, et ils ont choisi de les conjuguer tous les quatre à l'imparfait, ce qui constituait un choix cohérent, même si ce n'est pas celui que le jury a choisi de retenir dans sa proposition de traduction.

Trop nombreux sont les candidats qui ne savent pas accorder le participe passé en français. S'il s'accorde avec le sujet lorsqu'il est employé avec l'auxiliaire être (ex : « ils ont été préparés »), lorsqu'il est employé avec l'auxiliaire avoir, il s'accorde avec le complément d'objet si celui-ci est placé devant le verbe, ce qui se produit fréquemment dans les structures subordonnées (ex : « ce jour terrible qui les (COD d'orienter) a orientés »).

En français, après la locution « bien que », on doit employer le subjonctif. A ce sujet, on rappelle que la présence de l'accent circonflexe sur la voyelle des verbes à la troisième personne du singulier est la marque de l'imparfait du subjonctif. Ainsi, « il fut » est au passé simple de l'indicatif, mais « il fût » est à l'imparfait du subjonctif. La présence ou l'absence, à tort, de l'accent, est donc considérée comme une erreur de conjugaison.

3. Lexique et collocations :

On le répète, les lacunes lexicales sont rarement responsables de très lourdes sanctions. Mais on ne peut prétendre enseigner une langue si on ne maîtrise pas suffisamment le lexique de base, et des connaissances lexicales solides facilitent la compréhension de la version et mettent en confiance pour le thème. Le nombre de mots qui ont posé des difficultés de compréhension était limité cette année : *stump* et *smolder* ont souvent donné lieu à des traductions aberrantes. *Stump* a deux sens principaux, « le moignon » et « la souche ». Ici, la notion de mutilation ou d'amputation semblait faire pencher pour une traduction par « moignon », mais le jury a considéré que la traduction par « souche » pouvait être un choix délibéré lié à l'emploi de *smolder*, et ne l'a pas sanctionnée, d'autant qu'il y avait *thicket* (fourré, maquis), plus loin. On voit qu'il est donc essentiel de faire des choix étayés par une bonne analyse du co-texte autant que du contexte. Autre exemple, le mot *future* se traduit généralement par « avenir ». Mais les auteurs de science-fiction ont souvent recours au mot « futur », même en français (on dirait « retour vers le futur », et jamais « retour vers l'avenir »), et dans un texte tiré d'une œuvre intitulée *Twilight of the Superheroes* qui s'interroge davantage sur une rupture chronologique radicale et sur l'enchaînement presque mécanique passé/présent/futur que sur ce à quoi demain ressemblera, le calque lexical était légitime. Si une lacune lexicale sur un mot isolé n'est jamais lourdement sanctionnée lorsque la traduction proposée est sensée dans le contexte, en revanche, les non-sens sont très lourdement pénalisés, ainsi que l'ignorance de certains mots qui font partie du vocabulaire élémentaire comme *fall* (l'automne, ici, et non la chute, qui n'avait aucun sens dans le contexte) *tearing* (du verbe *tear*, déchirer, à la forme -ing, et non du N *tear*, larme) ou *strike*, verbe irrégulier au prétérit dans le texte (*the planes struck*). De même, le jury a lourdement pénalisé les erreurs sur les faux amis caractéristiques de l'anglais pour les francophones, par exemple *actually*, ou *library*. Les erreurs nombreuses sur *droning* (bourdonnant/ vrombissant) nous conduisent à rappeler aux futurs candidats que les champs lexicaux du sonore et du visuel sont très riches en anglais, et méritent une révision systématique lors de leur préparation. La connaissance des procédés de dérivation est également très utile : la traduction de *delightful* a fait apparaître le manque de repères sémantiques de certains : *delightful* est dérivé de *delight* (délice), et non de *light*. Une petite analyse étymologique méthodique d'*unseasonable* permettait de retrouver, entre le préfixe privatif *un-* et le suffixe *-able* le radical *season*, et de deviner le sens sans avoir recours à des bricolages à partir d'une parenté phonologique supposée (*assaisonnées*) qui produisaient des non-sens complets. Les candidats doivent aussi s'assurer qu'ils ne proposent pas de collocations aberrantes ou très maladroitement, et ne confondent pas des termes en apparence voisins : la fumée ne « s'évapore pas », par exemple. Il ne faut pas confondre « mettre au jour » et « mettre à jour », « faire référence à » et « se référer à ». On peut dire que quelque chose est « fait en plastique » ou « fait de plastique », mais pas *« fabriqué de plastique ». Le verbe patrouiller est un verbe intransitif, on ne peut donc pas « patrouiller les parcs », mais on peut « patrouiller dans les parcs ».

Une révision systématique de la grammaire anglaise permet d'aborder l'épreuve en confiance. Les connecteurs, les prépositions, et de nombreux marqueurs grammaticaux ont plusieurs sens et plusieurs emplois. Les connaître évite de traduire de manière pavlovienne. Par exemple, s'il est vrai qu'un complément introduit par *for* dans le sens de « depuis » contraint à employer l'aspect *perfect* (*have + en*) sur le verbe qu'il complète, on ne peut en déduire que tout *for* employé dans une phrase avec un verbe au *present perfect* signifie « depuis ». Dans *had been prepared for a long time*, *for* signifiait « pendant », et non « depuis », puisque c'était le processus de préparation qui avait duré

longtemps, et non le résultat qui aurait été prêt depuis longtemps (*prepared* n'étant ici nullement synonyme de *ready*).

Des bases grammaticales solides permettaient également d'éviter l'écueil de la dernière unité de sens, *it seemed that they all might refer to money*. Le modal *might* a ici une valeur épistémique (probabilité incertaine, « peut-être », « cela se pouvait ») dans une proposition subordonnée COD du verbe *seemed*, qui, sémantiquement, contient lui-même la notion d'incertitude : on ne dit pas que « c'était le cas », mais que cela « semblait être le cas ». Le procès «*they-refer to money* » est donc énoncé prudemment, avec une double mise en doute, par le modal épistémique et le verbe auquel il est subordonné. Mais on ne peut pas, en français, procéder de même (* « il semblait que c'était peut-être le cas » ne passe pas, on dira soit : « il semblait que ce fût/soit le cas », soit « peut-être que c'était le cas »). Inutile donc de traduire *might* par « pouvaient ».

S'entraîner au thème et à la version pendant l'année de préparation permet d'acquérir la méthode et les réflexes indispensables le jour de l'épreuve, de prendre conscience des différences structurelles entre les deux langues, et de découvrir les techniques de traduction qui permettent de se sortir des pièges que l'on rencontre : étouffement, transposition, équivalence, modulation, etc. Par exemple, il était nécessaire ici d'étouffer le déterminant de *implied by a past* en proposant « un certain passé », ou d'éviter le calque «*peint avec » pour traduire *painted with the map of the earth* en étouffant par « sur lequel était peint(e) ». Pour *map of the earth*, l'équivalent « mappemonde » permettait d'alléger un peu la phrase. *Thicket of language* a donné lieu à des traductions variées mais judicieuses, lorsque les candidats ont gardé la métaphore de la forêt et n'ont pas calqué *language* : « maquis de mots », « broussailles sémantiques ».

4. Le jour J :

Après les lectures et repérages préliminaires, après un premier jet au brouillon, et un recopiage au cours duquel on fait ses choix de traduction, il faut absolument ménager une quinzaine de minutes pour les relectures. La première relecture, continue, du texte que l'on a produit, permet de s'assurer que la traduction est fluide. On laisse de côté un instant le texte de départ, et l'on vérifie qu'il n'y a pas de rupture de construction, pas d'incohérence grammaticale, pas de passages qui ne veulent rien dire. Si l'on sent que quelque chose ne passe pas bien ou ne veut rien dire, il y a de grandes chances que le correcteur pense la même chose, et il faut donc impérativement amender le passage en question. Une deuxième relecture permet de vérifier que l'on n'a rien omis : toute omission, qu'il s'agisse d'un mot ou d'une phrase, est automatiquement sanctionnée par le maximum de points-fautes attribués pour l'élément en question. Inutile, donc, d'esquiver un mot difficile en en faisant abstraction. A l'inverse, il ne faut rien ajouter : pas de commentaires, pas de doublons (ce n'est pas au jury de choisir entre deux propositions de traduction), pas de réécriture fantaisiste. Les autres relectures seront sélectives et permettront d'éviter de perdre des points par étourderie : une relecture pour la ponctuation, une relecture pour la conjugaison, une relecture pour l'orthographe par exemple. On peut enfin attendre de futurs professeurs qu'ils soient capables de proposer une copie rédigée lisiblement, si possible en n'écrivant qu'une ligne sur deux ou en tout cas en adoptant une mise en page aérée, sans ratures, sans usage intempestif de correcteur blanc qui bave et sur lequel le mot réécrit est parfois indéchiffrable, quand il n'a pas tout bonnement été oublié. Il vaut mieux rayer proprement que de gâcher tout un segment.

En conclusion, nous souhaitons rappeler que dans les mois qui précèdent l'épreuve, la lecture de textes littéraires variés, en anglais, bien sûr, mais aussi en français, constitue la meilleure des préparations.

Le jury a apprécié quelques bonnes traductions, élégantes, qui ont manifesté une bonne intelligence du texte et de la nature de l'exercice. Il espère que les remarques et conseils de ce rapport permettront aux futurs candidats de se préparer au mieux à cette épreuve, et n'hésitera pas à bonifier toutes les solutions fines et pertinentes qu'ils proposeront aux difficultés de la prochaine session.

5. Proposition de traduction :

Mais le futur qui, en réalité, se profilait devant eux, c'est désormais évident, découlait lui-même d'un certain passé, et ce jour terrible qui les avait orientés vers ce futur avait été préparé de très, très longue date, bien qu'il ait été préparé derrière un rideau.

C'était comme s'il y avait eu un rideau, un rideau où était peinte une mappemonde avec ses océans, ses continents, et la merveilleuse ville de Lucien. Et les avions frappèrent, déchirant le rideau de ce matin bleu de septembre, dévoilant le monde de ténèbres qui se trouvait juste derrière, monde où les populations exploitées sans merci, dévorées de haine, se lassaient d'attendre qu'un changement survienne.

Le moignon de la tour en ruine continua à se consumer [à fumer] jusque tard dans l'automne, tandis que persistait une chaleur inhabituelle en cette saison. Lorsque la fumée se dissipa, toutes sortes d'autres événements, eux aussi préparés derrière un rideau, furent révélés. Des drapeaux se mirent à s'agiter dans l'air vif de la peur, on réclama des dossiers aux bibliothèques et aux hôpitaux, on entendit des hélicoptères bourdonner [vrombir] au-dessus de la ville, et des policiers armés jusqu'aux dents patrouillèrent dans les parcs. Pendant ce temps-là, on apprenait par la presse que des dirigeants [cadres] s'étaient mis dans la poche l'épargne de leurs clients et la retraite de leurs salariés.

Les guerres au Proche-Orient étaient dissimulées par un maquis de mots [une broussaille sémantique] : *patriotisme, démocratie, fidélité, liberté*. Les mots rebondissaient en tous sens, changeant de finalité, comme s'ils étaient faits d'une drôle de matière plastique. A quoi faisaient-ils référence, au juste ? Apparemment, ils faisaient tous référence à l'argent.

6. Eléments bibliographiques :

Dictionnaires unilingues de référence :	<i>Oxford English Dictionary</i> (anglais britannique) <i>Merriam Webster</i> (anglais américain)
Révisions de la conjugaison française :	<i>Bescherelle : La conjugaison pour tous</i> , Hatier
Grammaire du français :	<i>Du Bon Usage</i> , Maurice Grevisse et André Goosse, De Boeck Duculot
Grammaire de l'anglais :	<i>Grammaire anglaise de l'étudiant</i> , Berland-Delépine, Ophrys <i>A Student's Grammar of the English Language</i> , Greenbaum & Quirk, Longman
Vocabulaire :	<i>Les mots de l'anglais</i> , Sussel, Denis, Majou, Hachette Supérieur
Entraînement à la traduction :	<i>The Word Against the Word</i> , Françoise Grellet <i>The Mirrored Image</i> , Françoise Grellet <i>Stylistique comparée du français et de l'anglais</i> , Vinet et Darbelnet

Rapport proposé par Laure Nafissi

III. L'ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION

A. Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère

1. Option collègue

Cette année, le jury a eu le plaisir d'assister à d'excellentes prestations qui démontraient finesse d'analyse et inventivité. Cependant, cette session, comme les précédentes, a été également l'occasion de constater que certains candidats n'avaient aucune idée du déroulement de l'épreuve et de sa nature. Les remarques qui suivent, viennent s'ajouter, compléter, reformuler celles déjà existantes dans les précédents rapports.

➤ Analyse du document

La session 2010 a été une nouvelle fois l'occasion d'offrir aux candidats des documents authentiques non didactisés, riches et variés : des poèmes, contes et autres extraits d'œuvres destinés à un jeune public anglophone, des dessins humoristiques, des publicités, des extraits de reportages, de séries télévisées, de films d'animation ou de films à grand public. Cependant trop souvent la richesse de ces documents a été occultée ou sous-estimée tant l'analyse que certains candidats en avaient faite était indigente et superficielle.

Est-il besoin de rappeler qu'une analyse détaillée du document est la base indispensable à toute exploitation pédagogique ? Comment élaborer une mise en œuvre qui prenne en compte la spécificité du document proposé si celui-ci n'a été analysé que de manière superficielle et que le candidat n'en a pas saisi le sens profond ?

Identifier la nature du document constitue bien évidemment les fondations de l'analyse et par là même du projet qui en découlera. Le désarroi de certains candidats face à la nature des documents proposés laisse envisager qu'ils n'ont pas l'habitude de didactiser des documents authentiques et / ou qu'ils n'ont pas ou peu de contact avec des pays anglophones.

Que dire du candidat qui présente un pré-générique de la série *Spaced* comme une publicité tirée d'une campagne de sensibilisation sur la dangerosité des jeux vidéo car il ne s'est pas penché sur les sources qui annonçaient *season 1 episode 3* ?

Nombre de candidats n'ont pas été en mesure d'identifier le public cible du document dont la présentation suit et n'ont pas saisi l'humour du poème, occultant la polysémie pourtant évidente du mot « *dead* » et ne connaissant pas le terme « *graveyard shift* ». Il est rappelé aux candidats que la dernière édition du dictionnaire unilingue Longman leur est fournie et qu'il est toujours bon de consulter les outils mis à leur disposition – « *graveyard shift* » étant une entrée dans ce dictionnaire. Est-il utile de rappeler qu'un bon enseignant ne prend jamais rien pour acquis et vérifie toujours tous les éléments qui lui sont proposés afin de ne pas commettre d'impair – et dans ce cas passer à côté du sens du document ?

Une analyse détaillée et minutieuse est la condition sine qua non à la construction d'un projet pédagogique de qualité. La découverte des éléments facilitateurs et des éléments qui seront des obstacles pour les élèves guidera le choix de classe, la définition des objectifs et de la tâche finale, permettra au candidat d'anticiper les difficultés, élaborer des stratégies d'aide.

➤ Définition d'objectifs

Cette année encore le jury se doit de souligner la différence entre les apports du document et les objectifs de la séquence que le candidat se propose de présenter. Les objectifs d'une exploitation pédagogique ne peuvent être « *l'auberge espagnole, avec un peu de tout* » comme l'annonçait un candidat. Quand un autre propose le backgammon comme objectif culturel dans l'exploitation d'un

document qui traite de la découverte de l'Australie, on peut se demander à juste titre où son projet va le mener.

L'analyse amène le candidat à identifier les contenus du document (apports culturels et linguistiques). Puis dans un second temps, il se doit de faire des choix éclairés et trier dans tous ces éléments ceux qu'il considèrera comme acquis et donc les pré-requis à la réalisation de son projet et ceux qu'il choisira de mettre en avant comme éléments nouveaux et qui seront la pierre angulaire de son projet pédagogique.

Trop de candidats confondent encore les contenus du document et les objectifs de la séquence – ce qui produit des effets d'annonce non opérationnalisés, des projets qui manquent de pertinence et de cohérence. Les documents proposés sont vidés de leur substance et ne sont plus que prétexte à des manipulations plaquées de manière artificielle qui ne font pas sens.

Bien souvent, les candidats éludent ou ne mesurent pas les difficultés (par manque d'expérience ?). Ils n'annoncent que des rebrassages car ils n'ont pas pensé à déterminer les besoins langagiers des élèves pour s'exprimer autour de l'étude du document ou tout simplement parce qu'ils pensent masquer leur désarroi face au document par des stratégies d'évitement. Trop souvent les projets proposés aux élèves de 6^{ème} manquent d'ambition et d'envergure et les projets proposés aux élèves de 3^{ème} sont creux, sans substance (les candidats considérant qu'il n'y a plus rien à apporter puisque tout a déjà été fait !).

Les candidats doivent s'appuyer sur leurs connaissances des programmes, des documents d'accompagnement et du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues pour opérer des choix d'objectifs pertinents et réalistes.

➤ **Mise en œuvre du projet**

Il est bon de rappeler que le jury n'attend pas une présentation type qui serait la seule recevable pour chaque document. Bien au contraire, la richesse des documents permet d'envisager des exploitations riches et variées qui laissent entrevoir la culture et la personnalité de chaque candidat.

Il est indispensable de garder en tête les spécificités du support et son sens profond pour choisir son point d'entrée puisqu'il doit être éclairant pour les élèves et que les activités doivent ensuite en découler de façon logique et progressive pour les guider vers la réalisation de la tâche finale. Proposer 3 séances de travail sur une publicité de 38 secondes que l'on découpera en 7 fragments que l'on passera plusieurs fois d'abord sans le son puis avec le son, et qui ne sera jamais visionnée dans son intégralité, ne permet pas d'aider les élèves à accéder à l'humour qui caractérisait ce document.

Lors de son temps de préparation, le candidat doit systématiquement se concentrer sur les points suivants :

- la logique de l'enchaînement de ses activités,
- leur faisabilité (et de ce qu'il manque en terme d'aide pour que ces activités soient réalisables)
- leur progressivité (en termes de complexité, d'appropriation, de transfert et d'autonomie)
- leur variété

Il faut garder à l'esprit qu'il n'y a pas de « mauvaise » activité. Il n'y a que des activités mal délimitées et peu à-propos. Toute démarche est concevable si elle est justifiée par le sens et les spécificités du document.

Trop souvent les exercices proposés par les candidats se suivent sans logique. Par exemple les repérages demandés aux élèves ne sont pas exploités dans l'activité suivante et ne réapparaissent nulle part dans le projet. Les procédés sont par trop souvent répétitifs (questionnement professeur-élèves systématique et abusif) et parfois redondants. Quel intérêt de demander aux élèves en devoir à la maison, de réaliser un paragraphe pour présenter le document si cela a déjà été fait en trace écrite lors de la séance ?

L'enseignant se doit de s'effacer pour permettre à l'élève de s'épanouir et pour ce faire il est indispensable de travailler dans l'ombre et de tirer les ficelles. Il faut préparer le terrain, c'est-à-dire concevoir des aides et des activités progressives qui permettront aux élèves de repérer puis

manipuler afin de s'approprier les éléments nouveaux qu'ils pourront ensuite transférer dans l'exploitation de nouveaux supports.

Les consignes ont ici un rôle crucial et il est indispensable que les candidats prennent le temps de les formuler le plus clairement possible lors du temps de préparation. Proposer « *un petit travail écrit* » ou « *un petit exercice* », masquer le flou d'une activité non conceptualisée derrière des tournures du type « *bien leur faire comprendre* », « *ils reverront le passif* » ou « *je leur ferai prendre conscience* » ne permettent pas d'éclairer la mise en œuvre ou le travail attendu des élèves. Les activités doivent créer du sens et non de la confusion et des zones d'ombre. Nous nous contenterons de citer Boileau pour éclairer notre propos :

« *Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement,
Et les mots pour le dire arrivent aisément.* »
(*L'art Poétique*, Chant I, 1674)

Anticiper sur les productions attendues des élèves est une façon de réaliser l'écart entre la consigne, l'activité et le résultat escompté. Imaginer ce que l'on souhaite voir formuler par les élèves est la meilleure façon de recadrer une activité et d'imaginer les changements à opérer pour atteindre le but que l'on s'est fixé.

A chaque session, son expression ou son activité à la mode ; il est clair que cette année l'interaction orale et le débat sont dans l'air du temps – encore faudrait-il s'accorder sur le sens de ces paroles et les pré-requis que supposent ces activités. En effet, le recours systématique au questionnement professeur-élèves ne constitue en rien de l'interaction orale et s'approche plus dans certains cas de figure de l'interrogatoire en règle. Concevoir et mettre en place des activités qui permettent aux élèves d'interagir à l'oral sans l'intrusion du professeur suppose d'avoir anticipé en amont sur les besoins langagiers des élèves, injecté le lexique indispensable au bon déroulement de l'activité, aidé les élèves à développer les stratégies et les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche. Et encore une fois l'élaboration de la consigne est au cœur du problème. Proposer aux élèves un débat sur la dangerosité des jeux vidéo après une séance centrée sur les films d'horreur et les zombies met les élèves en difficulté et est plus ou moins rapidement voué à l'échec – d'autant plus si la consigne est *What can you say about video games ? Do you agree ?*

La gestion du lexique est fondamentale dans la construction d'un projet pédagogique. Evaluer les pré-requis sur lesquels s'appuyer, doser l'apport en besoins langagiers, envisager l'élucidation du lexique qui pose problème sont autant de points sur lesquels le candidat devra se pencher. Gérer l'inconnu ne peut pas être systématisé et réduit uniquement à des traductions, des flashcards ou des mimes. Le document porte en lui les clés de cette élucidation du lexique ; ses spécificités guident l'enseignant à privilégier une technique plus qu'une autre en fonction de l'analyse qu'il en a faite.

A contrario, estimer que tout est déjà connu et de l'ordre du rebrassage n'est pas envisageable. Que penser du candidat qui ne propose que du rebrassage dans sa séance phare et relègue toutes les difficultés à la séance qu'il ne développera pas ?

Une partie importante de la mise en œuvre est l'après : les devoirs à la maison, l'évaluation. Il s'agit à nouveau d'un problème de logique : les devoirs et l'évaluation découlent de ce qui précède, de ce que les élèves ont manipulé pendant la séance, de ce pour quoi ils l'ont manipulé. Les candidats mentionnent systématiquement les devoirs à la maison sans pour autant être capables de mettre des mots sur ce qu'ils entendent par « apprendre la leçon » et surtout pour quel type de restitution.

L'évaluation doit se construire autour de critères clairement définis. La métalangue n'est nullement à bannir et les candidats sont libres d'utiliser des concepts didactiques, mais pour cela il est impératif qu'ils les maîtrisent et en comprennent la portée.

➤ **Entretien**

L'entretien est l'occasion pour le candidat de revenir sur des aspects de sa présentation qui étaient confus ou pas assez développés. C'est la phase pendant laquelle il peut mettre en avant ses qualités d'écoute, son ouverture d'esprit et sa capacité à apporter des pistes de remédiation.

Se flageller, rester sur ses positions ne sont bien évidemment pas les attitudes à privilégier. Est-il vraiment nécessaire de souligner l'importance de l'attitude et de la langue utilisée par le candidat ? Le

jury comprend tout à fait l'état de fatigue nerveuse dans laquelle se trouvent certains candidats, mais cela n'excuse pas les soupirs, le ton nonchalant ou désinvolte, les registres de langue inappropriés. Les questions du jury sont là pour aiguiller le candidat vers des aspects qui ont été négligés (parfois faute de temps lors de la préparation), occultés lors de la présentation (très souvent la gestion du lexique et des éléments qui font obstacle, les consignes, l'évaluation et ses critères).

➤ **Conseils et mise en garde**

Débuter sa présentation en énumérant toutes les difficultés rencontrées dans leurs moindres détails, en montrant ses faiblesses (qui si elles étaient tuées, ne seraient bien souvent pas visibles), en se dévalorisant aux yeux du jury est de toute évidence à proscrire.

Cette épreuve ne consiste pas en une fiction de cours. Le jury ne souhaite pas entendre des candidats « imiter » des élèves et proposer des énoncés volontairement fautifs tant du point de vue de la grammaire que de celui de la prononciation.

Cette épreuve se veut une réflexion didactique sur la mise en œuvre d'une exploitation pédagogique. Il est donc peu opportun de fournir des anecdotes de son vécu ou de son expérience professionnelle qu'elle soit courte, longue ou même inexistante de l'aveu de certains candidats.

Abreuver le jury de longues citations des Instructions Officielles recopiées lors de la préparation de l'épreuve n'en prouve aucunement la maîtrise et semble davantage relever de la poudre aux yeux et de la stratégie de contournement.

L'utilisation du tableau ne doit en aucun cas être réservée à recopier un plan détaillé de la présentation (ce qui est une perte de temps évidente) ou à recopier in extenso la trace écrite qui figurera dans les cahiers des élèves à la fin de la séance. Le tableau ne doit être utilisé que pour illustrer un point précis, détailler une activité, aider le jury à visualiser la forme que prend une grille de repérages par exemple.

2. Exemple d'exploitation pédagogique (option collègue)

Ayant opté pour la présentation de l'exploitation pédagogique d'un poème, le jury invite fortement les futurs candidats à se plonger dans l'étude des rapports précédents et notamment de l'excellent rapport de 2009 qui présentait une proposition d'exploitation d'un document vidéo ainsi qu'une proposition d'exploitation d'un document iconographique (à savoir une publicité).

Comme dans les précédents rapports, le jury réitère qu'il n'attend pas des exploitations pédagogiques formatées et que la présentation qui suit n'a en aucun cas un caractère prescriptif mais bien seulement une valeur d'exemple – d'autres exploitations de ce document étant envisageables.

Document papier : I Think My Dad is Dracula (voir annexes)

➤ **Analyse du document**

Ce document est un poème tiré du recueil *My Hippo Has the Hiccups : And Other Poems I Totally Made Up* écrit par Kenn Nesbitt et publié chez Sourcebooks en 2009. Cet auteur américain de littérature d'enfance et de jeunesse, spécialisé dans la poésie et plus précisément dans ce qu'il appelle « *funny poetry for kids* » est notamment à l'origine du site <http://www.poetry4kids.com> (site qui propose non seulement des poèmes mais des activités ludiques et des activités à visée pédagogique pour les enseignants) et a mis gratuitement en ligne le recueil *My Hippo Has The Hiccups : And Other Poems I Totally Made Up* et son CD d'accompagnement à l'occasion du National Poetry Month d'avril 2010.

Ses poèmes s'inscrivent dans la tradition anglo-saxonne des Nursery Rhymes et des livres pour enfants de Dr Seuss et allient humour et musicalité.

Ces poèmes sont écrits pour un public anglophone très jeune 5-9 ans mais la qualité des œuvres attire un public très large.

Dès la première lecture, il se pose comme une évidence que la notion de plaisir est centrale à cette œuvre :

- le plaisir de conter (jouer avec l'intonation, les sons, les mots, les sens avec la polysémie de certains mots),
- le plaisir d'écouter (le conteur peut rendre justice à la musicalité de la langue anglaise et ainsi captiver son auditoire),
- le plaisir procuré par cette histoire (l'étrange, le surprenant, le suspens, l'humour).

De même qu'il est tout aussi évident que ce plaisir repose essentiellement sur les qualités intrinsèques de la langue anglaise, ses sonorités, sa musicalité.

Ces deux points constitueront des éléments facilitateurs sur lesquels le projet devra de toute évidence se construire.

Pendant il faudra garder à l'esprit que la nature littéraire de cette œuvre rend essentiel d'en préserver le plus possible l'intégrité et d'éviter d'opter pour une démarche trop fragmentée qui ne permettrait pas aux élèves d'accéder à sa dimension poétique immédiate et risquerait aussi de détruire le plaisir de la découverte.

Les autres caractéristiques de ce poème, l'humour et le thème des vampires peuvent se révéler assez difficiles à appréhender et constituer des obstacles ou tout du moins ne pas se révéler aussi porteuses si leur mise en œuvre n'est pas assez réfléchie et leur complexité sous-estimée. En effet ces deux éléments qui peuvent sembler au premier abord constituer des éléments facilitateurs, se révèlent assez délicats à manier.

L'humour de la situation réside essentiellement dans la polysémie du mot « *dead* » au vers 14 et la chute du vers 20 « *He works the graveyard shift* » - et ces termes ne sont pas connus des élèves.

Le thème des vampires, même s'il doit se révéler séduisant pour des préadolescents et des adolescents est probablement méconnu d'un public de collège et il sera donc essentiel en anticipation de construire un contexte adéquat pour que les élèves puissent avoir des représentations qui leur permettront d'aborder les difficultés lexicales du poème.

L'humour du vers 20 avec l'emploi de « *graveyard shift* » n'est accessible que si les élèves connaissent déjà le sens de *graveyard* associé aux vampires.

Cette phase sera l'occasion de construire la représentation de la figure archétypale du vampire en proposant aux élèves des photos tirées d'œuvres filmiques qui ont marqué leur époque telles que *Nosferatu* (1922) de Murnau, *Dracula* (1931) avec Bela Lugosi dans le rôle du Comte, *Dracula* (1992) de Francis Ford Coppola ou encore *Interview With The Vampire* (1994) avec Tom Cruise dans le rôle de Lestat de Lioncourt.

➤ **Choix de classe et séquence**

L'âge du public anglo-saxon auquel est destiné ce poème et la simplicité de nombreuses activités mentionnées dans le document (*we don't live in a castle, he sleeps all day, he leaves the house, he comes home, he kisses us goodnight*), notamment associées à des marqueurs temporels (*in the daytime, all day till evening, in the morning*) pourraient amener certains candidats à choisir ce document pour une classe de 6^{ème}. Cependant, un tel choix de classe évacuerait forcément l'étude du lexique qui fait obstacle (*that sounds insane, you're not too swift, he just works the graveyard shift*) et ne permettrait pas d'aborder l'humour et passerait donc à côté du sens profond du document.

Se baser sur la complexité de certains termes de lexique ou de structures telles que *allow me to explain*, pour justifier d'une exploitation de ce document en classe de 3^{ème} ne fait pas non plus sens.

Compte tenu de l'analyse du document et des différents aspects mentionnés ci-dessus, ce document pourra être étudié avec une classe de 4^{ème} dans une séquence dédiée à la découverte de la littérature d'enfance et de jeunesse (avec pour but l'introduction de la lecture cursive) ou une séquence se proposant d'étudier les reprises des motifs gothiques dans la création anglo-saxonne (voir l'exploitation pédagogique du court-métrage *Vincent* présentée dans le rapport 2007) ou tout simplement dans une séquence autour du thème des vampires ou d'Halloween.

L'étude de ce document est envisagée sur deux séances.

➤ Objectifs

Les orientations qui sont présentées ci-dessous découlent de la présentation qui vient d'être faite. La démarche de découverte de l'humour s'apparentera ici à la démarche de l'inférence contextuelle (avec sa progression linéaire et ses retours en arrière).

- *Objectif culturel*: aborder la figure archétypale du vampire et construire des représentations contextualisées au travers d'œuvres filmiques patrimoniales
- *Objectifs linguistiques* :
 - *Objectifs grammaticaux* : les modaux épistémiques (rebrassage)
 - *Objectifs lexicaux* : le vocabulaire lié aux vampires
 - *Objectifs phonologiques* : la prosodie (liaisons, groupes de souffle, intonation, accents de phrase)
- *Activités langagières* : compréhension orale et expression orale, compréhension écrite.

➤ Proposition d'exploitation

Etape 1

La séance débute par une phase d'anticipation au rétroprojecteur ou vidéoprojecteur à partir de plusieurs images afin d'injecter du lexique et déterminer les caractéristiques des vampires. Le choix des images est crucial car il est impératif de faire émerger le mot *graveyard* sur lequel repose le ressort de l'humour et d'installer la réalisation phonologique des mots nouveaux.

Les mots nouveaux sont écrits au tableau au fur et à mesure (ou apparaissent par un clic de souris si l'enseignant a choisi de préparer un diaporama et d'utiliser le vidéoprojecteur pour construire cette étape).

Etape 2

On propose ensuite un travail d'écoute avec des tâches des repérages : identifier le titre, la nature du document et ses caractéristiques. Cette première activité de repérages permet aux élèves de prendre de suite conscience de la musicalité et la poésie du document. C'est également l'occasion d'injecter du lexique relatif à la poésie (*poem, rhyme, rhythm, stanza*).

Etape 3

A partir du titre identifié lors de l'étape précédente, on demande aux élèves de réagir afin de les guider vers l'étrangeté de la situation imaginée par l'enfant et ainsi introduire en reformulation de leurs énoncés *it sounds crazy / insane et it is strange / weird*.

Très logiquement on leur propose donc de repérer lors d'une nouvelle écoute, les spécificités relatives aux vampires qui sont mentionnées dans le poème et qui sont les preuves sur lesquelles l'enfant construit sa thèse.

La mise en commun de ces quelques repérages permet de souligner le doute évoqué dans le titre (*I think*). En effet, peu d'éléments sont identifiés et certains éléments caractéristiques installés lors de l'étape 1 se révèlent niés (*we don't live in a castle, and we never sleep in caves*). Le contexte est donc créé pour faire émerger la modalisation des futurs énoncés des élèves.

Etape 4

On propose donc aux élèves de creuser cette piste et de lever le doute par un travail de compréhension écrite mené en deux groupes distincts. Le premier groupe doit collecter des preuves pour étayer l'argument selon lequel le père est un vampire et le second groupe doit collecter des preuves pour étayer l'argument selon lequel le père ne peut être un vampire. L'intitulé des recherches pourra être formulé de la façon suivante : *group 1, he must be a vampire because... ; group 2, he can't be a vampire because...*

Pour gérer un public hétérogène, on pourra proposer aux élèves plus faibles une grille de lecture les guidant sur le nombre de preuves à trouver et / ou les strophes dans lesquelles les trouver.

De même, on peut envisager de proposer le document sous forme d'un tableau de trois colonnes – le poème figurant dans la colonne centrale, la colonne de gauche servant à noter les éléments à charge et la colonne de droite les éléments à décharge. Cette présentation aura l'avantage de pouvoir être utilisée à la fois comme fiche de compréhension écrite puis comme fiche d'aide à l'écoute lors de la phase de restitution orale des deux groupes. De plus, elle permettra de mettre en évidence et de visualiser plus facilement les contradictions et les zones d'ombre de l'enquête.

La phase de mise en commun sera le contexte rêvé pour faire manipuler les modaux épistémiques en proposant non seulement aux élèves de présenter leurs arguments mais surtout de réfuter les arguments de l'autre groupe en faisant des contre-propositions.

Les productions attendues seraient du type *He must be a vampire because « he sleeps all day till evening » and « leaves the house at night »*. Les élèves de l'autre groupe pouvant opposer l'argument *Of course, but he could work at night*.

Il sera aisé pour l'enseignant de pointer cet élément et d'amener les élèves à envisager des possibilités qui expliquerait les absences nocturnes du père, de leur demander des noms de professions qui travaillent parfois de nuit et ainsi d'injecter les termes *day shift* et surtout *night shift* qui sera indispensable dans la construction du sens de *graveyard shift*.

Après la mise en place de la notion de travail de nuit, il sera très simple pour les élèves de contrecarrer l'argument du père-vampire, mort qui se nourrit du sang des vivants (vers 14). S'ils ne parviennent pas spontanément au sens, il suffit de leur demander de creuser la piste précédente : s'il a travaillé de nuit dans quel état peut-il bien être en rentrant. Il est évident que la traduction du vers 14 s'impose puisque la langue française a également le double sens mort / décédé, mort / épuisé.

Suite à cette activité de mise en commun, les élèves ont maintenant toutes les cartes en main pour pouvoir comprendre le sens de *graveyard shift* par eux-mêmes. Si besoin est, l'enseignant pourra répondre aux interrogations des élèves quant au sens de ce dernier vers en leur proposant de faire le parallèle avec *day shift* et *night shift* pour inférer le sens. Si nécessaire, il suffit de leur demander si *graveyard* évoque davantage le monde des vivants ou le monde des morts, le monde de la lumière ou le monde de la nuit.

Une autre option (plus judicieuse et plus habile, il nous semble) serait le recours à un dictionnaire unilingue. Ce serait l'occasion pour les élèves de découvrir en totale autonomie, le sens de l'expression et l'humour de ce dernier vers. Ainsi, à posteriori, ils pourraient trouver le sens du vers 18 et se dire : *We're not too swift !*

Devoir à la maison

Organiser le lexique du brainstorming en une carte heuristique afin de pouvoir l'apprendre en le contextualisant et avoir un support en vue d'une prise de parole de début d'heure sur les vampires. La carte heuristique constituera ainsi un réel support de prise de parole libre et non d'écrit oralisé, et permettra aux élèves de construire de la parole sur la base de mots clés.

Apprendre une partie du poème afin de la réciter. L'enseignant exigera des élèves qu'ils apprennent au minimum deux strophes du poème (afin de pouvoir intégrer la dimension des rimes dans l'apprentissage) – mais ils pourront s'ils le souhaitent apprendre tout le poème. Pour réussir ce travail à la maison, ils repartiront avec l'enregistrement du poème en fichier MP3, soit sur leur lecteur MP3, soit sur un lecteur MP3 prêté par l'établissement, soit sur leur Espace Numérique de Travail.

Ce travail permettra aux élèves d'écouter et réécouter afin de reproduire un modèle, de s'enregistrer plusieurs fois pour prendre du recul face à leur production orale et de la comparer au modèle, puis de sélectionner l'enregistrement qu'ils souhaitent voir évaluer par l'enseignant sous format numérique ou d'être en mesure de reproduire le modèle devant la classe lors de la séance suivante.

Ce sera également l'occasion pour les élèves d'éprouver le plaisir et la fierté que l'on peut ressentir lorsque l'on s'approche du rêve inatteignable : s'entendre parler comme un autochtone.

Séance 2

La seconde séance sera l'occasion de proposer des activités pour travailler la prosodie.

A partir d'une discussion sur le devoir de récitation et modélisation que les élèves devaient faire à la maison, l'enseignant pourra faire émerger les caractéristiques essentielles à reproduire et qui seront donc évaluées.

Pour compléter ces intuitions et ces remarques, des travaux d'écoute ciblée seront menés en groupes afin de repérer et faire noter les liaisons et groupes de souffle, l'intonation, les mots accentués. Le poème se transformera ainsi en une partition de musique sur laquelle figureront en couleurs tous les éléments précédemment repérés. Ainsi le travail débuté intuitivement en devoir à la maison prendra une forme beaucoup plus formelle.

L'activité suivante sera amorcée par une confrontation de différentes lectures de la première strophe et notamment des vers 3 et 4 dont l'enjambement peut être envisagé avec des pauses différentes afin que les élèves prennent conscience du jeu dramatique possible lors de la mise en voix d'un texte et qui plus est d'un poème. La classe sera ensuite divisée en groupes de trois ou quatre élèves pour la réalisation de la tâche finale.

Tâche finale

La tâche finale s'impose dès l'analyse ; les choix d'objectifs et l'exploitation du document sont déterminés par la tâche finale que l'on s'est fixée.

L'analyse du document ayant mis l'accent sur la qualité orale du poème, il était logique que les objectifs et les activités langagières prennent non seulement en compte cette dimension mais en plus la mettent en exergue. Il en va de même pour la tâche finale.

Après la monodie du devoir maison, il s'agira ici d'une mise en voix polyphonique en groupe de trois ou quatre élèves afin de joindre le geste à la parole, jouer avec les sons et la langue, intégrer la dimension du plaisir en tant que conteur et transmettre ce plaisir à son auditoire.

Ce travail s'inscrit dans la tradition du rap (dans le sens du rétroacronyme *rhythm and poetry*) et dans la lignée du « body music » d'artistes comme Camille.

En fonction de choix prosodiques éclairés, les élèves choisiront de murmurer, crier, à une ou plusieurs voix, rythmer leur travail ou non, l'accompagner ou non de claquements de doigts, de mains, de pieds ou tout autre idée qui leur semblera judicieuse pour produire du son en adéquation avec l'histoire et leur choix de mise en scène.

En guise d'aide, pour élaborer ce travail, l'enseignant pourra leur remettre une « mood map » listant différents adjectifs qui pourraient les guider dans le choix du ton (*mysterious, suspicious, frightened...*).

Ce travail pourrait trouver sa place dans le cadre de la Journée Mondiale de la Poésie, ou lors de l'organisation de journées d'action poésie sur l'établissement.

On pourrait également envisager que les conteurs en herbe interviennent dans une autre classe de 4^{ème} ou une classe de 5^{ème} et s'approprient ainsi la démarche d'explication de *graveyard shift*. Ils pourraient mettre en voix les 4 premières strophes, demander au public de voter pour définir si le père est un vampire ou non (à la façon d'un spectacle de Robert Hossein) puis dévoiler la dernière strophe et la chute.

➤ **Autres pistes possibles**

En conclusion de l'étape 1, il aurait été envisageable de proposer aux élèves de prendre quelques minutes pour élaborer une trace écrite dans leur cahier ou classeur à partir de la banque de mots recueillis lors de la phase de brainstorming et qui figurait au tableau. Puis de mettre en commun à l'oral leurs énoncés afin d'inscrire au tableau ces énoncés et les faire relier et complexifier en un paragraphe d'écriture collaborative.

Il aurait également été imaginable de demander aux élèves de construire un paragraphe sur les vampires en devoir à la maison.

Suite à l'étape 3, il aurait été envisageable de proposer un travail de repérage sur les rimes en donnant par exemple le poème en respectant le découpage en strophes, mais en enlevant la ponctuation et les passages à la ligne.

Une autre tâche finale envisageable avec les mêmes objectifs et la même exploitation serait bien évidemment de transférer les apports prosodiques nouveaux à un autre support. Les élèves auraient à chercher en ligne un autre poème de Kenn Nesbitt afin de le réciter en classe lors d'une 3^{ème} séance d'évaluation. Cette option permettrait aux élèves de lire, mais surtout d'accéder par eux-mêmes à l'humour du poète puisqu'aguerris à son style, ils seraient à la recherche des jeux de mots et autres doubles sens, compulsant un dictionnaire unilingue au besoin.

Proposer en tâche finale un travail d'écriture créative de pastiche (du type *I think my dad is a spook, I think my dad is an alien* ou *I think my dad is a zombie*) serait tout à fait envisageable et très productif. Cependant il serait indispensable d'annoncer l'expression écrite comme activité langagière et il serait nécessaire de prévoir des séances et des activités pour non seulement analyser la structure mais également pour préparer les élèves à gérer le souci posé par les rimes. Il faudrait aussi prévoir comment gérer l'apport du lexique indispensable à la réalisation des pastiches.

Une tâche finale ambitieuse et motivante serait de proposer aux élèves de travailler sur la traduction de ce poème en tenant compte des aspects mis en avant lors de l'étude, à savoir la musicalité.

➤ **Conseils et erreurs à éviter**

Comme cela a été souligné auparavant dans le paragraphe sur le choix de classe, l'exploitation de ce document en classe de 6^{ème} était le meilleur moyen d'évacuer toutes les difficultés lexicales et culturelles soulevées par ce poème. Ne travailler que les activités routinières en relation avec les moments de la journée et de la nuit réduisait ce poème à l'état de prétexte en ne se concentrant que sur l'étude des strophes 3 et 4.

Compte tenu des difficultés d'ordre culturel et lexical, il était indispensable de prévoir une phase d'anticipation afin d'injecter du lexique en amont de l'étude du document (notamment l'injection du terme *graveyard*, central à la compréhension du sens du poème). Tout candidat qui n'avait pas senti cette nécessité niait l'obstacle lexical et ne concevait aucun type d'aide pour que les élèves puissent accéder au sens.

Ne pas comprendre le quiproquo induit par le vers 14 ou ne pas connaître le sens de *graveyard shift* et omettre de le chercher dans le dictionnaire fourni aux candidats lors de la préparation de l'épreuve, étaient des erreurs fatales qui malheureusement ne permettaient pas aux candidats d'accéder au sens et à l'humour et encore moins de construire un projet pédagogique répondant aux spécificités du support.

Traiter ce document comme un support écrit et non oral était le meilleur moyen de passer à côté de la spécificité profonde de ce document et d'occulter toute la dimension prosodique du poème.

Une lecture marxiste de ce poème était le meilleur moyen de s'aliéner la dimension humoristique et à nouveau passer à côté du sens, voire même détourner le sens du support. En effet présenter ce poème comme un document sur l'aliénation du père par le travail (« *son enfermement et sa déshumanisation par l'esclavage moderne qu'est le travail* ») n'aboutissait qu'à une lecture plaquée sur un support que l'on avait vidé de son sens et de ses spécificités.

De même proposer aux élèves de 4^{ème} une activité de pairwork dans laquelle le père irait voir un psychologue avec pour consigne « *Try to give him advice. What should he do to put an end to that modern slavery?* » semble aberrant. Puis justifier son choix d'activité en arguant du fait que les collégiens ont tous un côté rebelle et que certains sont même axés sur le pessimisme paraît peu judicieux et tout simplement dangereux.

Proposer en tâche finale d'écrire un poème semblait une idée tout à fait recevable et motivante. Cependant cette tâche devenait soudain irréaliste et irréalisable si la structure du poème n'avait pas été étudiée en amont, si aucune aide n'était proposée (notamment en matière de rimes) et si aucune consigne précise n'avait été posée concernant le type de production attendue (en termes de longueur, forme, rimes...).

Rapport proposé par Stéphanie Cialone

3. Option Lycée

➤ Remarques d'ordre général

Les remarques des rapports des sessions précédentes restent valides. La plupart de celles contenues dans le rapport Option Collège s'appliquent également au lycée. Il convient d'insister sur quelques éléments saillants.

- ▶ Un « texte » (écrit, audio ou vidéo au sens du CECR) est un objet complexe situé dans un repère et qui produit lui-même des séries de repérages : temps, espace et personnes. Ces coordonnées doivent être établies d'emblée afin d'éviter des erreurs consécutives. Il doit être analysé en profondeur afin de pouvoir définir des objectifs pédagogiques cohérents et élaborer un projet global. L'étude préliminaire des sources, des données factuelles et des indices textuels est déterminante. Chaque support (extrait, document intégral ou assemblage) est unique, ceux proposés lors de cette session 2010 ont été de surcroît très divers : article d'encyclopédie, poème, publicité, nouvelle, extraits de romans, de film, de série TV, dessin d'animation...
- ▶ Une « boîte à outil » linguistique fonctionnelle, permettra au candidat le traitement de la plupart des problèmes et l'évitement des principaux écueils (interprétation erronée, « plaquages » divers, mise en œuvre irréaliste). Etant entendu qu'il vaut mieux forger son esprit que le meubler, ces outils seront utilisés en évitant tout étalage.
Une bonne connaissance des programmes est nécessaire afin de pouvoir se fixer des objectifs cohérents et calibrer harmonieusement tâches et niveaux.
Les descripteurs et paliers de niveaux du CECR sont des éléments facilitateurs pour accorder les objectifs et leur mise en œuvre.
- ▶ Un état des objectifs linguistiques proposés par les candidats fait ressortir un certain manque d'ambition.
La « grammaire » reste un outil au service de la réalisation du projet, dont la maîtrise va contribuer à la réalisation des tâches envisagées.
La phonologie est sous-exploitée dans bien des projets, le besoin est pourtant manifeste et la matière diverse. L'imagination didactique peut donc s'exprimer pleinement dans ce domaine à tous les niveaux : phonétique, accentuation, intonation en travaillant sur des segments de nature et de taille variées.
Des stratégies lexicales diversifiées faciliteront l'accès au sens.
Des lacunes ont été constatées dans le domaine culturel (ex : méconnaissance du contexte historique ou politique dans un texte où il est question d'Irlande, vision réduite, comparaisons erronées des cultures américaines et britanniques). Si les clichés sont exploités c'est pour mieux les dépasser.
- ▶ La démarche est expérimentale en tous points: faire observer, reconnaître, manipuler pour acquérir et utiliser dans de nouvelles situations.
Toutes les activités langagières sont convoquées - et il est souhaitable que le maximum d'entre elles le soient - au service d'une reconstruction du sens.
Les liaisons écrit-oral, réception-production, pensées en amont, optimiseront l'exploitation didactique et pédagogique.
La perspective "actionnelle" figure dans le chapitre 2 du CECR auxquels les programmes officiels de langues sont adossés. Elle vise à mettre les apprenants en action par des tâches réellement intégrées à la séquence.

- ▶ Lors de la présentation au jury, le candidat s'exprime de manière précise et concise, il s'agit d'exposer un parcours pédagogique fluide et pragmatique. De ce projet global une séance phare est extraite, les diverses étapes constitutives sont détaillées de manière logique et méthodique. L'expression orale implique un niveau de langue et un registre adaptés, qui correspondent aux attendus d'un fonctionnement en situation professionnelle. Etant donné que ce qui se conçoit bien s'énonce clairement, les termes techniques sont limités au strict nécessaire.
- ▶ Le candidat présente au jury le travail entre les séances, ainsi que les divers protocoles d'évaluation prévus. Ils sont parfois artificiellement administrés, décrochés du reste du projet, voire aberrants (ex : la vérification en production écrite d'une séance où l'entraînement a été effectué exclusivement en production orale).
La trace écrite est une composante à part entière, dont les contours restent souvent imprécis. Beaucoup de candidats ne la mentionnent pas ou ont une vague idée de son contenu ou de ses modalités (copie, prise de notes)
Les consignes aux élèves lors de la mise en œuvre sont un autre indicateur du degré d'opérationnalité du projet présenté.
- ▶ Les questions du jury permettent au candidat de clarifier sa pensée, de préciser certains points voire même de rectifier ce qui a été dit lors de sa présentation. Les choix effectués pourront être justifiés, la réflexion prolongée. L'écoute attentive des questions et la sincérité des réponses sont de mise.
En liaison avec certains supports, des sujets délicats ont été parfois abordés : de l'ordre des tabous sociaux, du domaine religieux ou du politique (ex : les stéréotypes, la censure, le terrorisme). Le but est d'en envisager une manipulation éthiquement rigoureuse, dans une perspective éducative.

4. Exemple d'exploitation pédagogique : extrait de Bog child , Siobhan Dowd (voir annexes)

L'exploitation suivante est une (modeste) proposition, considérant que le même projet peut être mis en œuvre de multiples façons pertinentes et qu'un même support s'intégrera dans une multitude de projets différents.

➤ Présentation du document

- ▶ **Nature du document** : Extrait de deux pages du chapitre dix-sept de *BOG CHILD*, roman de Siobhan Dowd publié en 2008 (ed. David Fickling books). Un adolescent est pris dans la tourmente entre ses projets personnels, un meurtre mystérieux et la révolte, dans le contexte des grèves de la faim en Irlande du Nord au début des années quatre-vingt (1980-1981).
- ▶ **Les leviers** : Il s'agit d'un extrait littéraire récent destiné à un public jeune. Le personnage principal Fergus McCann est lui-même un lycéen de dix-sept ans. La première partie du document est une narration plutôt factuelle, avec un cheminement linéaire. Un projet de lettre écrite par le jeune homme à Margaret Thatcher constitue la seconde partie. La construction est évidente.
- ▶ **Les freins** : Les sources et informations externes sont limitées. Une méconnaissance du contexte historico-politique pourra mener à des impasses. La charge culturelle élevée est véhiculée à plusieurs niveaux par le lexique dans une sorte de gigogne hypertextuelle.
Les deux parties s'éclairent mutuellement, rendant l'exploitation intéressante malgré ces difficultés.

- ▶ **Les écueils** : Un cours magistral, qui serait une frise chronologique, une dispersion/dilution dans « la » question irlandaise ou sa réduction simpliste, un seul point focal sur les grèves de la faim. A l'opposé, une exploitation uniquement romantique, concentrée sur la première partie ou limitée aux éléments familiaux.

➤ **Suggestions pour l'exploitation**

- ▶ **Classe choisie : Classe de Première.** Une certaine maturité des élèves est requise. L'extrait correspond à la thématique culturelle des programmes de langue pour cette classe : « révolte, influence, domination ». Aborder le thème transversalement lui donnera d'autant plus de relief (cf. programmes de 1^{ère} en histoire et géographie, en arts plastiques). La séquence proposée est composée de quatre séances dont une évaluation de la tâche finale.

- ▶ **Les tâches prévues** : La rédaction d'une lettre du jeune homme à son frère emprisonné ou de celui-ci à Fergus.

La rédaction d'une lettre du jeune homme et la réponse d'une autorité officielle servira d'entraînement.

Une recherche documentaire orientée sera proposée en cours de séquence.

- ▶ **Les objectifs** :

Objectif méthodologique : Relever et mettre en réseau les éléments d'un texte, comprendre les mécanismes de sa construction, la chaîne des événements, en tirer l'information suffisante et nécessaire par la vérification/révision d'hypothèses, l'argumentation.

Objectif linguistique : L'antériorité (*Have -en*, au présent / passé), la modalité : formulation d'hypothèses, de promesses ; la complexification d'énoncés : chronologie, causalité, conditions et contraste. Ces objectifs seront principalement mis en œuvre lors des temps de justification et d'explication.

Objectif lexical : Un abord sélectif du lexique permettra de distinguer ce qui est nécessaire à la compréhension, ce qui est inférable (*Jaffa Cakes*, *drop-leaf table*, *he opened his Nelkon and Parker*) et le vocabulaire spécifique du contenu culturel (*Three Bs*, *Nelkon and Parker*, *London Calling by the Clash*, *hunger strikers*), pour une véritable prise en compte du contexte.

Les sphères du domestique, du politique seront investies en reconnaissance, enrichies et exploitées en production.

Objectif phonologique et pragmatique : Les particularités de la langue du débat, l'expression d'un "message". Partant des références au discours religieux et politique, contenues dans la lettre à Margaret Thatcher, de l'intensité de celle-ci, la force locutoire pourra être travaillée en réception puis en production (intonations du tribun, éloquence du prétoire, discours de revendications).

La mise en voix d'une partie de la lettre, en imaginant une lecture par Fergus à sa soeur.

Objectif culturel : il nécessitera une préparation en amont par le professeur et la mise en œuvre de stratégies dialoguées.

Sans remonter jusqu'en 1690 à la bataille de la Boyne, un retour sur la période de 1973 à 1998 est un minimum requis (de Sunningdale au Good Friday, en passant par les accords anglo-irlandais de 1985).

Après un apport des connaissances initiales nécessaires, le professeur s'efforcera d'installer un échange dynamique afin de rendre les élèves capables d'apporter eux-mêmes des éléments dans un cadre balisé mais non contraint. La construction de réelles compétences culturelles sera ainsi envisageable.

Le chapitre 4 du CECR, en particulier les tableaux descripteurs suivants aux paliers B1 et B2 seront revisités avec intérêt:

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT,
 COMPRENDRE LA CORRESPONDANCE,
 RECONNAITRE DES INDICES ET FAIRE DES DÉDUCTIONS (oral et écrit)
 MONOLOGUE SUIVI : argumenter (par exemple, lors d'un débat),
 S'ADRESSER À UN AUDITOIRE,
 INTERACTION ÉCRITE GÉNÉRALE, CORRESPONDANCE
 (écrire des textes libres – écrire des lettres personnelles ou d'affaires, etc.)

➤ **Suggestions de mise en œuvre**

Première séance: Retour de Fergus chez lui

Première étape : distribution de la première partie « récit » (jusqu'à « *he looked at what he'd written* »).

Après lecture individuelle silencieuse, deux possibilités :

- les élèves réalisent une fiche d'identité du personnage à partir des éléments du premier paragraphe,
- ils justifient la phrase « *Fergus smiled then felt a sob threaten to convulse him* », en récupérant les divers éléments du paragraphe pouvant expliquer son état.

Ces éléments apportés en interaction orale serviront de support à une trace écrite (*he was about to cry because he had failed his exam, everyone had deserted the house, his mother had gone out, nobody was at home to ask him about his exam,...*)

Deuxième étape : la compréhension des paragraphes suivants de cette première partie sera vérifiée visuellement par une activité de mime, menée en groupes, éventuellement jouée en plénière, qui amènera les élèves à se lever, mettre un disque, ouvrir un livre, se mettre à écrire...

Troisième étape : une réponse justifiée à la question de la dernière phrase « *what had he written ?* » sera sollicitée, que les élèves fixeront par écrit pour la séance suivante.

Deuxième séance : Lettre de Fergus à Margaret Thatcher

Première étape : le paragraphe écrit par les élèves est repris collectivement, les idées proposées articulées en utilisant par exemple des transparents au rétroprojecteur (ex : lettre à un professeur pour exprimer son sentiment sur l'école, lettre à sa petite amie pour exprimer la vacuité de son existence, lettre à sa mère pour lui reprocher ses absences).

Deuxième étape : la lettre constituant la deuxième partie est distribuée, lue silencieusement. Sa compréhension globale est validée en mettant en place les différents protagonistes mentionnés et leurs relations. Les élèves précisent oralement afin d'établir la situation d'énonciation.

<i>Fergus McCann</i> →	<i>His brother Joe,</i>	→ <i>Margaret Thatcher</i>
<i>Unsure, a sincere citizen</i>	<i>Crime, criminal, (déduction de l'emprisonnement et mise en relation avec la première partie du texte: prison-visiting), hunger strikers, special category status (?)</i>	<i>Her voters, supporters, a place in history, she can save him, Westminster</i>

Troisième étape : Le deuxième paragraphe permettra de repérer l'élément problématique « *no winners = all losers* ».

Quatrième étape : La mise en voix par une lecture expressive du paragraphe deux, d'une partie du paragraphe un (*but there are times...*) ou du paragraphe quatre.

L'audition d'un extrait de discours de Margaret Thatcher est envisageable à ce moment.

Cinquième étape : le questionnement est approfondi grâce aux indices des deux derniers paragraphes (ex : *strikers won't budge # your principles, special category status* est à clarifier). Des reformulations avec justifications pourront être sollicitées.

Les tonalités religieuses du dernier paragraphe permettront de prolonger et élargir le débat.

Sixième étape : Une recherche documentaire en ligne est proposée pour la séance suivante en vue de se concentrer sur les zones laissées dans l'ombre et d'apporter des connaissances supplémentaires.

- Des séries de mots-clés, dont ceux non-élucidés lors de la séance, seront distribués afin de restreindre le champ d'investigation (R : <*Thatcher-strikers*> pourra conduire à recueillir des informations sur les grèves des mineurs de 1984, éventuellement exploitables).

- Des pages de sites définies au préalable par le professeur pourront être visitées (ex : www.nio.gov.uk/)

Troisième séance : Une contribution culturelle collective puis l'écriture d'une lettre.

Première étape : la mise en commun des recherches éclairera certaines parties du texte et les raisons de l'état d'esprit du jeune Fergus.

Éléments envisagés: *Prisons : Long Kesh, H-Block, blanket protest, hunger strikers, Political parties : Unionists/Nationalists; Politicians : J. Hume, G. Adams, I.Paisley, the UK and the Republic...*)

Deuxième étape : un dernier point sur la lettre en fera ressortir l'argumentaire : *all losers > a life vs a principle > a deal for peace, a promise*).

Troisième étape : un entraînement à l'écriture pour produire une réponse du premier ministre, une lettre adressée à une organisation des droits de l'homme ou une instance européenne et leurs possibles réponses.

➤ **Proposition d'évaluation en séance quatrième :**

La rédaction d'une lettre de Fergus à son frère emprisonné ou de celui-ci à Fergus, les critères et descripteurs cités en référence seront utilisés.

Rapport proposé par Christian Champendal

B. L'épreuve de compréhension - expression

1. Les modalités

L'oral du CAPES comporte deux épreuves d'égale importance. La partie pédagogique qui vient d'être exposée, et la partie de Compréhension / Expression présente. Cette épreuve va au-delà d'une simple restitution, et de bavardage. Les attentes sont structurées et réelles. Il ne s'agit donc pas de se démobiliser ni d'aborder cette épreuve de façon plus relâchée.

A la suite de l'épreuve de pédagogie, et dans la même salle le jury invite le candidat à préparer **une synthèse analytique**, en dix minutes s'il s'agit d'une compréhension écrite, et en douze minutes s'il s'agit d'une compréhension orale. Le type de compréhension dépend de celui du document donné en pédagogie : Un support pédagogique vidéo est accompagné d'une compréhension écrite. et un support pédagogique écrit est accompagné d'une compréhension orale.

- La compréhension écrite est de taille A4 (environ 500 mots) et elle est tirée de la presse anglophone mondiale. Elle traite d'un sujet d'actualité de l'année scolaire en cours.
- La compréhension orale est un enregistrement authentique, extrait d'une conversation, d'un débat ou d'une présentation de source radiophonique anglophone mondiale, elle dure environ 2 minutes.

Sur la table de préparation, le candidat trouve un bref rappel des consignes :

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.

À l'issue du temps de préparation, le candidat restitue au jury le fruit de son travail. Il est à noter qu'il ne dispose que de ses notes, le texte de compréhension écrite est repris par le jury.

Le candidat dispose d'un maximum de 15 minutes pour à la fois présenter son travail de synthèse et aborder les questions du jury par des réponses éclairées et dynamiques.

2. Avant l'épreuve

On ne saurait trop conseiller aux candidats de s'entraîner avant l'épreuve, car le format de l'examen est exigeant et peut difficilement être improvisé, même chez les anglophones natifs. On évitera les restitutions paraphrastiques, trop « copiées-collées » du texte, les « restitutions mille-feuilles » qui empilent les idées les unes sur les autres en les juxtaposant sans construction de sens analytique, ou encore la répétition d'une ou deux idées de façon circulaire déclinée sous tous les aspects de façon stérile.

À cet effet, le jury recommande aux candidats de se préparer en suivant de façon assidue les actualités dans le monde anglophone et de creuser les thèmes évoqués par des connaissances solides sur tel ou tel aspect du monde anglophone (exemple pour cette année : le système scolaire au Royaume Uni et son évolution, idem aux États-Unis, les élections, « British soaps » – Coronation Street, Eastenders, the Archers – etc.)

La préparation est d'autant plus facilitée que les sites web de la presse anglophone et les podcasts audio-vidéos sont aujourd'hui à la portée de tous. Ces connaissances serviront à comprendre mais aussi à construire une analyse qui sera partagée, explicitée, débattue lors de l'entretien.

3. Pendant l'épreuve :

Le jury encourage les candidats à se référer aux rapports de jury des années précédentes. Le jury s'attache à faire ressortir trois éléments de cette épreuve,

- a) d'abord les qualités d'esprit synthétique, la clarté de présentation et la mise en œuvre du sens du document. Une qualité indispensable à la construction du cours de l'enseignant. Le compte rendu doit être efficace, clair, et aboutir à un effet de sens.
- b) Puis, le jury s'attachera la connaissance amenée par le candidat sur le sujet en question, le type d'éclairage, les omissions stratégiques, Bref un décryptage du document grâce à la connaissance personnelle du candidat et son aptitude à la communiquer.
- c) Pour finir, le jury sera sensible à la qualité de l'anglais oral du candidat, La fluidité d'expression, la précision lexicale, l'élégance syntaxique, la justesse phonologique.

Autant d'éléments qui ne peuvent pas s'improviser....

- **L'introduction** : Le jury déplore que, souvent, les candidats n'attachent pas toute l'importance attendue à cette première étape. L'introduction scolaire qu'un élève de lycée est capable de faire n'est pas suffisante et le jury s'attend à **une remise en contexte** rapide de **la source**, de **la date et des intervenants**, c'est-à-dire une utilisation des repérages dans la construction de sens. Trop de candidats passent cette étape de façon trop sommaire, elle aide pourtant à poser les jalons d'une bonne synthèse analytique. Attention à bien maîtriser la prononciation des noms de journaux (the Guardian / the Observer...) et de s'attacher au sens des titres. On s'attend à une présentation claire et efficace des enjeux de l'article.
- **La synthèse** : Pour aborder cette partie primordiale de l'épreuve, il est vivement conseillé de faire **une lecture/écoute globale** du texte afin de **faire ressortir les étapes de l'argumentation** et simplement ensuite l'étayer par des illustrations, explications... Vouloir donner des illustrations, ou arguments sans d'abord avoir exprimé le sens de l'article rend la compréhension plus difficile et donc moins efficace. Il faut faire comme si le jury ne connaissait pas le texte en question pour garder toute cohérence, cohésion et efficacité. **La lecture synthétique** demandera un entraînement (bien utile à la construction des cours ultérieurs) Il est également attendu chez les candidats **une certaine exhaustivité**. Certes, il s'agit d'une synthèse, il ne s'agit cependant pas d'une course contre la montre, rien ne sert d'avoir fini sa synthèse trop rapidement en édulcorant à outrance sous prétexte d'esprit synthétique. Il conviendra d'équilibrer le temps de parole en continu qui comprendra la synthèse et l'analyse et l'entretien qui s'en suit.
- **La conclusion** : Finissez votre prise de parole par **un éclairage personnel sur le texte**. Ce que vous avez perçu dans la tonalité, peut être le manque d'objectivité ou alors un manque de conviction, votre avis sur la question, l'explicitation d'un phénomène anglophone, une analyse comparative... Autant de choses qui permettront au jury de réagir, de rebondir pour entamer l'entretien.
- **L'entretien** : L'entretien avec le jury devra être **un échange dynamique** montrant les capacités du candidat à **réagir** et à **communiquer**. Eviter les réponses laconiques ainsi que les réponses fleuves qui finissent souvent hors sujet. Tout est dans la mesure... le jury pourra réagir à un élément qui a été présenté pour le creuser, le vérifier, l'éclaircir. C'est le moment pour le candidat de montrer **sa capacité à rebondir** de façon **spontanée** sur tel ou tel fait de société anglophone. Le jury pourra aussi demander de justifier une phrase prise dans le texte, Il est évident que l'on ne s'attend pas à ce que le candidat ait une connaissance approfondie de tout, mais qu'il ait au moins des repères solides dans l'actualité récente, aidé par une bonne connaissance du contexte civilisationnel (des connaissances exigibles chez l'enseignant).
L'ensemble de l'épreuve devra montrer que le candidat a les qualités requises pour être devant une classe : **des qualités de clarté d'expression , esprit de synthèse, voix audible, regard franc, ton convaincant, sens de la communication, connaissances adéquates, crédibilité...**

Les titres des articles qui sont tombés cette année :

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.

Compréhension écrite :

- *Exclusion must be a last resort, says Boris Johnson* (The Guardian)
- *Extreme language exchanges grow in popularity* (The Independent)

- *Why we need another great education debate* (The Observer)
- *1 in 4 primary schools has no male teachers* (The Independent)
- *Single-sex schools help boys to enjoy arts, says study* (The Guardian)
- *The plight of the British polyglot* (The Guardian)

Compréhension orale :

- *New control on foreign students* (BBC4)
- *White House plays defense on national security* (NPR)
- *The appeal of TV soaps* (BBC4)
- Take charge, take care
- Are Haiti pictures too graphic ? (BBC4)

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.

The Plight of the British polyglot (The Guardian) (voir annexes)

Il s'agit d'un document adapté d'un article d'opinion du Guardian du 12 février 2010. (*L'année n'était pas indiquée mais très facilement reconnaissable par des indices dans le texte*). Il est publié dans l'année scolaire qui suit la publication d'un document d'orientation de la British Academy qui dénonce les conséquences néfastes pour le pays d'avoir rendu il y a 6 ans, en 2004, l'apprentissage des langues optionnel pour le GCSE. L'article dénonce le monolinguisme des Britanniques. La journaliste Ruth Collins, elle-même linguiste de formation, s'appuiera sur les opinions convergentes du CILT (the National Centre for Languages) qui opère pour défendre les langues vivantes et de la British Academy sans vraiment amener d'arguments convaincants.

• **Les points principaux qui doivent apparaître dans le compte rendu.**

La journaliste tire un triste bilan : Les Britanniques ne savent parler qu'une seule langue, la leur, à son grand dam, puisqu'elle est linguiste de formation, (ce qui d'ailleurs n'est pas sans incidence sur le manque d'objectivité de son article).

A cela, deux raisons : la mondialisation et l'américanisation, qu'elle différencie, rendent l'apprentissage des langues superflu. Dans le monde non anglophone, apprendre les langues et en particulier l'anglais est vital, ce qui est loin d'être le cas au Royaume Uni. Les Britanniques ne sont pas incités à apprendre d'autres langues et la journaliste repose son analyse sur une étude du CILT, un baromètre national qui défend les langues étrangères au Royaume Uni, et regrette que le gouvernement se désinvestisse de la question des langues et qu'il ne voit pas les effets néfastes pour les entreprises. Les polyglottes devraient être mieux reconnus dans la société, et c'est là où le bât blesse, puisque si l'on n'apprend pas les langues on est accusé d'être centré sur soi-même, et si l'on fait l'effort, ça ne sert à rien dans le monde du travail. L'an dernier l'Académie des Sciences Britannique a publié un rapport bilan sur la réforme des GCSE en 2004 qui rendait les langues vivantes facultatives et qui a vu plus de la moitié des candidats abandonner tout apprentissage des langues alors que le monde l'entreprise est de plus en plus porté sur l'extérieur.

• **Éléments d'analyses :**

Voilà une belle opportunité pour le candidat de montrer qu'il peut réagir sur un domaine qui le concerne, les langues vivantes et leur enseignement et en particulier ici, la place de l'anglais, omniprésente, et les conséquences que cela peut avoir. Il serait dommage de s'arrêter aux éléments factuels du texte et on s'attend de la part du candidat qu'il démonte rapidement la rhétorique de la journaliste en montrant que les arguments proposés sont flous et peu évocateurs, certainement grossie par un intérêt personnel. Quel intérêt réel le monde de l'entreprise britannique a-t-il à

apprendre les langues étrangères ? Comme l'a fait remarquer une candidate fort habilement, dans les entreprises internationales, ceux qui souffrent le plus, ce sont bien les anglophones, mais non pas parce qu'ils ne comprennent pas les langues étrangères mais plutôt parce qu'ils ne comprennent pas le « globish » qu'on leur parle ou qu'ils ont du mal à se faire comprendre. Faut-il alors les confronter à ces types d'anglais différents et les leur enseigner ?

On invitera également le candidat à donner son point de vue sur le côté facultatif de l'enseignement des langues. Est-ce que l'imposer a de meilleurs résultats ? D'autres pistes possibles : Comment les langues étrangères sont-elles enseignées dans les pays anglophones, y-a-t-il une différence avec la France ? Comment pourrait-on moderniser voir révolutionner l'enseignement des langues en France ? Que devrions-nous changer ? etc.

Dans les citations à commenter, plusieurs possibilités :

« English is a language of survival for foreigners »

« the plight of the polyglot » do you agree ? etc.

- **Document de compréhension orale**

White House plays defense on national security (NPR) (voir annexes)

Points essentiels :

Il s'agit du début des présentations du journal matinal de NPR. Les deux présentateurs, Renee Montagne et Steve Inkeep lancent le sujet sur une nouvelle campagne issue de l'administration Obama pour mettre fin aux accusations de laxisme en termes de terrorisme. Scott Horsley est en charge du reportage. Cet article a été diffusé après l'attentat raté de Umar Farouk Abdulmutallab qui a essayé de faire détonner un explosif caché dans ses sous-vêtements sur un avion de la Northwest entre Amsterdam et Detroit le jour de Noël l'an dernier. L'article est l'occasion de montrer que B. Obama est aujourd'hui très controversé dans son propre pays.

Suite à cet attentat avorté, le terrorisme est une fois de plus au centre des préoccupations des électeurs américains. Les Républicains (ici S. Brown et Sarah Palin, co-listière de McCain aux dernières élections présidentielles) reprochent à la majorité démocrate de traiter Mutallab comme un prévenu (au lieu de le voir comme un combattant ennemi de la nation.) Le porte-parole de ces idées est le sénateur républicain fraîchement élu dans le Massachussetts, Scott Brown. Ceci est très symbolique du désamour de la nation pour son président et sa majorité. Scott Brown a pris le siège de sénateur du Massachussetts après le décès de Ted Kennedy et les démocrates ont perdu un siège important. Les faits de juger ces terroristes (Mutallab mais aussi le cerveau des attaques du 11 septembre) dans des tribunaux fédéraux civils et non militaire, tout comme vouloir fermer Guantanamo servent à l'opposition pour réalimenter une campagne d'opposition acerbe contre la majorité présidentielle. La crise et son chômage à près de 10% avait fait oublier le terrorisme, l'opposition (S. Brown et S. Palin) le remet au goût du jour et relance des *Tea Parties* très ciblées.

Suggestion d'enrichissement :

Il était intéressant de montrer ici le traitement de la popularité du Président américain, après la crise et la réforme de santé, le président est une nouvelle fois sur la sellette avec cette fois-ci l'organisation de 'Tea Parties', mentionnées dans le texte. Il était judicieux que les candidats expliquent cette référence au « Tea Party Movement ». Il était donc nécessaire aux candidats de suivre l'actualité dans les pays anglophones. Le jury recommande l'utilisation des podcasts (<http://edition.cnn.com/studentnews> ou autres...) pour se préparer au concours. Il y avait bien sûr d'autres pistes envisageables ...

Les autres pistes envisageables : Le terrorisme a-t-il une chance de revenir dans les discussions pour les élections de mi-mandat ? Ce phénomène est-il unique aux Etats-Unis ?

Les mesures de sécurité prises dans les aéroports sont-elles nécessaires ou sont-elles des atteintes aux libertés individuelles ?

Quant aux citations à commenter du texte, il y en avait plusieurs :

« Sarah Palin said : 'to win that war we need a Commander-in-Chief, not a professor of Law standing at the lectern' »

« Scott Brown said : 'Our tax dollar should pay for weapons to stop terrorists, and not lawyers to defend them.' »

Voilà quelques pistes qui guideront les futurs candidats dans leur préparation. Pour résumer brièvement, le jury sera sensible à la clarté, la conviction, le bon sens et bien sûr un bon anglais.

Rapport proposé par Frédéric MILON

C. L'anglais parlé

1. Remarques générales

Est-il utile de rappeler qu'un futur professeur doit s'exprimer dans une langue aussi authentique et exacte que possible, qu'il doit pouvoir proposer à ses élèves un modèle syntaxique et phonologique sans faille? L'interaction avec ses classes à l'oral est le fondement et la base même du travail d'un professeur d'anglais. C'est la raison pour laquelle le jury est exigeant de ce point de vue et se montre particulièrement attentif tout au long de l'épreuve orale d'admission du concours. L'anglais parlé est évalué plus spécifiquement lors de l'épreuve dite de compréhension et d'expression où il s'agit de rendre compte d'un document audio ou écrit avant d'échanger avec le jury sur les idées essentielles, sur un thème précis ou une citation du texte. La qualité de la langue, c'est-à-dire son étendue, sa correction syntaxique et phonologique mais aussi l'aisance à l'oral sont les critères sur lesquels le jury s'appuie pour évaluer les prestations.

Il s'agit d'un exercice difficile voire périlleux pour un candidat mal ou insuffisamment préparé. En effet, il n'y a qu'une dizaine de minutes pour prendre connaissance du document, organiser sa prise de parole, réfléchir aux thèmes abordés, avoir une opinion sur la question et être prêt à la défendre. Tout cela dans un anglais irréprochable et dans des conditions susceptibles de générer du stress.

Ainsi faudra-t-il s'entraîner assidûment, profiter de toutes les occasions pour pratiquer l'anglais à l'oral. Il faudra lire la presse anglo-saxonne, travailler à partir d'articles, s'abonner à des sites Internet de radios proposant une écoute en balado-diffusion.

Précisons que nombreux sont les candidats qui ont proposé des prestations de qualité, utilisant une langue authentique et fluide, démontrant leur maîtrise d'un vocabulaire riche et varié et leur capacité à communiquer et convaincre en anglais. Ils ont été ouverts aux débats, réactifs aux questions et ont montré qu'ils avaient une bonne connaissance du monde anglophone et de ses enjeux de société. A l'inverse, d'autres doivent de toute évidence encore progresser. Nous avons répertorié les erreurs les plus communément entendues cette année. Les futurs candidats devront les traquer de manière systématique et les éliminer de leurs prestations.

2. Typologie des erreurs relevées

➤ Syntaxe et grammaire

• Groupe verbal

- les accords sujet / verbe
- confusion aspect simple / be-ing
- difficultés fréquemment relevées sur la non discrimination prétérit / present perfect

- omission du –ed pour les verbes au prétérit ou les participes passés (He has realize...)
- Modaux mal maîtrisés (confusion entre mustn't et needn't)

- **Groupe nominal**

- Détermination fautive, notamment sur les pays (...UK, ...USA)
- Confusion who / which
- Erreurs sur les pluriels avec beaucoup de « s » non prononcés
- Quelques pluriels irréguliers
- Le « s » pluriel sur des noms ayant un fonctionnement indénombrable : nous nous inquiétons d'entendre encore le désormais célèbre « informations »

- **Autres erreurs et approximations**

- Confusion tell / say
- La question indirecte “ when he asked him what was he doing ”
- Mauvaise position de l'adjectif “ the four last lines ”
- Il y a toujours des confusions entre do et make.
- L'expression des chiffres et des dates est souvent hésitante et parfois non maîtrisée.

➤ **Phonologie et phonétique**

Rythme, accentuation et intonation sont autant de difficultés pour de nombreux candidats. Savoir tirer le maximum de toute la musicalité de l'anglais et passe assurément par de longs séjours, le plus tôt possible, dans des pays de langue anglaise et, à défaut, par une exposition régulière à la langue.

Nous avons constaté les mêmes erreurs que les années précédentes.

-Erreurs classiques en ce qui concerne les diphtongues (absentes ou superflues), et les confusions entre [i] et [i:], [u] et [u:].

-Les déplacements d'accents sont nombreux. Quelques exemples régulièrement entendus *'particularly, *'encourage, *for'eign, *nec'essary, *cap'able, *'results, *'develop, *'identify.

-Les diphtongues non réalisées ou bien au contraire superflues. (knowledge [eu:] comme dans boat, letter prononcé comme later ...)

-Le h initial est mal maîtrisé par certains candidats ; un h parasite apparaît parfois comme dans « the woman hanswers ».

-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

-Enfin, certains autres mots, pourtant très communs, sont souvent mal prononcés: *idea, clothes; aren't ; weren't; pupils.*

➤ **Richesse lexicale**

La spécificité de l'épreuve fait que le vocabulaire doit pouvoir être mobilisé rapidement. Cela dit, il est possible et légitime de se donner le temps de la réflexion (pas trop quand même !). Se lancer dans un début de phrase tête baissée, sans savoir ce que l'on veut dire, se traduit souvent par de longues hésitations qui à leur tour, fort naturellement, génèrent du stress qui complique encore plus l'affaire!

L'anglais offre, à ce sujet, de nombreuses possibilités pour meubler ces courts instants pendant lesquels nous réfléchissons. Hmm. Tout candidat se doit donc de maîtriser les phatiques les plus courants.

3. L'aisance à l'oral

Bien que l'épreuve se déroule en français, rappelons que la qualité de l'anglais parlé est forcément prise en compte lors de l'épreuve de pédagogie où il est souvent demandé aux candidats de formuler une consigne ou de préciser un questionnement en anglais. L'approximation n'est pas recevable pour cet exercice.

Donc, il faut lire, visionner, écouter mais la meilleure préparation reste la conversation à bâtons rompus avec des locuteurs natifs. Il faudra donc se rapprocher d'amis ou de voisins anglophones et engager les débats.

Par ailleurs, enregistrer une prise de parole en continu et se réécouter est un autre excellent exercice, très révélateur et qui donne la possibilité de mieux cerner, grâce à un travail d'autoscopie rigoureux, ses faiblesses éventuelles (faire le point avec un professeur ou un anglophone).

Reprenons, pour conclure, qu'une très bonne maîtrise de l'anglais oral est sans doute la première des qualités que doit posséder un enseignant qui devra guider et questionner ses classes de manière précise et claire. Au-delà même de la nécessité de travailler pour réussir cette partie de l'épreuve du concours, nous ne pouvons vous encourager assez à chercher à progresser dans le domaine de l'anglais parlé. Ce sera votre outil de travail principal et au quotidien. Seule une certaine aisance permettra de prendre du plaisir avec une classe; le plaisir d'enseigner, de transmettre et d'échanger qui, assurément, déclenchera à son tour le désir de communiquer chez les élèves.

Rapport proposé par Timothy Legge

IV. Annexes

Annexe 1 Epreuve écrite sujet 2010 page 1



EBI ANG 1
Repère à reporter sur la copie

SESSION 2010

**CAPES
CONCOURS INTERNE
ET CAER**

**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'en-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.

- 2 -

I – *Commentaire guidé en langue anglaise :*

From information to fiction : narratives and representations.

II – *Traduire en français :*

But the future actually ahead (l. 12) → they all might refer to money (l. 27).

The age of digital reasoning

One/two. On/off. The plane crashes/doesn't crash.

The plane he took from L.A. didn't crash. It wasn't used as a missile to blow anything up, and not even one passenger was shot or stabbed. Nothing happened. So, what's the problem? What's the difference between having been on that flight and having been on any other flight in his life?

5 Oh, what's the point of thinking about death all the time ! Think about it or not, you die. Besides—and here's something that sure hasn't changed—you don't have to do it more than once. And as you don't have to do it *less* than once, either, you might as well do it on the plane. Maybe there's no special problem these days. Maybe the problem is just that he's old.

10 Or maybe his nephew's is the last generation that will remember what it had once felt like to blithely assume there would be a future—at least a future like the one that had been implied by the past they'd all been familiar with.

But the future actually ahead of them, it's now obvious, had itself been implied by a past; and the terrible day that pointed them toward that future had been prepared for a long, long time, though it had been prepared behind a curtain.

15 It was as if there had been a curtain, a curtain painted with the map of the earth, its oceans and continents, with Lucien's delightful city. The planes struck, tearing through the curtain of that blue September morning, exposing the dark world that lay right behind it, of populations ruthlessly exploited, inflamed with hatred, and tired of waiting for change to happen by.

20 The stump of the ruined tower continued to smolder far into the fall, and an unseasonable heat persisted. When the smoke lifted, all kinds of other events, which had been prepared behind a curtain, too, were revealed. Flags waved in the brisk air of fear, files were demanded from libraries and hospitals, droning helicopters hung over the city, and heavily armed policemen patrolled the parks. Meanwhile, one read that executives had pocketed the savings of their investors and the pensions of their employees.

25 The wars in the East were hidden behind a thicket of language: *patriotism, democracy, loyalty, freedom*—the words bounced around, changing purpose, as if they were made out of some funny plastic. What did they actually refer to? It seemed that they all might refer to money.

Were the sudden power outages and spiking level of unemployment related? And what was causing them? The newspapers seemed for the most part to agree that the cause of both was terrorism. But lots of people said they were both the consequence of corporate theft. It was certainly all beyond Lucien! Things that had formerly appeared to be distinct, or even at odds, now seemed to have been smoothly blended, to mutual advantage. Provocation and retribution, arms manufacture and statehood, oil and war, commerce and dogma, and the spinning planet seemed to be boiling them all together at the center of the earth into a poison syrup. Enemies had soared toward each other from out of the past to unite in a joyous fireball; planes had sheared through the heavy, painted curtain and from the severed towers an inexhaustible geyser had erupted. (...)

What should be done, and to whom? Almost any word, even between friends, could ignite a sheet of flame. What were the bombings for? First one imperative was cited and then another; the rationales shifted hastily to cover successive gaps in credibility. Bills were passed containing buried provisions, and loopholes were triumphantly discovered—alarming elasticities or rigidities in this law or that. One was sick of trying to get a solid handle on the stream of pronouncements—it was like endlessly trying to sort little bits of paper into stacks when a powerful fan was on.

Friends in Europe and Asia sent him clippings about his own country. *What's all this*, they asked—secret arrests and detentions, his president capering about in military uniform, crazy talk of preemptive nuclear strikes? Why were they releasing a big science fiction horror movie over there, about the emperor of everything everywhere, for which the whole world was required to buy tickets? What on earth was going on with them all, why were they all so silent? Why did they all seem so confused?

How was he to know, Lucien thought. If his foreign friends had such great newspapers, why didn't *they* tell *him*!

Deborah EISENBERG, *Twilight of the Superheroes*,
first published in 2006 by Farrar, New York.

I Think My Dad is Dracula

I think my dad is Dracula.
I know that sounds insane,
but listen for a moment and
allow me to explain.

We don't live in a castle,
and we never sleep in caves.
But, still, there's something weird
about the way my dad behaves.

I never see him go out
in the daytime when it's light.
He sleeps all day till evening,
then he leaves the house at night.

He comes home in the morning
saying, "Man, I'm really dead!"
He kisses us goodnight, and then
by sunrise he's in bed.

My mom heard my suspicion
and she said, "You're not too swift.
Your father's not a vampire.
He just works the graveyard shift."

--Kenn Nesbitt

This poem appears in the book
My Hippo Has the Hiccups
Sourcebooks Jabberwocky
2009

Seventeen

When Fergus got home, the house was empty. There was nobody to ask him how his exam had gone. He got a packet of Jaffa cakes out of the biscuit tin and munched through the lot, standing at the window, staring out at the washing as it dried in the wind. Mam had hung up the sheets for the twin room in readiness for Felicity and Cora's return the next day. Then she must have gone out prison-visiting. Pegged up next to the sheets was the coverlet Cath had inherited from Joe, the one he'd loved as a kid with the 101 Dalmatian dogs plastered all over it. Fergus smiled then felt a sob threaten to convulse him.

He shut himself into the front room. *Three Bs and you've a place for medicine, Fergus McCann. A whole new life.* He put on *London Calling* by The Clash at top volume. He sat head in hands at the drop-leaf table where his textbooks were piled. Then he opened his Nelkon and Parker.

But after a few minutes he gave up. Instead, he took a fresh piece of paper and started to write.

He tore the paper up, threw it in the wastepaper bin and restarted on a fresh page. The bin was filled with crumpled balls of paper and London had been calling three times over by the time he was done.

He looked at what he'd written.

116

Dear Margaret Thatcher,

My brother would not want me to do this so I cannot tell you my name. My brother is a hunger striker and I do not want him to die. You say that crime is crime is crime and there is no such thing as political crime. But there are times when we've no choice but to fight. My brother believes this is one of them. I don't know if he's right. I just don't know. But one thing is sure. This is a time of hate and it's getting worse.

There are no winners in this strike, just losers. My brother will lose his life. I will lose my brother. On the streets, more lives are being lost every day. You will lose votes and supporters, maybe even your place in history. And hope – we'll lose that too. All of us. Is there no way out?

The strikers won't budge. I have visited my brother and seen his face. He is happy to die. You are the only person who can save him, Mrs Thatcher. It may go against what you see as your principle. But you will save his life and many others, and isn't this a better principle than not giving the strikers the special category status they want?

Every death makes peace more distant. Every funeral makes more hate. Save us from this violence, this despair. My mam prays to God every Sunday in church, 'Only say the word and I shall be healed'. Please. Over there in Westminster. Say the one word. 'Yes.' You will never regret it. Never.

From a sincere citizen.

117

The plight of the British polyglot

By Ruth Collins - The Guardian, Friday 12 February

We are a nation of monoglots, this we know all too well. Certainly, as a British-born and UK-educated university graduate in Spanish and Russian, with a smattering of other languages, my polyglotism is an enviable trait in this country.

Of course, the pervasive nature of English, much of it down to globalisation and Americanisation in recent years, has made the purpose of foreign-language learning somewhat redundant here. It is the unofficial business language and a default language for most people, wherever you are in the world. For those still interested in learning other languages, by virtue of nationality most other countries are light years ahead on the language learning front. For them English is a language of survival, whereas for us, foreign languages are not.

This lack of interdependence goes a long way to explain the lack of initial incentives. Yet perhaps more worryingly, the UK education authorities have yet to recognise how their failure to promote modern languages has adversely affected our business opportunities abroad. As Kathryn Board, chief executive of Cilt, the National Centre for Languages, recently commented, "The need for our young people to learn languages has never been greater, with language skills becoming increasingly important when competing for jobs in the global marketplace."

As the most over-examined generation, which invests the most money into its education, polyglots should get more recognition for their language skills. They are still sorely underrated here, particularly if you do not wish to pursue professions traditionally associated with languages, such as interpreting, translation or teaching. Abroad of course, the demand is high for native English speakers but it seems that British companies do not make the most of hiring employees who have a working knowledge of several languages. We are in a veritable stalemate: those who do not learn foreign languages are criticised for being inward-looking and for those who do, they do not seem to reap any additional employability benefits on UK turf.

In June 2009, in a position paper entitled Language Matters, the British Academy reported that the government's decision to take compulsory language learning off the GCSE curriculum saw 56% more candidates opting out from taking a language – more than double the figure before the decision was taken in 2004. For those who can think of nothing worse than sitting in a stuffy classroom, their eyes glazing over as their poor teacher tries to explain the distinctions between *avoir* and *être*, this is a monoglot's dream. However, this "opt out" culture will do us no favours in the current climate when companies need to be increasingly outward looking and focus their efforts on a more international scale.

White House Plays Defense On National Security

NPR News, Morning Edition. February 10, 2010.
1:50

This is Morning Edition from NPR News. Good morning, I am Renee Montagne and I'm Steve Inskeep.

Steve Inskeep: The Obama administration has launched an aggressive PR campaign to challenge the criticism that it is soft on terrorism. In television interviews and columns, administration officials are fighting back against a familiar line of Republican attack. It's an attack that has grown louder in recent weeks. NPR Scott Horsley reports.

Scott Horsley: With a lingering recession and unemployment near 10% terrorism was barely a bleep on voters' radar screens two months ago. That changed on Christmas Day when Umar Umar Farouk Abdul Mutallab allegedly smuggled a bomb onto a Northwest Airline jet and tried to blow it up. The failure of US authorities to stop Abdul Mutallab and the subsequent decision to treat him as a criminal suspect gave Republicans a familiar political opening. And newly elected Massachusetts Senator, Scott Brown, drove a truck through it.

Scott Brown: And the message we need to send: in dealing with terrorists our tax dollars should pay for weapons to stop them and not lawyers to defend them.

Scott Horsley: This argument spans not just the decision to treat Abdul Mutallab as a criminal defendant and read him his rights but the Administration's plan to close Guantanamo and to try the accused mastermind of 9/11 in federal court. Brown's advisers said criticizing this approach was their candidate's most potent political argument, even more than health care or the economy. And it's a lesson that's not lost on other Republicans. Speaking to Tea Party activists over the weekend, Sarah Palin accused the President of treating terrorism as a mere law enforcement issue.

Sarah Palin: That's not how radical Islamic extremists are looking at this. They know we're at war and to win that war we need a Commander-in-Chief not a professor of Law standing at the lectern.-

Annexe 8 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

