

## CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2014

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

Notion retenue : « Je » de l'écrivain et jeu de l'écriture  
(Littérature étrangère en langue étrangère – cycle terminal de la série L)

#### **Première partie :**

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

#### **Seconde partie :**

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

Vous vous demanderez notamment :

- dans quelle mesure les compétences linguistiques, culturelles et pragmatiques y sont mobilisées au service de la production du sens, compte tenu du contexte (documents 3a à 3c) où il convient de les replacer ;

- quelle(s) action(s) pédagogique(s) il serait possible et souhaitable d'entreprendre afin de consolider les acquis des élèves.

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

## Document 1

*On the road*, official trailer

(Walter Salles, 2012 – adapted from Jack Kerouac’s eponymous novel published in 1957)

Source : <http://www.youtube.com/watch?v=WJ29JFw71ik>

## Document 2a : extrait de la production vidéo/orale de l’élève A

Le document est à visionner sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

## Document 2b : Production écrite de l’élève B

*The two sisters:*

Once upon a time, two sisters were living in a little house, in the woods and near a lake. The oldest was ugly, very lazy, and nasty with her younger sister. This one was beautiful, kind and a bit shy. Their names were Susan and Jane. They lived together thanks to Jane’s work.

5 One day, Susan ordered her sister to get water from the well, in the dark deep wood. Jane, in total helpfulness, went there. But when she caught the bucket, she fell into the well! It was dark, but when she opened her eyes, she could see butterflies, lots of beautiful colors and glitters.

She realized that she was lying in the garden of a palace.

10 When suddenly, an old woman came near her. She said:

- Oh please, help me! I’m alone in my big castle. I can’t take care of it!

Jane was very surprised, she didn’t understand what was happening to her. But, she was pitiful for this old desperate woman. That’s why she followed her in the magnificent castle.

- Where am I? she asked.

15 - I prayed for help to come, because I am too old now for my estate!

- But who are you?

- I am what I am. But I can change your destiny: You’ll just have to help me for a few weeks. Amazed, she accepted the unknown proposition.

20 During these two flabbergasting weeks, Jane cleaned, brushed up, polished, soaped, dusted off, scoured without moaning!

After all these tasks, the old woman came to her. She said with a lovely voice, as she had become friends with Jane:

- Let me give you a prize for your generosity. Go to the tower! You’ll find the surprise that I have planned for you since all these days!

25 Then, Jane went quickly to the tower. And there, she was marveled by all the things she saw.

At her big surprise, there were diamonds, gold, silver, dresses, jewels and all the presents that a girl would like to have.

She returned to her house, to tell and show Susan what she just had won. This one didn’t believe her when Jane showed the treasure.

30 The ugly sister wanted to live the same event, so she came to the well, she jumped into it.

Then, Susan encountered the same meeting and demanded as Jane.

But the nasty girl ignored the unknown and ran to the tower.

She became disappointed when she saw the “presents”.

Actually, she found a lake of mud, rats, big spiders and snakes. At this moment, shocked, she shouted and far, far away she ran and was never seen again...

### Document 3a : situation d'enseignement

Les documents 2a et 2b sont des productions originales de deux élèves d'une même classe de première L, en littérature étrangère en langue étrangère.

a) La tâche finale donnée aux élèves consistait à proposer une production à un concours d'écriture organisé par une maison d'édition. En amont, les élèves ont été amenés à travailler sur des extraits d'œuvres allant de *Peter Pan* de James Matthew Barrie (1904) à *Ulysses* de James Joyce (1922). A chaque fois, il s'est agi de mettre en lumière les procédés d'écriture ou de réécriture et ce qu'ils impliquent en termes de lecture. Les élèves ont, par ailleurs, travaillé en parallèle avec leurs professeurs de français et d'allemand à des activités d'écriture « à la manière de ».

b) Ces travaux correspondent à une évaluation de type sommatif, ciblant les compétences linguistiques nécessaires, compétences culturelles et pragmatiques, en se référant aux critères du CECRL. Deux formes différentes ont été retenues par les élèves : récit oral ou récit écrit.

c) Les élèves avaient pour consigne : *“Write a story. The target reader and appropriate tools should be clearly identifiable.”*

d) La classe se compose de 15 élèves dont seulement trois garçons. Dans cette classe, quatre élèves suivent les enseignements de DNL (discipline non linguistique) histoire en anglais, un élève suit la DNL histoire en allemand, un élève souhaite se présenter l'an prochain à l'épreuve de certification de CertiLingua, label européen délivré en France par l'Education nationale pour sanctionner un parcours d'excellence bilingue anglais/allemand (cf. ci-dessous le document 3c).

e) L'établissement est un petit lycée général, en milieu rural, où l'accès à la culture n'est pas facile. Le projet d'établissement rappelle qu'il a vocation « d'ouverture sur le monde ». Il offre la possibilité aux élèves de participer à des jumelages avec projet pédagogique. Un enseignement DNL histoire est assuré en anglais et en allemand auprès d'élèves de sections bilingues et de sections européennes. L'établissement a reçu le label Certilingua en octobre 2013.

### Document 3b :

#### *From High School to College: Developing Writing Skills in the Disciplines*

The complexity of this learning (how to write...) also makes it important for teachers at every level to adopt and teach a developmental approach to learning to write. Many voices, in the research surrounding the transition from high-school to college writing, urge teachers who teach writing or use writing-to-learn methodologies to step back and adopt the attitude that writing is a skill that develops, not a one-time “problem” that can be learnt and “taken care of” like riding a bike. Lee Ann Carroll's *Rehearsing New Roles* is built on this premise, and she notes that current composition theorists “challenge the notion of a stable, unified ‘writing ability’ that can be measured by looking at isolated texts”. David Jolliffe agrees, recommending that all literacy advocates look skeptically at two propositions: “first, the

notion that literacy is literacy, no matter what the context is; and second, the idea that once you've got literacy, then you've 'got' it for life."

Carroll urges us to change our thinking about how students learn to write, arguing that a developmental perspective also challenges the beliefs that students ought to know "how to write" because there is no one way to do it, and writing ability continues to develop as writers encounter new discourse communities, audiences and disciplines. If teachers can help their students become more aware of some of these salient features of discourses – of how questions about genre, argument, and voice are really markers of belonging in particular discourse communities – students can learn disciplinary ways of writing. Understanding the ways these terms/concepts are used in the secondary level opens up ways for the WAC/WID teacher to build upon these foundations as they guide students towards a more rhetorical understanding of text and more community situated discourses.

Virginia Crank, Professor of composition and literature, University of Wisconsin, in *The WAC Journal* 23 (2013), Clemson University

#### Works cited

Lee Ann Carroll, *Rehearsing New Roles: how college students develop as writers*. South Illinois University Press, 2002.

David Jolliffe, "Foreword: Tough Questions for Thoughtful Educators", *College Credit for Writing in High School: The "Taking Care Of" Business*, ed. Kristine Hansen and Christine Farris. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 2010.

#### Abbreviations

WAC writing across curriculum

WID writing in the disciplines

### **Document 3c : Certilingua**

Quatre académies (...) ont reçu l'accréditation de la DGESCO [Direction générale de l'Enseignement scolaire] pour expérimenter le label européen d'excellence CertiLingua, adopté dans de nombreux pays européens. (...)

Le diplôme « label CertiLingua » est le seul diplôme qui valide, de manière interne à l'établissement, des compétences à la fois :

1° linguistiques dans deux langues (allemand et anglais en France) au niveau B2 ;

2° culturelles et de citoyenneté européenne acquises dans le cadre de la mobilité scolaire ou individuelle, pour les élèves qui reçoivent un enseignement en langue étrangère dans une discipline non linguistique en section européenne anglais ou allemand (70h minimum).

(...)

Pour obtenir ce label, il faut :

1° avoir obtenu une note de 14/20 en DNL au baccalauréat ;

2° avoir effectué une mobilité individuelle ou collective dans un pays d'une des deux langues cibles ;

3° avoir rédigé un essai (de 7 à 8 pages) sur une problématique européenne en rapport avec la mobilité ou bien sur une thématique européenne ;

4° avoir impérativement validé l'Europass.

Source : site de l'académie de Poitiers, <http://ww2.ac-poitiers.fr/allemand/spip.php?article255>

## Sujet : EED 10

La thématique retenue pour ce dossier est « Je de l'écrivain, jeu de l'écriture », du programme de littérature étrangère en langue étrangère du cycle terminal du lycée. La proposition qui suit est une illustration des possibilités offertes par le sujet.

### Première partie

Les candidats étaient invités à rendre compte d'une bande-annonce et de son intérêt au regard de la thématique retenue. Cela supposait de dégager des axes de réflexion en s'appuyant notamment sur les codes spécifiques d'une bande-annonce. Il s'agissait de la bande-annonce du film de W. Salles, *On The Road* (2012), adaptation à l'écran du roman de Jack Kerouac publié en 1957. Voici les grandes lignes d'une progression de plus en plus fine.

*Here, references to the writing process intermingle with different stages of the film's narrative – from note-taking to liberating inspiration, by way of a mention of On the Road as a 'generation-defining novel', and ending with the successful creation of literary illusion. The trailer itself is framed by two shots of a typewriter (from blank page at the beginning to Kerouac's scroll of the novel at the end).*

*A basic approach of the document would only consider the main idea – the quest for identity of the writer as a traveller – and thus focus on a discussion of the narrative (the film's storyline) at the expense of the narration (the trailer as an act of writing). This would include the writing process as note-taking : the writer appears as a rebellious youth having fun with others and experiencing artificial pleasures, first hitting the road as in a road movie, and crossing typical landscapes in cars, on buses, trains and even hitchhiking. This results in the character acquiring an awareness of his own identity. In the final shot, he can be seen looking back, taking stock of the progress he has made, and moving on.*

*A second level of analysis can consider the character's quest for identity as a writer, initially belonging to a group and ultimately becoming an outside observer. The character reconsiders such Americana as cotton-picking, plantation houses, barns, diners, cowboy stereotypes, gun toting, rock and roll, jazz music. This suggests that, through his generation-defining text, the writer tries to find a place in an American paradigm. He at once strives for a sense of belonging and yet has cotton picked by young white men and the cowboy riding the back seat; he sets side by side rock and jazz – all this in a two-fold move: forward (on the road and in life) and yet backward, as it were, to the extent that he goes against the mainstream by reversing codes and expectations. The youths are eager to drive hotrods and enjoy life to excess as witness their body language and frenzy: "My only interests are the mad ones and the mad to live." The motto Carpe diem echoes a youthful hedonism, a headlong pursuit of happiness: "Dean did not feel the responsibility for others". The gunshot marks the end of a carefree life or sparks the epiphany of the character/writer. The jazz beat is invading his whole body as well as his writing and it gives an uneven rhythm to the story, a jaggedness that is intrinsic to the genre of the trailer. At this stage, a link is established between the "I" of the character and the writing process.*

*The next and final step up would consider the writer and his writing process as overlapping. His sole concern is to write frantically so as to freeze the instant on paper ("spontaneous prose"). The pace shifts from chaos to meditation by turning the writing*

*experience into a spiritual quest: "I had first met Dean Moriarty... I had become a Dean Moriarty". The gunshot divides the trailer in two, as the character pronounces the word "illusion". This marks both his realization that his actions and expectations are vain, and the start of the (re-)writing / (re-)invention of the self. The aesthetic vision of a writer, chain-smoking and creating, highlights two features: transience ("Burn, burn, burn") and a need for guidance ("like yellow Roman candles, like bright stars in the sky"). The character smoking a cigarette is himself fading into a dusky backdrop. This metaphorizes experience. Meanwhile, the voice-over indicates what the narrator is in the process of writing: "Burn, burn, burn". Consequently, writing and experience coincide. The symbolism of "like yellow Roman candles, like bright stars in the sky" indicates that experience (the cigarette) is reinvested, aestheticized, exalted (by the retrospective writing) which finally endows the scene with universality.*

Avec un document portant sur une œuvre classique de la littérature anglophone, le jury pouvait s'attendre à ce que le candidat ait une culture historique et littéraire qui lui permette de situer le document dans son contexte (années 1950 et *Beat Generation*). Le candidat pouvait s'appuyer sur ses connaissances sans toutefois tomber dans l'écueil de digressions qui l'éloignaient de l'analyse du document. Pour ce sujet, il ne s'agissait pas de résumer le livre ou de restituer la bande-annonce, mais d'analyser le document pour l'intérêt qu'il présente au regard de la thématique. Une sensibilité à l'image et une capacité à l'analyser permettait de faire ressortir les codes de la bande-annonce et les effets de leur utilisation.

## **Deuxième partie**

Les documents sont des productions écrites d'élèves de 1<sup>er</sup> L LV1 ou LV2 LELE dans un établissement ayant le label « CertiLingua ». Le premier est une mise en voix d'un conte rédigé par l'élève, accompagnée d'une vidéo produite par le même élève (document 2a). Le second document est une production écrite : un conte rédigé par un autre élève (document 2b). La consigne donnée aux élèves était la suivante : "*Write a story. The target reader and appropriate tools should be clearly identifiable.*" Des documents d'accompagnement permettent de cerner la situation d'enseignement (document 3a) et la spécificité du lycée (document 3c). Le document 3b est un extrait d'une étude universitaire traitant de l'écriture créative.

Il est attendu des candidats qu'ils commencent par situer le contexte spécifique de cette classe dans laquelle l'écriture et ses procédés créatifs sont encouragés dans l'optique de l'obtention du diplôme du baccalauréat label « CertiLingua ».

Les différents objectifs mentionnés dans les documents présentant le contexte des productions devaient être exposés, en privilégiant ceux qui primaient dans la séquence :

- objectif pragmatique : écrire un conte ;
- objectif culturel : respecter les codes et références culturelles de l'écriture du conte ;
- objectif linguistique : les temps de la narration, le lexique des contes.

Toutefois, l'accent devait être mis avant tout sur les objectifs pragmatiques : l'écriture *in extenso* du conte. Certains candidats n'ont pas perçu que le document 2a était un extrait du conte, d'autres ont négligé le public visé.

L'analyse des deux productions d'élèves devait conduire à mettre en regard les deux contes dans leurs spécificités pour parvenir à une description pertinente des besoins et des

acquis des élèves. Dans le document 2a, les dessins et la voix reprennent les codes des contes pour enfants. Dans le document 2b, la structure du conte est reconnaissable ainsi que sa dimension éducative et morale (*cautionary tale*). Il était opportun de relever des éléments relatifs à la forme, au genre, au registre, au ton de voix, au débit et à la présence de récurrences. Rien dans les productions d'élèves n'entravait l'accès au sens en dépit de maladresses résiduelles.

Le candidat devait penser à repérer les acquis : précision du lexique, correction de la syntaxe, respect de la consigne (même si les élèves étaient invités à choisir parmi différents types d'écriture et que les exemples donnés portent tous deux sur le conte).

Peu de candidats ont signalé que la production 2a faisait montre d'un plus grand nombre d'acquis dans la mesure où l'élève était parvenu à une autonomie plus grande : ce conte est une vraie création, alors que celui du deuxième élève (2b) tient davantage de la reproduction d'un modèle existant.

Les bons candidats ont décelé sans mal les intertextes qui se donnent à lire dans les deux productions : *Cendrillon* et *Les Miz'* pour le début ; *Alice* pour l'entrée dans le monde imaginaire par la chute. Cette réutilisation par les élèves traduit une première étape sur la voie de l'autonomie (appropriation et réinvestissement d'un modèle avant la création véritablement personnelle).

Même si ces productions d'élèves font voir de nombreux acquis, le candidat devait envisager des pistes pédagogiques permettant un prolongement du travail d'écriture. Puisqu'il s'agissait d'une production sommative et non formative, il n'était pas opportun de proposer un prolongement immédiat, mais les candidats pouvaient suggérer, par exemple, que dans le restant de l'année, voire en Terminale, les élèves soient amenés à retravailler l'écriture créative pour aller vers des productions plus complexes et plus personnelles. Par exemple, on pouvait suggérer – même s'il n'est pas attendu que les candidats établissent des liens entre les deux parties du sujet – l'utilisation du *trailer* comme invitation à traiter une autre thématique et à produire une écriture plus intime, de type autobiographique, avec un travail plus avancé sur la narration à la première personne. L'ouverture vers des formes plus complexes de littérature et d'écriture pouvait être proposée : le théâtre, par exemple.

L'entraînement à l'écriture créative est indispensable aux élèves préparant la mention « CertiLingua », notamment pour ceux qui souhaitent poursuivre leurs études en pays anglophone.

Jeanne-Marie Dineur