



Secrétariat Général

Direction générale des  
ressources humaines

Sous-direction du recrutement

MINISTÈRE  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE

---

**Concours du second degré – Rapport de jury**  
**Session 2012**

CAPES EXTERNE  
ANGLAIS

**Rapport de jury présenté par M. Antoine MIOCHE**  
**Président de jury**

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

---

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE

# SOMMAIRE

Pour accéder directement à une partie du rapport, cliquer sur le titre correspondant à celle-ci.

<b>1. LISTE DES MEMBRES DU JURY .....</b>	<b>4</b>
<b>2. MOT DU PRESIDENT .....</b>	<b>16</b>
<b>3. EPREUVES ECRITES D'ADMISSIBILITE .....</b>	<b>20</b>
<b>3.1. Commentaire dirigé en anglais (Coefficient 3 - durée 5 heures) .....</b>	<b>20</b>
<b>3.2. Traduction (Coefficient 3 - durée 5 heures ; chacun des trois exercices compte pour un tiers de la note finale) .....</b>	<b>31</b>
3.2.1. Thème (un tiers de la note de traduction).....	31
3.2.2. Version et explication de choix de traduction.....	37
<b>4. EPREUVES ORALES D'ADMISSION.....</b>	<b>63</b>
<b>4.1. Langue orale .....</b>	<b>63</b>
<b>4.2. Leçon (Coefficient 3) .....</b>	<b>77</b>
4.2.1. Rappel du cadre réglementaire .....	77
4.2.2. Première partie, en anglais .....	77
4.2.3. Seconde partie, en français.....	81
4.2.4. Exemples de sujets.....	85
<b>4.3. Epreuve sur dossier (Coefficient 3) .....</b>	<b>94</b>
4.3.1. Première sous-épreuve, en anglais: l'étude du dossier .....	94
4.3.2. Première sous-épreuve : exemples de sujets .....	99
4.3.3. Seconde sous-épreuve, en français : Agir en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable .....	103
4.3.4. Seconde sous-épreuve : exemples de sujets .....	106

## Annexes

Annexe 1 : Leçon – sujet L17	Fichier : Annexe_1_Leçon_17
Annexe 2 : Leçon – sujet L18	Fichier : Annexe_2_Leçon_18
Annexe 3 : Epreuve sur dossier – sujet ESD16	Fichier : Annexe_3_ESD_16
Annexe 4 : Epreuve sur dossier – sujet ESD18	Fichier : Annexe_4_ESD_18
Annexe 5 : Agir en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable – sujet AFE J	Fichier : Annexe_5_AFE_J
Annexe 6 : Agir en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable – sujet AFE N	Fichier : Annexe_5_AFE_N

Texte officiel (<http://www.education.gouv.fr/bo>)

# 1. LISTE DES MEMBRES DU JURY

## **Président**

M. Antoine MIOCHE  
Inspecteur général de l'Education nationale

Académie de PARIS

## **Vice-présidente**

Mme Laurence VINCENT-DURROUX  
Maître de conférences des universités

Académie de MONTPELLIER

## **Secrétaire général**

M. Frédéric CHOTARD  
Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional

Académie de NANTES

## **Membres du jury**

M. Michaël ABDOUL  
Professeur agrégé

Académie de LILLE

M. Yannick ABGRALL  
Professeur certifié

Académie de CAEN

Mme Sylvie AGOSTINI  
Professeur agrégé

Académie de CORSE

M. John Thornton AIREY  
Professeur agrégé

Académie d'AIX-MARSEILLE

M. Lawrence AJE  
Professeur agrégé

Académie de VERSAILLES

Mme Véronique ALEXANDRE  
Maître de conférences des universités

Académie de CAEN

Mme Béatrice ALZAS  
Professeur agrégé

Académie d'ORLEANS-TOURS

M. Lionel ANDRE  
Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional

Académie d'AIX-MARSEILLE

Mme Isabelle ANDRES Professeur certifié	Académie de BORDEAUX
M. John ANDREWS Professeur certifié	Académie de NANCY-METZ
Mme Catherine ARCHAMBEAUD-VINÇON Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Clifford ARMION Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Claire-Lise BADJAGOU Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
M. Yves BENEFICE Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
Mme Agnès BERBINAU-DEZALAY Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Romain BERLIER Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
Mme Annie BESSAGNET Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de VERSAILLES
Mme Valérie BILLEBAUD Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Valérie BINET Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Agnès BLANDEAU Maître de conférences des universités	Académie de NANTES
Mme Laury BLAVOET Professeur agrégé	Académie de LILLE

M. Jean-Philippe BLONDEL Professeur agrégé	Académie de REIMS
M. Blaise BONNEVILLE Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Valérie BOURDIER Maître de conférences des universités	Académie de REIMS
M. Luc BOUVARD Maître de conférences des universités	Académie de MONTPELLIER
Mme Marine BOYER Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Caroline BRODIN Professeur certifié	Académie de CAEN
Mme Emmeline CAMOS Professeur agrégé	Académie de NICE
Mme Blandine CAMPERVEUX Professeur certifié	Académie de ROUEN
Mme Laure CANADAS Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Valérie CAPDEVILLE Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL
Mme Françoise CARRESSE Professeur certifié	Académie de BORDEAUX
M. Martin CAYREL Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
Mme Béatrice CHALOT Professeur agrégé	Académie de BESANCON

Mme Mireille CHAMBON-PERNET Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Estelle CHAMPEAU Professeur agrégé	Académie de NANTES
M. Ronan CHAUSSEPIED Professeur certifié	Académie de RENNES
Mme Anne CHOZALSKI Professeur certifié	Académie de NANCY-METZ
M. Paul CODY Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Julie CORRE Professeur agrégé	Académie de DIJON
Mme Iside COSTANTINI Maître de conférences des universités	Académie de RENNES
M. Samuel CUISINIER-DELORME Professeur agrégé	Académie de CLERMONT-FERRAND
M. Afchine DAVOUDI Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Xavier DEBIOLLES Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
Mme Virginie DELAMARE Professeur agrégé	Académie de ROUEN
Mme Yasmina DENIS Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Guillaume DESTOT Professeur agrégé	Académie de PARIS

M. Jean-Jacques DHUMES Professeur agrégé	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Emmanuelle DUBOIS Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Nathalie DUCATEL-DAIGNAN Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
Mme Valérie DUSSEAU Professeur certifié	Académie de BORDEAUX
M. Rémy DUTHILLE Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
M. Arnaud DUVAL Professeur certifié	Académie de LILLE
M. Jérémy FAISANT Professeur certifié	Académie de LIMOGES
Mme Nathalie FAVENNEC Professeur agrégé	Académie de POITIERS
Mme Christine FAVIER Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Edith FORGET Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Brigitte FOUCAULT Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. David FOURNIER Professeur certifié	Académie d'ORLEANS-TOURS
Mme Anne GAGNOUD Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER



Mme Anne GARIN Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de RENNES
Mme Françoise GARRIGUE Professeur agrégé	Académie de NICE
M. Jason GERMAIN Professeur agrégé	Académie d'AIX-MARSEILLE
M. Alain GIRAULT Professeur certifié	Académie de GRENOBLE
M. Olivier GLAIN Professeur agrégé	Académie de LYON
M. Jean-Pierre GOUDARD Professeur certifié	Académie de MONTPELLIER
Mme Emmanuelle GRENEREAU Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Sylvie GUGLIELMETTI Professeur certifié	Académie de BESANCON
M. Patrick HAEM Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. François HAMONOU Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Hélène HARGUINDEGUY Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Maxime HERBAUT Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Robin HOLMES Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES

Mme Cathy JONCOUR Professeur certifié	Académie de NANTES
Mme Cécile KOBEL Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Christelle LACASSAIN-LAGOIN Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
Mme Sylvie LAFRAGETTE Professeur certifié	Académie de CLERMONT-FERRAND
M. Nicolas LARTIGAU Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Valérie LASCOMBE Professeur certifié	Académie de GRENOBLE
Mme Marie-Anne LASSERRE Professeur agrégé	Académie de NICE
M. Jean-Luc LAVEDAN Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
M. Luc LE GALL Professeur agrégé	Académie de RENNES
Mme Cécile LECLERCQ Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Isabelle LEGUY Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Géraldine LLOPIS Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Sarah LOOM Professeur agrégé	Académie d'AMIENS

Mme Carine LOUNISSI Maître de conférences des universités	Académie de ROUEN
Mme Laetitia LUTZ Professeur certifié	Académie de STRASBOURG
Mme Sylvie LUYER-TANET Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de POITIERS
M. Hubert MALFRAY Professeur agrégé	Académie de LYON
M. François MALLET Professeur agrégé	Académie de ROUEN
Mme Ruth MALONE Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Véronique MAMET Professeur agrégé	Académie de DIJON
M. Jean-Philippe MAUCUIT Professeur certifié	Académie de PARIS
M. Sébastien MENOUX Professeur agrégé	Académie de REIMS
M. Jean-Baptiste MERTEN Professeur agrégé	Académie de POITIERS
Mme Marie-Christine MILLER Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de STRASBOURG
Mme Alexandra MOLYN Professeur certifié	Académie de NICE
M. Philippe MONTEIRO Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER

Mme Anne-Charlotte MONTIN Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Catherine MOREAU Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
Mme Isabelle MOULIN Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Elizabeth MULLER Maître de conférences des universités	Académie de NANTES
M. Matthieu NAVINEL Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Fabienne NIFFLE Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Valérie NOUASRIA Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie d'ORLEANS-TOURS
M. Sylvain PENVEN Professeur agrégé	Académie de RENNES
Mme Nolwenn PERROT Professeur agrégé	Académie de RENNES
M. Sébastien PETIT Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
Mme Françoise PEYRISSAT Professeur certifié	Académie de CLERMONT-FERRAND
M. Rémi PHILIBERT Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Agnès PIHUIT IMBERT Professeur certifié	Académie de NANTES

Mme Catherine PLANKEELE Professeur agrégé	Académie de LIMOGES
Mme Juliette POCHAT Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Stéphane PORION Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Audrey PORTANIER Professeur certifié	Académie de CLERMONT-FERRAND
M. Pascal PRIN Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Maud QUESSARD-SALVAING Maître de conférences des universités	Académie de POITIERS
M. Franck REY Professeur agrégé	Académie de NANTES
Mme Hélène RICHARD Professeur agrégé	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Sophie ROMANOFF Professeur agrégé	Académie de NICE
M. Philippe ROMANSKI Maître de conférences des universités	Académie de ROUEN
Mme Margot ROULLIER Professeur certifié	Académie de STRASBOURG
M. Ludovic SAUVAGE Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de LILLE
M. Michael SCHAFFAR Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG

Mme Nathalie Claudine SENE Professeur agrégé	Académie de RENNES
M. Jean-Marc SERME Maître de conférences des universités	Académie de RENNES
Mme Sandrine SORLIN Maître de conférences des universités	Académie de MONTPELLIER
M. Bertrand SPAITE Professeur agrégé	Académie de BESANCON
Mme Céline TALLADA-CHARRET Professeur agrégé	Académie de CLERMONT-FERRAND
M. Paul TAWADRAUSE Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Gérard TIBURZI Professeur agrégé	Académie de CAEN
M. Philippe TOURREAU Professeur agrégé	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Cécile TRIBOULIN Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
Mme Silvana TURCHINO-DIKSA Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de GRENOBLE
M. François VALLEE Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Isabelle VAN DUIJVENVOORDE Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Sylvestre VANUXEM Professeur agrégé	Académie de LILLE

Mme Emilie VASSE  
Professeur agrégé

Académie d'AMIENS

Mme Carine VAYER  
Professeur agrégé

Académie de CRETEIL

Mme Martine VERGNAUD  
Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional

Académie de PARIS

M. Pascal VINSON  
Professeur certifié

Académie de PARIS

M. Stephan WILHELM  
Professeur agrégé

Académie de GRENOBLE

M. James WORSTEAD  
Professeur agrégé

Académie de LILLE

M. Franck ZEITOUN  
Professeur agrégé

Académie de CRETEIL

**Représentants des établissements privés associés à l'Etat par contrat et ayant les titres requis pour enseigner**

Mme Jeanne Marie DINEUR  
Professeur certifié

Académie de LILLE

M. Ouday RANTHOR  
Professeur agrégé

Académie de LILLE

## 2. MOT DU PRÉSIDENT

Si le nombre d'inscrits aux deux concours du CAPES et du CAFEP à la session 2012 accuse encore une baisse de près de 9% par rapport à la session 2011, celui des candidats présents à l'écrit est en hausse (2029 contre 1877 en 2011). Avec 790 postes ouverts au CAPES et 120 au CAFEP, le ratio de candidats par poste augmente aussi légèrement pour passer de 2,1 à 2,2 – ordre de grandeur que l'on observait cependant, il y a peu d'années encore, au moment de l'oral. Cette relative stabilisation, si elle devait se confirmer, reste donc fragile. Elle ne doit pas faire perdre de vue le fait que le vivier de candidats est devenu, au fil des années, modeste en regard des besoins.

Le format des épreuves introduit en 2011, en application de l'arrêté du 28 décembre 2009, paraît dans le même temps être entré dans les mœurs. A l'écrit, le commentaire dirigé sans programme permet aux candidats de faire la preuve de leur culture générale d'anglicistes et de leur maîtrise méthodologique, que le sujet porte sur un texte littéraire ou sur un document de civilisation. De même, s'agissant de l'exercice d'explication de choix de traduction adossé à la version de la seconde épreuve, il est apparu nettement qu'une majorité de candidats s'efforçaient, comme il est attendu, de relier analyse et traduction. Il s'agit bien de démontrer et mettre en œuvre une maîtrise de la langue et de ses outils d'analyse linguistique pour aborder, à travers la traduction, ce qui, en elle, fait système.

Le jury a maintenu le même seuil d'admissibilité qu'à la session 2011.

### Bilan de l'admissibilité

	CAPES EXTERNE	CAFEP-CAPES PRIVE
Nombre de postes	<b>790</b>	<b>120</b>
Nombre de candidats inscrits	2715	652
Nombre de candidats non éliminés <sup>1</sup>	1661 (soit 61,18 % des inscrits)	337 (soit 51,69 % des inscrits)
Nombre de candidats admissibles	1108 (soit 66,71 % des candidats non éliminés)	196 (soit 58,16 % des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats non éliminés	6,04 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 36,24)	5,80 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 34,80)
Moyenne des candidats admissibles	7,35 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 44,11)	7,47 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 44,78)

<sup>1</sup> Personnes n'ayant pas eu de note éliminatoire (candidats absents, candidats qui ont rendu une copie blanche, candidats qui ont obtenu une note de 0.00 à l'une des deux épreuves).



A l'oral, le même constat s'impose d'une familiarité accrue avec les nouvelles épreuves, allant jusqu'à une excellence dûment saluée par le jury. Cinq candidats, par exemple, ont obtenu 20/20 à l'épreuve sur dossier.

Rappelons tout de même que la première épreuve, celle de leçon, prend appui sur trois documents se rapportant à l'une des notions culturelles des programmes de collège et de lycée. Le candidat doit les présenter et les mettre en relation en anglais avant de proposer en français des pistes pour l'exploitation pédagogique d'une partie de ces documents au niveau d'enseignement qui est indiqué dans la consigne. L'un des trois documents peut être une vidéo ; le candidat peut alors la visionner à sa guise, au long des trois heures de préparation, sur un lecteur mis à sa disposition.

La seconde épreuve orale comprend deux parties indépendantes l'une de l'autre. La première, en anglais, notée sur 14 points, prend appui sur le programme « Le pouvoir politique et sa représentation au Royaume-Uni et aux Etats-Unis », fixé pour trois ans et reconduit pour une dernière année à la session 2013. Parmi les documents proposés aux candidats figure toujours un bref enregistrement sonore qu'ils peuvent écouter, là encore, à leur guise sur un lecteur mis à leur disposition pendant tout le temps de préparation.

Dans l'une et l'autre épreuve, le jury a évalué concomitamment pertinence du contenu et qualité de la langue utilisée. Présenter un exposé riche, ou simplement pertinent, dans une langue pauvre ou fautive ne saurait suffire, non plus que de livrer avec aisance et authenticité un propos erroné ou de peu de substance.

La seconde partie de la seconde épreuve orale, notée sur 6 points et consistant en une interrogation en français sur « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable », a mis en lumière un effort remarquable chez une majorité de candidats pour se projeter dans le contexte institutionnel et humain d'exercice des fonctions auxquelles ils aspirent.

Cette accoutumance se traduit par des moyennes en hausse à l'un comme à l'autre concours, en particulier à l'issue de l'oral. Ces moyennes, cependant, masquent des disparités dans les rangs de candidats en nombre restreint et le jury a fait le choix, pour la seconde session consécutive, de ne pas pourvoir tous les postes. Ce faisant, il a voulu réaffirmer les exigences fondamentales dont sont porteuses les épreuves du concours.

Celles-ci présentent ce trait commun, constant, de supposer une connaissance sûre de la langue et de la culture des pays anglophones, et de faire appel à de solides capacités d'analyse, analogues, qu'il s'agisse d'étudier un texte afin de le commenter ou de le traduire, ou bien de comparer et associer plusieurs documents, comme l'exigent, chacune à leur façon, les deux épreuves orales. Autant de qualités essentielles chez un futur enseignant d'anglais et de nature à faciliter son entrée dans le métier. La réussite au concours est à ce prix. Elle peut alors être éclatante : la candidate classée première au CAPES obtient plus de 16,2 de moyenne.

Les futurs candidats trouveront dans la suite de ce rapport conseils et indications utiles pour orienter leur préparation.

## **Bilan de l'admission**

	CAPES EXTERNE	CAFEP-CAPES PRIVE
Nombre de postes	<b>790</b>	<b>120</b>
Nombre de candidats convoqués à l'oral	1109	195

Nombre de candidats non éliminés <sup>2</sup>	1028 (soit 92,70 % des admissibles)	186 (soit 95,38 % des admissibles)
Nombre de candidats admis	659 (soit 64,11 % des non-éliminés)	120 (soit 64,52 % des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats non éliminés (total d'admissibilité et d'admission)	7,89 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 94,72)	8,69 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 104,22)
Moyenne des candidats admis (total d'admissibilité et d'admission)	9,24 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 110,90)	10,60 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 127,14)

Rien n'aurait été possible sans tout le travail d'organisation, d'animation et de suivi des travaux du jury accompli par la vice-présidente du jury, Mme Laurence Vincent-Durroux, le secrétaire général, M. Frédéric Chotard, et les autres membres du directoire, MM. Guillaume Destot, Robin Holmes et Ludovic Sauvage. Mme Vincent-Durroux a notamment coordonné la préparation du présent rapport. En cette dernière année de sa participation aux travaux du concours, M. Chotard a non seulement supervisé le déroulement de la session, mais aussi organisé l'installation des épreuves orales au Lycée Clemenceau de Nantes. A ses côtés, M. Sauvage, lui aussi dans sa dernière année au jury, a permis une transition sans heurts au bénéfice de tous.

Ce mot du président est aussi l'occasion de saluer le travail immense de tous les membres du jury : conception des sujets ; élaboration et mise en œuvre des barèmes et des grilles d'évaluation ; double correction des copies ; attention exigeante portée aux propos des candidats du début à la fin de l'oral. Ces pages témoignent de leur engagement dans le recrutement de professeurs susceptibles de proposer aux élèves un enseignement de qualité.

Que soient remerciés, enfin, les gestionnaires de la DGRH du ministère, le secrétariat général et la division des examens et concours du rectorat de Nantes, ainsi que Monsieur le proviseur du lycée Clemenceau, ses collaborateurs et l'ensemble du personnel de service. Tous ont apporté un appui essentiel au bon déroulement de la session.

Le président du jury  
Antoine Mioche  
Inspecteur général de l'Éducation nationale

<sup>2</sup> Personnes n'ayant pas eu de note éliminatoire (candidats absents, candidats qui ont obtenu une note de 0.00 à l'une des épreuves ou sous-épreuves).

## **EPREUVES ECRITES**

## 3. EPREUVES ECRITES D'ADMISSIBILITE

### 3.1. Commentaire dirigé en anglais (Coefficient 3 - durée 5 heures)

Le commentaire dirigé en anglais ([sujet disponible ici](#)) portait cette année sur un extrait des *Notes on the State of Virginia* de Thomas Jefferson, assorti de la consigne suivante : *Comment on the following text, paying particular attention to Jefferson's ambivalence about slavery.* À cet extrait étaient jointes quatre annexes, dont trois proviennent d'ouvrages historiographiques. S'y ajoutait un extrait de la Déclaration d'Indépendance.

Le présent rapport est constitué d'une proposition de corrigé précédée de conseils méthodologiques destinés aux candidats des prochaines sessions. Rappelons que le commentaire dirigé peut porter soit sur un texte littéraire, soit sur un texte civilisationnel. Les conseils suivants visent en particulier à souligner la spécificité du commentaire de texte de civilisation, même si les remarques concernant la forme et la rédaction du commentaire peuvent également s'avérer utiles pour le commentaire de texte littéraire. Les candidats peuvent à cet égard se reporter au rapport de la session 2011.

### Observations générales

La plupart des candidats ont compris la nature de l'épreuve, à l'exception de quelques très rares copies qui ont commenté à la fois le texte et les annexes comme s'il s'agissait d'un ensemble de documents. Les annexes ont dans l'ensemble été assez bien utilisées. De nombreuses copies démontraient cependant des lacunes plus ou moins graves en termes de connaissances.

S'il y a eu peu de copies blanches, très courtes ou inachevées, le jury a corrigé un certain nombre de copies ne dépassant pas 4 ou 5 pages, ce qui semble insuffisant pour développer une réflexion approfondie. Bien que la valeur d'un commentaire ne se mesure pas à sa longueur, il faut pouvoir proposer un contenu qui corresponde au niveau du concours.

Rappelons que le commentaire de texte de civilisation est un exercice formel qui nécessite un entraînement et qui ne s'improvise pas le jour du concours.

### Conseils méthodologiques pour élaborer le commentaire

#### La lecture du texte

La première étape est la lecture attentive du texte. Il est primordial de lire le texte plusieurs fois avant d'en commencer l'analyse. Il faut prendre en compte l'ensemble de l'argumentation du texte et ne pas isoler des éléments qui rappellent des idées déjà vues en cours ou connues sur un thème, une période ou un auteur. Il faut lire le texte sans présumer de son contenu, même si le candidat connaît par ailleurs les idées de l'auteur, car celui-ci peut se contredire ou proposer des points de vue divergents dans des écrits différents, voire dans le même écrit. La position de Jefferson à l'égard de l'esclavage est un point qui fait partie des cursus universitaires anglicistes, notamment la *Query XIV* des *Notes* qu'il consacre à une étude de la question de l'infériorité raciale des esclaves noirs. Il faut donc rester vigilant et ne pas appliquer des interprétations toutes faites au document.

Il convient également de lire les éventuelles notes de vocabulaire. Dans le sujet de cette session, certains candidats n'ont pas pris le temps de lire la note portant sur l'adjectif *catholic*, ce qui a conduit à des contresens majeurs puisque Jefferson a parfois été décrit comme étant catholique pratiquant. Le jury a, en outre, pu relever des erreurs regrettables et inattendues sur *native*, qui a été entendu comme *Native Americans*, sur *industry*, qui a conduit à des développements sur la révolution industrielle, ou encore sur *commerce*, pris dans un sens littéral et donc amenant des considérations sur le commerce triangulaire.

La langue de Jefferson ne présentait pas de difficulté de compréhension tant au niveau de la syntaxe que du lexique, et n'a pas posé de problème à la majorité des candidats, mais elle demandait une connaissance diachronique minimale de l'anglais et en particulier de la langue du XVIII<sup>e</sup> siècle. Il faut donc que les candidats diversifient leurs lectures et prennent l'habitude de fréquenter des textes de diverses périodes. Un peu d'attention, notamment au contexte, pouvait suffire ici pour éviter les erreurs mentionnées ci-dessus.

## **La contextualisation**

De fait, bien que cette épreuve ne comporte pas de programme précis, il va de soi que les candidats doivent avoir une bonne connaissance de l'histoire des pays anglophones, celle du Royaume-Uni et des États-Unis en particulier. Il est donc indispensable, si nécessaire, de s'assurer que les bases sont en place. Pour l'histoire des États-Unis, les candidats pourront consulter entre autres les ouvrages suivants :

Alan Brinkley. *The Unfinished Nation. A Concise History of the American People*. Fifth edition. New York: McGraw-Hill, 2006.

Maldwyn Jones. *The Limits of Liberty, American History (1607-1992)*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press, 1995.

David W. Blight, Howard P. Chudacoff, Fredrik Logeval, Beth Bailey, Carol Sheriff, Debra Michals, *A People and a Nation: A History of the United States*. Brief Eighth Edition. Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2009.

Il n'est, en effet, pas envisageable de faire un commentaire de texte de civilisation sans prendre en compte le contexte. Pour le sujet de cette année, le jury attendait que les candidats soient capables de se référer aux circonstances de la naissance des États-Unis, le contexte global étant la Révolution américaine et plus particulièrement la fondation constitutionnelle, aussi bien au niveau des États qu'au niveau fédéral. Or, dans trop de copies, la contextualisation était superficielle et se limitait à la Déclaration d'Indépendance fournie en annexe. Il n'était néanmoins pas utile ici de remonter au *Mayflower* ou de faire référence à la lutte pour les droits civiques ou à Obama.

Le jury était également en droit d'attendre un minimum de connaissances concernant l'esclavage, qui constitue un pan majeur de l'histoire des États-Unis. À cet égard, certains candidats ont maladroitement repris sans aucun recul des éléments de l'argumentaire pro-esclavagiste en incluant, par exemple, des généralités telles que l'idée selon laquelle l'esclavage était indispensable à l'économie des colonies puis des États du Sud des États-Unis ou même selon laquelle les colons en sont venus à utiliser des esclaves noirs en Virginie parce qu'ils étaient plus adaptés au climat.

Le jury a toutefois eu le plaisir de lire des copies démontrant une culture historique solide où les candidats ont fait un usage pertinent de l'agrarianisme jeffersonien, de la pensée de Locke et/ou de celle des Lumières. Il n'était pas interdit, par ailleurs, de se référer à d'autres penseurs, comme Hegel, par exemple, mais à condition que ces références contribuent véritablement à l'analyse du texte.

## **Utilisation des annexes, respect de la consigne et problématisation**

L'étape décisive de la mise en forme du commentaire est la problématisation, qui permet de construire un plan présentant une véritable démonstration. Il faut donc y apporter le plus grand soin et y consacrer du temps. Si très peu de candidats sont passés outre la consigne et sont tombés dans le hors sujet, beaucoup trop de copies proposaient une problématique superficielle et se contentaient de reprendre le texte de la consigne telle quelle sans chercher à préciser les enjeux du sujet. De plus, si la problématique est un questionnement, elle ne doit pas être nécessairement exprimée sous forme de question (grammaticalement parlant). La notion d'ambivalence appelait à prendre en compte la

complexité de la pensée de Jefferson sur le sujet de l'esclavage et à en décrypter les différents niveaux. Or, un certain nombre de candidats n'ont pas su éviter l'écueil du jugement de valeur personnel ou anachronique en souhaitant démontrer la prétendue « hypocrisie » de celui-ci ou son « égoïsme » (le raisonnement étant alors que Jefferson ne voulait pas prendre position sur la question de l'esclavage, car il bénéficiait du travail de ses esclaves). Ce type d'approche simpliste allait totalement à l'encontre de la consigne et limitait d'emblée la portée des analyses.

Certains candidats ont su utiliser les annexes pour définir leur problématique et en particulier l'annexe 4 qui suggérait un premier niveau de problématisation à condition de faire preuve d'esprit critique sur ce jugement rétrospectif. L'annexe 2 permettait quant à elle, d'une part, de resituer les enjeux des débats sur l'abolition de l'esclavage, processus qui était en cours dans les États du Nord des États-Unis, cadre indispensable à la compréhension du texte de Jefferson, et d'autre part, de proposer une possible explication aux hésitations de ce dernier sur le sujet de l'émancipation. Les annexes 1 et 3 fournissaient pour leur part des éléments de contexte plus « factuels ». Il s'agissait dans tous les cas d'aides à l'analyse.

De fait, les annexes ne doivent pas faire l'objet d'un commentaire en soi. Il faut par ailleurs éviter de les citer longuement en les introduisant par *As Annexe 2 says* ou pire *As I read in Annexe 1*. Il vaut mieux indiquer le nom de l'historien et le titre de l'ouvrage pour s'y référer. Il faut veiller aussi à ne pas faire de contresens, comme les correcteurs ont pu le voir dans certaines copies. Il est essentiel de redire ici que les annexes ne sauraient se substituer à la culture et aux connaissances des candidats. En revanche, ne pas les utiliser peut ne pas s'avérer un choix très judicieux, car elles offrent aux candidats des pistes non négligeables, bien que non exhaustives, de réflexion. Peu de candidats ont choisi de les ignorer. Beaucoup les ont bien utilisées et l'exploitation pertinente des annexes a été valorisée dans la notation.

Il est tout à fait possible et même recommandé de s'intéresser également à la forme du texte dans le cadre d'un commentaire de texte de civilisation, mais il est impératif que ces remarques soient intégrées au cours de la démonstration. Le rapport ambivalent de Jefferson à l'esclavage apparaît dans le style utilisé (formules impersonnelles qui s'estompent à la fin du texte par exemple). Il semblait cependant difficile ici de fonder la problématique uniquement sur la rhétorique du texte, comme cela a été le cas dans certaines copies.

## **La structure du commentaire**

Dans la mesure où le plan découle de la problématisation du sujet, et non l'inverse, les copies qui présentent une problématisation insuffisante sont également déficientes en termes de dynamique de démonstration. Beaucoup de candidats ont choisi un plan binaire ou schématique (I : pour l'esclavage / II : contre l'esclavage, ou vice versa) ou bien ont choisi des plans dont les parties sont interchangeable et juxtaposées. Or, il doit y avoir dans un plan de commentaire une progression du plus simple au plus complexe, ou du plus explicite au plus implicite en échelonnant les niveaux de lecture. Il faut donc que le plan soit structuré, réfléchi et construit selon un ordre logique qui soit en adéquation avec la problématique. Il arrive en effet que, dans certaines copies, la problématique ne soit pas mise en œuvre dans le plan ou bien que le plan s'avère correspondre à un autre questionnement. Les candidats ne doivent donc pas hésiter à passer du temps sur cette étape cruciale pour organiser leurs idées selon un plan détaillé avant de rédiger. La capacité à mettre en place une véritable démonstration est un point fondamental valorisé dans la notation.

## Rédiger le commentaire

### Présentation de la copie

Les candidats doivent consacrer un temps suffisant à la rédaction. Il faut être rompu à l'exercice pour pouvoir rédiger avec aisance et éviter les ratures et les lignes effacées et recopiées. Il est également essentiel de relire sa copie avec soin pour en éliminer les éventuelles fautes d'orthographe et de grammaire, ainsi que les incohérences. Afin de rendre les copies plus lisibles, il est demandé aux candidats de sauter des lignes et d'introduire des espaces entre les parties afin de rendre visible la structure du commentaire.

### L'introduction

L'introduction est un moment important car elle fournit au correcteur une première impression, positive ou négative, qui peut, il est vrai, évoluer au fil de la lecture de la copie. Il est toutefois rare qu'une bonne copie propose une mauvaise introduction. Il faut éviter de commencer l'introduction par des formules du type *This text* ou *The text under study* ou pire encore *The text presented here*. Il n'est pas rare qu'une introduction à un commentaire de texte de civilisation soit assez longue, mais il ne faut pas qu'elle soit trop développée pour ne pas déséquilibrer le commentaire. Elle doit contenir un certain nombre de prérequis : une présentation du document, de l'auteur, du contexte général, l'annonce de la problématique et du plan, qui doit être indiqué de manière suffisamment claire en évitant si possible les lourdeurs de style comme *In the first part/In the second part* et *We shall deal with*. Il est essentiel que le correcteur puisse avoir dès le départ une idée claire de la structure du commentaire pour pouvoir ensuite suivre les étapes du raisonnement au fil de la lecture et vérifier l'adéquation, d'une part, du plan à la problématique, et, d'autre part, de l'annonce du plan à sa mise en œuvre dans le développement.

### Le développement

Les candidats doivent expliciter la dynamique de leur démonstration, notamment en ménageant des transitions entre les différentes parties. Ils doivent s'exprimer dans une langue claire et précise. Chaque partie doit être rédigée sous forme de paragraphes cohérents. Il n'y avait cette année dans certaines copies aucun paragraphe, ce qui en rendait la lecture très difficile. Le développement doit consister en une analyse approfondie du texte. Les qualités valorisées par le jury sont la concision, l'acuité et la nuance du propos. Il est indispensable également dans un commentaire de texte de civilisation de ne pas limiter l'utilisation du contexte à l'introduction. La contextualisation fait partie intégrante de l'approche critique que doivent mettre en œuvre les candidats. Il faut proscrire, d'une part, la paraphrase, malheureusement encore trop présente dans nombre de copies, et, de l'autre, les digressions ou les placages de cours ou de connaissances, qu'ils soient pertinents ou non, mais qui ne sont pas reliés au texte. Chaque argument doit s'appuyer précisément sur le texte en s'y référant ou en le citant modérément (il est inutile de recopier un paragraphe entier). Une citation doit toujours être introduite, reproduite entre guillemets et localisée par les numéros de lignes. Si le candidat choisit de citer, il faut impérativement que le passage en question soit l'objet d'une micro-analyse. Une citation ne se substitue pas à l'analyse.

### La conclusion

La conclusion ne doit pas être envisagée comme un élément superflu. Le candidat doit démontrer qu'il a résolu la problématique et apporté une réponse, complète ou partielle, au questionnement énoncé dans l'introduction. Ne pas proposer de conclusion ou bâcler sa rédaction donnera l'impression d'un raisonnement tronqué et sans aboutissement. Il est donc essentiel d'en soigner la

rédaction : elle pourra être rédigée au brouillon en début d'épreuve puis recopiée à la fin du développement, ce qui permettra aux candidats de ne pas sacrifier cette étape faute d'avoir prévu un temps suffisant en fin d'épreuve. Par ailleurs, la partie dite parfois « d'ouverture » de la conclusion peut facilement donner lieu, dans le cas d'un commentaire de civilisation, à des raccourcis transversaux et anachroniques. Il faut donc veiller à respecter la cohérence contextuelle. Il n'était pas pertinent ici de mentionner systématiquement comme l'ont fait la plupart des copies toute l'histoire afro-américaine des XIXe et XXe siècles, de l'abolition de l'esclavage à Obama en passant par la ségrégation et Martin Luther King, moments qui sont au demeurant parfois datés de manière très inexacte, ce qui laisse une impression fâcheuse au correcteur.

## Soigner l'expression

Le commentaire doit être rédigé dans une langue soignée et dans un registre soutenu. Les candidats doivent employer un vocabulaire critique adapté, riche et varié. Le jury a pu lire de nombreuses copies où ces critères étaient respectés, mais il a également noté que trop de candidats se contentaient encore d'une langue critique approximative et/ou grammaticalement incorrecte (*\*in one hand, \*on one side, critic* à la place de *criticism* etc.), et ce, notamment dans la construction des verbes (*\*to discuss about, \*to stress on, \*to emphasize on, \*to precise, \*to bring into light, \*qualified of* etc.). Il faut, de plus, bannir les lourdeurs didactiques comme *throughout our commentary, it would be interesting to focus one's attention, in this first part we will study...* ou encore *to conclude, one could say that...* Les candidats doivent, par ailleurs, veiller à utiliser les temps de manière cohérente. Il faut présenter le contexte au prétérit. Pour commenter le texte, il faut choisir un temps et s'y tenir (soit le présent simple, et non le présent en *-ing*, soit le prétérit simple ; attention à l'utilisation du *present perfect*). Il va de soi également que les formes verbales doivent être correctes (accord sujet/verbe, formes non contractées, verbes irréguliers, non-doublement des consonnes comme dans *developed, mentioned* ou *questioned*, mais doublement nécessaire dans *referred* ou *occurred*). Le jury a aussi noté de trop nombreuses erreurs d'orthographe sur *independence* en particulier, souvent calqué sur l'orthographe française, sur *Enlightenment*, sur *enemies, responsibility* ou encore *denunciation* (alors que le verbe est *to denounce*). Un autre type de fautes fréquemment relevé par les correcteurs est la détermination erronée des noms, en particulier l'utilisation du déterminant *the* (*\*the slavery, \*the Governor/President Jefferson, \*the human nature, \*the society* etc.). Maîtriser la langue est un des pré-requis du concours. Les faiblesses, voire les lacunes, grammaticales et lexicales sont un obstacle à l'application de la méthodologie du commentaire de texte et nuisent à l'intelligibilité de la copie.

## Proposition de corrigé

*NB : les titres des parties et sous-parties, indiqués entre crochets, ne sont donnés que de manière indicative et dans le souci d'aider les candidats à mieux percevoir la structure du corrigé. On rappelle que les candidats ne doivent pas proposer de plan apparent.*

### [INTRODUCTION]

In 1780, French diplomat François Marbois sent a long questionnaire to members of the Continental Congress in order to obtain information about their states. Thomas Jefferson, the then governor of Virginia, took it upon himself to answer this questionnaire. His answer grew into the only book Jefferson ever published: *Notes on the States of Virginia*, written in 1781-82, and published in 1785.

Both the date when this book was written and its initial recipient are significant: Jefferson aimed to present to Europe, and to the world, the American nation that was being born. Right from the end of 1781, with the fall of Yorktown, it was obvious that the War of Independence would end in American



victory. Although America had freed itself from British domination, it had not yet established truly satisfactory national political institutions: the Articles of Confederation, drafted in 1777, were not ratified until 1781, and their limits quickly became clear. At the moment when Jefferson wrote this text, the American political elite therefore rightly felt that the country was in the process of deciding its political destiny. Jefferson's *Notes* were thus written in a period of extraordinary political effervescence, when America's most fundamental national institutions could be discussed, and possibly altered.

Jefferson seemed to be the perfect man to introduce America to the world. He was the main author of the Declaration of Independence. He was an intellectual, a man steeped in Enlightenment thinking, and a devoted democrat. He represented Virginia: the state which, together with Massachusetts, provided the bulk of America's political elite. Finally, he was fascinated by the West, where the country's future clearly lay.

Jefferson also seemed to be the perfect man to discuss the specific issue of slavery's place in America. He was adamant that all men were endowed with inalienable natural rights, as he had proclaimed in the Declaration of Independence; slavery flagrantly breached those rights. However, he hailed from Virginia, a slave state, and was himself a slave-owner. Jefferson's personal situation thus reflected the American nation's ambivalence, torn as it was between its ideals of liberty and its inability to abolish slavery once and for all. This tension is visible throughout Jefferson's answer to Marbois's eighteenth query, bearing on Virginia's particular "customs and manners". Although this query was general enough, and in no way forced Jefferson to address the issue of slavery, Jefferson's answer was entirely devoted to this particular topic. It is a highly paradoxical text, which combines a clear-sighted awareness that slavery undermines the new nation's most essential values, and a belief that this nation could not survive if slavery were abolished right away.

Jefferson's denunciation of the moral scandal of slavery will be analysed first. This commentary will then focus on the way in which slavery jeopardised specifically American values, and hence the budding nation itself. It will finally emphasize how inconclusive the text is, suggesting Jefferson's resigned acceptance of slavery, as well as his desire not to take responsibility for it.

## **[1. The moral scandal of slavery]**

### **[1.1 The humanity of slaves]**

Jefferson's vision of man is clearly rooted in Enlightenment thinking. To him, "from his cradle to his grave [man] is learning to do what he sees others do" (l. 9-10). This implies that everything in an individual's environment contributes to the formation of his identity. Consequently, an individual's identity is defined mostly by nurture, rather than nature. By nature, man is only "an imitative animal" (l. 9); humanity and individual identity are the product of the impressions which experience leaves on this blank slate. Considering that all men are animals by nature entails that there is no essential difference between white men and black men. Therefore the only difference that there can be between them is the product of nurture. The slave's nature, like that of every man, dwells in a potentiality which may or may not be exploited. Jefferson clearly highlights the fact that slavery prevents slaves from realising their humanity to the full, insofar as the slave "must lock up the faculties of his nature" (l. 21). For Jefferson, then, slavery is not grounded in any natural differences which would legitimate the domination of blacks by whites thanks to the alleged natural inferiority of blacks. Rather, it is the institution of slavery itself which goes against nature, and violates slaves' humanity by repressing their natural potential. This enlightened vision prompts Jefferson to give full recognition to the humanity of slaves.

Remarkably, Jefferson explicitly accepts this argument's logical consequence: that slaves ought to have the same rights as whites. Indeed, he considers slaves as citizens, as evidenced by his

description of slavery as an institution through which “one half the citizens thus [tramples] on the rights of the other” (l. 17-18). On a rhetorical level, Jefferson’s parallelisms also contribute to putting the free population and the slave population on an equal footing: “one half [...] the other” (l. 17-18); “the one part [...] the other” (l. 19). In principle, therefore, Jefferson acknowledges that slaves have the same nature, and therefore ought to have the same rights, as all other men. Yet this enlightened vision is at loggerheads with the reality of slavery.

### **[1.2 Absolute domination]**

Early in the text, Jefferson unambiguously describes the relationship of inequality which characterises slavery. He uses the vocabulary of radical opposition to emphasize the gap that separated “master and slave” (l. 6). Jefferson’s use of the superlative further draws attention to how absolute this relationship of domination was, based as it was on “the most unremitting despotism on the one part, and degrading submissions on the other” (l. 7-8). Jefferson’s very syntax underlines the way in which slavery enabled masters to instrumentalise slaves: “[the master] can make another labour for him” (l. 25). Here, the slave is syntactically a mere object, while the master is the only subject. Such instrumentalisation stands in sharp contrast to the enlightened vision of the equality of all men. Slavery is also associated with violence and passion: it fosters the expression of “wrath” (l. 13), of children’s “worst of passions” (l. 14), and is an exercise “in tyranny” (l. 15). This vocabulary reinforces the idea that slavery is incompatible with Enlightenment values, which are grounded in reason, rather than passion. The master-slave relationship is described as a genuine perversion of the normal relationship between human beings. Thus, the master’s attitude is presented as a form of sadism: it gives free rein to “the most boisterous passions” (l. 7) and stimulates “odious peculiarities” (l. 15). Consequently, slavery corrupts masters at the same time as it degrades slaves: to Jefferson, it is all but impossible for masters to preserve “morals undepraved by such circumstances” (l. 16). A sexual reading of this vocabulary is possible, inasmuch as slavery implies the total control of another’s body. Jefferson’s clear-sighted description of the master-slave relationship, together with his enlightened ideas, led him to censure slavery.

### **[1.3 An immoral institution]**

Jefferson’s moral condemnation of the slave-owner is explicit: “the man must be a prodigy who can retain his manners and morals undepraved by such circumstances” (l. 15-16). Slavery is thus clearly associated with vice. This condemnation is all the more striking as Jefferson himself was a slave-owner. The condemnation could therefore apply to him personally, although Jefferson is careful to keep to generic terms (“the man”, l. 15), in an effort to avoid explicit self-indictment. The denunciation of slave-owners is complemented by the condemnation of any statesman who might tolerate slavery: “with what execration should [such a] statesman be loaded” (l. 17). Here, too, the unambiguous denunciation is also applicable to Jefferson himself: he was, after all, a prominent member of America’s political elite, and he had done nothing to challenge slavery head-on. Once again, however, Jefferson’s use of generic terms (“the statesman”, l. 17) enables him to escape overt self-indictment. This avoidance of self-indictment aside, the text is striking for how thoroughly it censures slavery.

Thus, Jefferson is in no doubt that slavery is intrinsically indefensible, and openly acknowledges that it is incompatible with justice: “I tremble for my country when I reflect that God is just: that his justice cannot sleep for ever” (l. 29-30). Insofar as slavery flies in the face of slaves’ natural rights, which are conferred on all men by “their Creator” (Declaration of Independence), slavery is a breach of divine justice. It is therefore doomed to be the object of divine retribution: a “supernatural interference” (l. 32) could—or indeed should—strike the country, in the form of a nationwide slave uprising. Such a rebellion would be but a restoration of natural justice, since the governed have the right to rebel against any government that is “destructive” of their natural rights, as the Declaration of Independence

proclaimed. Jefferson's willingness to envisage a slave uprising as legitimate constitutes as striking a confession as possible that slavery is radically intolerable.

Jefferson's enlightened vision prompts him to explain, in remarkably clear terms, that slavery is unjust and inhuman. This universalist condemnation is compounded by a more specific indictment: in addition to being inhuman, slavery is un-American.

## **[2. A betrayal of American values]**

### **[2.1 The perversion of America's work ethic]**

In contrast with Europe, America normally defines itself as a land where social status is acquired through individual merit, rather than inherited at birth. American society is therefore supposed to provide ample opportunity for social mobility. Yet slavery perverts the relationship which links an individual's social status to his work. As Jefferson explains, "with the morals of the people, their industry also is destroyed [...] of the proprietors of slaves a very small proportion indeed are ever seen to labour" (I. 24). Not only does slavery enable the whites not to work, but it also reverses the normal relationship between work and social status. With slavery, it is idleness (the master's) that confers the highest social status, whereas the one who does work (the slave) is kept at the bottom of the social hierarchy. To that extent, the slave-owners form a sort of idle aristocracy. This runs counter to the philosophy of Locke, for whom work is the source of all value and all property rights. Considering that Locke's thinking provided one of the philosophical foundations of the young American nation, this implies that slavery makes a mockery of America's ideals. In practice, slavery recreates the social structure of the Europe that America has supposedly rejected. Indeed, the racial basis of slavery fosters a class society that is even less fluid than European society. As Jefferson emphasizes, the slave is doomed to "entail his own miserable condition on the endless generations proceeding from him" (I. 22-23). The slaves inherit their social status from generation to generation, rather than acquiring it. The individual thus loses control of his destiny: no matter what he does, a slave cannot escape his condition through his own efforts, but only—in rare cases—by being freed by his master. Slave-owning society is therefore opposed in every way to Jefferson's ideal of a society of yeomen-farmers, whose economic independence he saw as the basis of American social and political equality. Consequently, slavery seems to shape American society in a way that threatens America's fledgling political community.

### **[2.2 The alienation of inalienable rights]**

Jefferson is clear that slaves, being men, have natural rights. However, they are clearly not allowed to exercise them: "[they] live and labour for another" (I. 20-21). Their right to life, liberty, and the pursuit of happiness, is confiscated by their masters. Although the Declaration of Independence had established that these rights were inalienable in theory, the way in which slaves were deprived of them implied that natural rights *could* be alienated in practice. This undermined the very foundations of the American political experiment: man's natural rights, which are listed in the preamble of the Declaration of Independence, are the logical premise which justifies the choice of a republican form of government. By condoning slavery, Jefferson—and America—were unwriting the Declaration Jefferson himself had drafted. Indeed, accepting slavery entails renouncing the Lockean vision, according to which men are endowed with natural rights and government is only an instrument that should enable citizens to exercise those rights. Jefferson was painfully aware of the philosophical and political implications of slavery: "can the liberties of a nation be thought secure when we have removed their only firm basis, a conviction in the minds of the people that these are of the Gift of God?" (I. 26-28). If the idea of inalienable natural rights is abandoned, there remain only rights created by men, which men can therefore abrogate. Individual liberty, the keystone of American political ideology, is no longer guaranteed. In this way, the oppression of slaves opens the way to the oppression of all citizens: slavery threatens not only slaves, but the whole nation.

### [2.3 The destruction of republican virtues]

Enlightenment thinking contends that a republic cannot survive unless its citizens are reasonable, moderate individuals, willing to engage in rational debate. Late eighteenth-century American political thinkers were aware that the republican experiment might fail, and that power could only be given to citizens on the condition that they should use it in a responsible way. Yet as the terms used in the first paragraph make clear, slavery makes man a being of passion rather than a being of reason. These passions are blatantly a threat to community life: “wrath” (l. 13) is doomed to spark conflicts, while the “intemperance” (l. 11) fostered by the master-slave relationship entails a loss of individual self-control. Therefore the psychology created by slavery is a threat to society: how can the republic survive if the whole free population has acquired the mind-set of “despots” (l. 18)? Furthermore, the moral corruption that stems from slavery is passed down from generation to generation, as the children of slave-owners learn to imitate their parents’ behaviour (l. 13-15). In this text, unusually, the idea of man as a blank slate does not result in an optimistic vision of potentially infinite human progress. On the contrary, the role of environment in education means that the generations to come are doomed to be contaminated by passion. Thus, slavery endangers the country’s political future, by corrupting the virtues that are essential to the republican project.

The principles on which slavery is premised, as well as the effect slavery has on citizens, pervert American values and undermine America’s republicanism. This makes slavery a curse for the whole nation, rather than for slaves alone. Jefferson could therefore be expected to take a stand in favour of the immediate abolition of slavery. However, he appears unwilling to do so.

### [3. An inconclusive text]

#### [3.1 The impossible emancipation]

In principle, Jefferson supports “total emancipation” (l. 38). Yet he baulks at resolving to abolish slavery, owing to the practical difficulties associated with this. The first stumbling block was the financial cost of abolition. At the time, it was assumed that slaves could be freed only if their owners were compensated: the property rights of slave-owners clashed with the slaves’ right to liberty. The very high number of slaves made this obstacle very difficult to overcome. Jefferson claims that slaves made up as much as half of the population (l. 17-18). The real figure was closer to 20 per cent, and in this exaggeration, Jefferson may betray his disarray, faced with the scope of the problem.

Assuming the slaves could be freed, another formidable obstacle would have to be met—that of national reconciliation between blacks and whites. Jefferson considers that slavery has made masters and slaves each other’s “enemies” (l. 18), so that integrating emancipated slaves into the nation would be extremely difficult: “if a slave can have a country in this world, it must be any other in preference to that in which he is born to live and labour for another” (l. 19-20). As a result, Jefferson assumes that emancipation would have to involve deporting liberated slaves to a region free of any white population. Here again, the very large number of slaves would make this project very difficult to carry out.

Finally, abolition would threaten national unity in another way, by exacerbating regional differences. Marbois’s question was a general one, concerning “the *particular* customs and manners” (l. 1) characteristic of Virginia. The fact that Jefferson’s reply is entirely dedicated to slavery implies that this institution is the one which gives Virginia and, by extension, the South, its specific identity. To the extent that the South’s economy and society were based on slavery, which the North’s were not, abolition would spark debates that might cause the young Confederacy to fall apart. The political problem which prevents Jefferson from envisaging the abolition of slavery is therefore a very real one. Strikingly, these political considerations remain mostly implicit in this text. This can be interpreted as a reflection of Jefferson’s desire not to let the discussion become too political—politics involving decisions, hence clear responsibilities. Jefferson remains unable either to formulate the resolution to

abolish slavery, or to take responsibility for slavery explicitly. However, in practice, Jefferson's silence on abolition implied acceptance of slavery. This decision to give national unity priority over abolition raises the issue of Jefferson's attitude regarding race.

### **[3.2 Jefferson's disproportionate concern for the whites]**

On the basis of this text alone, it would be inaccurate to talk of Jefferson's "racism": as previously explained, this text is premised on the idea that slaves are not naturally inferior to the white population. Nevertheless, it remains true that Jefferson's denunciation of slavery puts far more emphasis on the threat slavery poses for the nation, and for the white population, than on the sufferings of the slaves themselves. Jefferson considers only briefly the slaves' lot, which is evoked only in lines 19 to 23. On the other hand, he devotes a great deal of attention to the consequences of slavery for the white population. His concerns are with the whites when he talks about the corruption of moral values (l. 5-16). When he fears that slavery will undermine the value of work and the concept of inalienable natural rights (l. 23-28), he is concerned about the future threat it poses for the whites, rather than the present predicament of the slaves. Although a universalist philosophically, Jefferson reveals himself incapable of imagining a society in which blacks and whites could live together as equals. In this text, the only alternative to the oppression of black slaves by white masters is "a revolution of the wheel of fortune, an exchange of situation" (l. 30-31), that is to say, the oppression of the whites by the blacks. To Jefferson, cohabitation between races can only be conflictual, and based on the oppression of one group by the other. According to him, therefore, whites and blacks constitute two distinct populations with incompatible and irreconcilable interests. Although Jefferson stresses the absence of any natural difference between blacks and whites, his vision of society is just as polarised as a racist vision would be: the legacy of slavery has permanently scarred society. And within the framework of this racially polarised society, Jefferson's concerns are for the fate of the white population rather than that of the black population. Ultimately, his silence on abolition amounted to accepting slavery, although he felt unable to do so openly.

### **[3.3 An avoidance strategy]**

The text is structured around an unresolved tension between the condemnation of slavery and the inability to envisage its abolition. The first paragraph asks: should slavery be judged according to universal ("*catholic*", l. 3) criteria, or criteria "particular" (l. 3) to the South? Are Southerners capable of objectively judging an institution so familiar to them (l. 3-4)? Coming from an enlightened thinker, these questions are somewhat surprising. They highlight Jefferson's ambivalence as a man of the Enlightenment (hence "*catholic*") who was a slave-owning planter as well. More generally, this ambivalence is characteristic of the American nation, which had proclaimed a universalist vision in the Declaration of Independence, but which found itself confronted with the reality of slavery as a particularly intricate social and economic problem. The ambivalence of the first paragraph is matched by the inconclusiveness of the last one, which terminates Jefferson's response to Marbois without claiming to have reached a satisfactory conclusion: "it is impossible to be temperate and to pursue this subject" (l. 33). Strikingly, it is only at the very beginning and the very end that the text is personal and not generic: "a native" (l. 3) refers to Jefferson himself, as well as the first-person pronoun "I" (l. 35). These passages are also the most inconclusive, in contrast with the clear indictment of slavery that is present in the rest of the text. This reflects Jefferson's inability to solve his personal dilemma on the subject of slavery. Having failed to solve the problem, Jefferson ends by setting it aside: "We must be contented to hope [...] for a total emancipation [...] with the consent of masters" (l. 34-8). He stresses that the context of the Revolutionary War has brought the idea of liberty to the fore (l. 35-6), and may spur slave-owners to emancipate their slaves of their own accord. There were some grounds for this affirmation: beginning with Vermont in 1777, most of the Northern states were in the process of abolishing slavery, with either immediate or gradual effect. However, this movement did not spread to

the states where slaves were numerous. Therefore Jefferson's hope proved futile. He himself did not emancipate his slaves, owing to financial reasons. He ultimately put his interests, as he had done the Union, above his principles. Yet accepting slavery in practice did not mean openly taking responsibility for it. The metaphor of the (implicitly irresponsible) child (l. 8-16) who involuntarily becomes involved in slavery is symptomatic of Jefferson's—and the Union's—desire to evade the issue of responsibility. So, too, is his dream of a spontaneous, gradual disappearance of slavery (l. 35-9): by leaving the matter to providence (“under the auspices of heaven”, l. 38) rather than to politics, Jefferson avoids the need for decision-making.

## **[CONCLUSION]**

This passage may be viewed as characteristic of the American political elite's ambivalence faced with the question of slavery. To Jefferson, it was clear that slavery was incompatible with American values, but its abolition seemed to raise practical problems that appeared virtually impossible to solve. Nevertheless it could be objected that America's politicians did manage to establish a republic spanning the whole of the thirteen colonies—a problem that had seemed equally intractable. This reflects the preoccupations of the political elites, who prioritised the creation of the Union over the abolition of slavery.

The text ends in procrastination. The American political elite was not to deviate from this avoidance strategy. Although the Northwest Ordinance of 1787 required the territories north of the Ohio River to ban slavery, its extension to the territories south of the Ohio dropped this obligation. This produced more and more slave states in the South, even as the number of free states in the North grew. The Constitution, which avoided mentioning slavery explicitly, nevertheless acknowledged its existence and entrenched the power of the South in Congress, through the three-fifths clause, which allowed a slave to be counted as three-fifths of a person for the purposes of taxation and representation. This inability to overcome the problem of slavery by political means ultimately led to its being solved on the battlefield in the Civil War of 1861-65.

Blaise Bonneville et Carine Lounissi

## **3.2. Traduction (Coefficient 3 - durée 5 heures ; chacun des trois exercices compte pour un tiers de la note finale)**

### **3.2.1. Thème (un tiers de la note de traduction)**

« En hommage à la mémoire de son grand-père, symbole de la tradition, contraint de s'éloigner à jamais de la terre de ses ancêtres, le cadet d'une vieille famille française enfermée dans l'image du passé raconte ce qui a été et qui achève de s'effondrer. Le berceau de la tribu, le château de Plessis-lez-Vaudreuil, est au centre de cette longue chronique qui embrasse, depuis les croisades jusqu'à nos jours, l'histoire du monde, du pays, du clan, de tout ce que la lignée a incarné et en quoi elle a cru, et qui s'est peu à peu effrité. Un mariage d'amour et d'argent, les idées contemporaines et subversives, les livres, les mœurs nouvelles ouvrent successivement des brèches dans la forteresse de la tradition. L'histoire du XXe siècle, avec ses situations paradoxales, précipite la mutation et la décadence d'une famille qui avait su, à travers tous les cataclysmes, maintenir ses privilèges et conserver son charme. » (Folio n° 1243)

On l'aura compris, c'est de la fin de cette élégante « chronique » de l'académicien Jean d'Ormesson qu'est tiré le thème de la session 2012 du CAPES externe d'anglais. L'heure du grand départ approche : Plessis-lez-Vaudreuil ne sera bientôt plus qu'un souvenir. Nostalgie, douleur et regret traversent tout à tour ce « soupir » d'une quinzaine de lignes. Pour le traducteur, le défi consiste à ne faire aucun choix qui en brise — si peu que ce soit — la tonalité, l'unité et le charme.

#### **Texte à traduire**

Le soir, quelquefois, avant le dîner, je me mettais à ma fenêtre. Et je regardais les vieux arbres, la pièce d'eau au loin, les tilleuls, la table de pierre, tout ce paysage si familier et si calme qui s'étendait sous nos yeux depuis des siècles et des siècles. C'était l'heure où il se faisait un grand silence, où les oiseaux se taisaient. On les voyait passer, sans un bruit, assez haut dans le ciel d'où les nuages s'écartaient. Nous étions liés à ces lignes si douces, à ces couleurs un peu fondues, à cette odeur incomparable qui montait jusqu'à moi. Je fermais les yeux. Ni Pierre, ni Claude, ni moi n'étions plus, comme notre grand-père, enracinés exclusivement dans cette terre d'où nous sortions. Seul Philippe, peut-être. Mais tous, nous nous y reconnaissions et nous y étions attachés par toutes les chaînes, si lourdes, si chères, de la tradition et du souvenir. Ces arbres, cette mince colline, ce ciel, là-bas, si banal et irremplaçable, c'était nous. Les tilleuls, c'était nous. Est-ce qu'il allait falloir quitter tout cela, qui était si proche de nous, la chair de notre chair, nos morts, nos espérances abattues ? Ah ! nous étions bien pris ! Je le savais bien : tout changeait. Une grande rumeur silencieuse parvenait jusqu'à moi. Au delà de l'étang et de la forêt s'agitaient des millions d'hommes avec leurs problèmes et leurs intérêts qui ne se confondaient plus avec les nôtres et que, pendant si longtemps, nous avions ignorés.

Jean d'Ormesson, *Au Plaisir de Dieu*, Gallimard, 1974.

Le lexique du texte n'a rien de bien spécialisé. Une seule exception, peut-être, « tilleul », mais la méconnaissance du terme exact en anglais ne gêne pas beaucoup (à condition toutefois de ne pas tenter de néologisme hasardeux). Pour le reste, la description du paysage se fait en termes simples et limpides. Il en va de même pour les sentiments du narrateur. Il suffit de trouver en anglais des termes tout aussi simples et limpides.

Tout le texte est écrit à l'imparfait de l'indicatif. Une seule exception : le plus-que-parfait « nous avions ignorés » à la ligne 15. Tous ces imparfaits ont-ils la même valeur ? Peut-être pas. La plus grande vigilance s'impose car c'est là que se juge la maîtrise qu'a le candidat d'un domaine fondamental de la langue anglaise, celui des temps et des aspects. Tous les paramètres doivent être pris en compte pour faire le bon choix (aspect lexical du verbe, type de situation, point de vue etc.). Les erreurs dans ce domaine sont très coûteuses.

Le texte présente quelques problèmes usuels de syntaxe. Il y a d'abord une bonne poignée de subordonnées relatives mais aucune, normalement, n'est de nature à gêner l'angliciste confirmé. La dernière, la double relative de la dernière phrase, demande une vigilance plus particulière quant au choix des pronoms. La syntaxe des adjectifs est également à l'honneur. Nous pensons bien sûr aux adjectifs postposés et modifiés par l'adverbe « si » (lignes 2, 9 et 10), qui ont pu donner lieu à des constructions maladroites voire agrammaticales.

Ci-après, nous proposons un corrigé incluant des variantes. Nous ne pouvons toutes les faire figurer ici mais il va sans dire que le jury a, le cas échéant, validé d'autres solutions. Ce corrigé est suivi d'une analyse segmentée.

*Sometimes / At times, in the evening / at night, before dinner / supper, I would stand at my window and [I would] look at / gaze at the old trees, the [ornamental] lake / pond in the [far] distance, the limes / lime-trees / lindens, the stone table — all this / that landscape / scenery, so familiar and so peaceful / quiet / calm / tranquil / still — that / which had stretched out / away // had been / lain there in front of us / before us for century upon century / for centuries and centuries / for centuries on end. It / This / That was the time [of day] when [a] great / deep / profound silence fell / set in, when / and the birds stopped singing. You / One could see them // They could be seen flying past / by, soundlessly / without a sound / silently, quite high [up] in a / the sky in which / where / as the clouds were disappearing / parting / splitting / cleaving / fraying apart. We were linked to / with // bound up with // tied to these / those outlines / lines, so gentle / soft, those / these rather / fairly / slightly faded / blended colours / hues / shades, this / that incomparable / unique perfume / scent / fragrance which / that I could smell from where I stood // rising [up] / wafting [up] toward[s] me. I closed / shut my eyes. Unlike our grandfather, none of us — Pierre, Claude and me — was any longer rooted exclusively in this / that land / earth / ground / soil which / that had produced / bred us. Only Philippe, perhaps / maybe... But we all identified / could identify with it // recognized / could recognize ourselves in it, and we were attached / bound to it by all the shackles / chains — so heavy / hefty / burdensome and so beloved / dear / precious — of tradition and memory. We were these / those trees, this / that little / small / low / slender hill, that sky over there / up there, so ordinary / banal / plain / common / commonplace and irreplaceable / unique. We were the lime-trees. Were we going to have to leave all this / all that [behind], which was so near / dear / close to us // close to our hearts, [the] flesh of our flesh / our [own] flesh and blood, our dead / departed, our vanquished / shattered / dashed / broken hopes / expectations? Oh! We were well and truly caught / trapped / cornered! I knew it [very / full] well — everything was changing. A great silent rumour / murmur was rising [up] toward[s] me / was reaching [up to] me. Beyond the lake / pond and the forest [there] were millions of men / people bustling / milling / rushing about / around with their problems and interests which were now different from ours / now differed from ours and which for so long / for such a long time we had ignored.*



### **1/ Le soir, quelquefois, avant le dîner, je me mettais à ma fenêtre.**

Il est préférable — question de style — de commencer la phrase en traduisant l'adverbe de temps. Pas de déterminant *the* devant *dinner* (qu'il ne faut pas confondre avec *diner*) ou *supper*. La valeur de l'imparfait est claire : l'aspect fréquentatif est bien marqué par « Le soir, quelquefois... ». La meilleure solution est de recourir à *would* (sans contraction ici ou ailleurs : il convient de maintenir un niveau de langue équivalent en anglais). Le prétérit est également recevable. En l'absence de précision, il vaut mieux s'en tenir à *stand* pour traduire « se mettre ». La préposition qui convient ici pour traduire « à » est *at* : le narrateur ne se tient pas au coin de sa fenêtre mais bien en face et contemple ainsi tout le paysage.

### **2/ Et je regardais les vieux arbres, la pièce d'eau au loin, les tilleuls, la table de pierre,**

On évitera de calquer la ponctuation du texte car *and* en début de phrase se prononce dans sa forme pleine et marque ainsi plus fortement la coordination qu'en français. Il vaut mieux fusionner les deux premières phrases. Attention à choisir un verbe acceptable pour « regarder ». Les candidats n'en manquent pas : *look*, *gaze*, *contemplate*. « Pièce d'eau » a intrigué maints candidats, au point que certains ont écrit des absurdités : *\*water piece*, *bathroom* etc. En s'interrogeant un tant soit peu sur la situation-image, on doit se dire qu'il ne peut s'agir que d'un genre de bassin comme on voit dans bien des châteaux. Le choix n'est pas si large pour « au loin » : il n'y a vraiment que *in the [far] distance* qui soit parfaitement juste.

### **3/ tout ce paysage si familier et si calme qui s'étendait sous nos yeux depuis des siècles et des siècles.**

*This* et *that* sont recevables: le premier plonge le narrateur dans le cadre / la situation qu'il décrit, le second l'en sépare et le situe dans le présent de la remémoration et de l'écriture. Il en est de même pour la plupart des occurrences de l'article démonstratif. Il faut toutefois se garder de tout automatisme : il peut y avoir une contrainte particulière qui empêche l'emploi de l'un ou de l'autre. Ce segment a donné lieu à deux erreurs syntaxiques majeures : *\*that so familiar and peaceful landscape* et *\*that landscape so familiar and so peaceful*. Il est préférable, puisque l'ordre est expressif, de conserver au groupe adjectival la même place que dans le texte, mais il est alors obligatoire de le séparer du nom en le mettant entre virgules ou entre tirets. Il faut s'interroger évidemment sur l'aspect avant de traduire « s'étendait... depuis... ». Écueil classique de la grammaire anglaise pour les francophones mais qui ne doit poser aucun problème à l'angliciste entraîné. L'emploi (ou non) de la forme progressive est lié à l'aspect lexical du verbe choisi pour « s'étendait ». Si c'est un verbe dynamique, il y a incompatibilité : ?? *had been stretching out in front of us*. Le calque *under our eyes* est irrecevable.

### **4/ C'était l'heure où il se faisait un grand silence, où les oiseaux se taisaient.**

*This* et *that* sont recevables mais il faut maintenir une cohérence avec le choix fait dans le segment précédent (et dans les segments suivants). *It* évite commodément d'avoir à choisir. Le tour impersonnel « il se faisait » ne peut se calquer : on ne voit guère d'autres solutions que celles proposées dans le corrigé. Il faut recourir au déterminant *the* pour « les oiseaux » : il ne s'agit que des oiseaux audibles (ou non) dans le paysage décrit. De toutes les solutions pour « se taisaient », *shut up* est assurément la plus cocasse mais aussi la plus incorrecte.

### **5/ On les voyait passer, sans un bruit, assez haut dans le ciel d'où les nuages s'écartaient.**

Problème classique du thème anglais, la traduction de « on ». *We* constitue ici un contresens : « on » n'a pas de référent suffisamment précis et il convient de réserver *we* au « nous » qui apparaît dans le segment suivant. On doit naturellement penser à utiliser le modal *can* avec un verbe de perception comme *see*. Deux constructions possibles après *see* : base verbale ou verbe + *-ing*. Le contexte (vision en déroulement) fait pencher pour la seconde solution. Une particule est nécessaire ici : *fly by / past*. Pour « sans un bruit », *noise* et ses dérivés (*noiselessly*) ne conviennent pas car ils dénotent un son plutôt désagréable. Le non-sens *high enough* s'est rencontré quelquefois. Le jury a validé beaucoup de solutions pour « s'écartaient ». Il a accepté plusieurs interprétations : les nuages disparaissent, se dispersent, s'évacuent etc.

### **6/ Nous étions liés à ces lignes si douces, à ces couleurs un peu fondues,**

La principale difficulté de ce segment est syntaxique : la place des groupes adjectivaux. L'antéposition, agrammaticale avec *so soft* et *a little faded*, est possible avec *very / really soft* et *slightly / fairly / somewhat faded*. « Fondues » a gêné maints candidats : il y a eu des impropriétés ou des barbarismes.

### **7/ à cette odeur incomparable qui montait jusqu'à moi. Je fermais les yeux.**

Il faut bien sûr conserver la même préposition que dans le segment précédent. Il ne manque pas en anglais de termes appropriés pour traduire « odeur ». Deux solutions pour « qui montait jusqu'à moi » : une traduction littérale adroite ou une reformulation en partant du sujet animé. En cas d'utilisation d'une relative, il est impératif de ne pas en faire une relative non déterminative par l'ajout d'une virgule avant *that* (agrammatical) ou *which*. La réduction de la relative à un participe présent est une solution élégante et attendue. Parmi les solutions irrecevables rencontrées, signalons le recours, assez fréquent, à l'anatomie du narrateur : *rising to my nose / rising to my nostrils*. Pour l'imparfait de « fermais », le prétérit ou l'emploi du modal *would*. La forme progressive est impossible.

### **8/ Ni Pierre, ni Claude, ni moi n'étions plus, comme notre grand-père, enracinés exclusivement dans cette terre d'où nous sortions.**

Pour « Ni... ni... ni », en plus de la solution du corrigé, le jury a accepté *neither... nor* et *neither... nor... nor*. L'évitement complet de la tournure a été lourdement sanctionné. Le singulier ou le pluriel après *neither... nor* sont recevables. Certaines grammaires prescriptives considèrent toutefois le pluriel comme moins soutenu. Il faut prendre garde à ne pas faire une double négation : *\*Neither... was no longer... Like our grandfather* donne un contresens en anglais. Idem pour *exclusively rooted* : pour avoir la même portée, l'adverbe doit être maintenu à la même place qu'en français. Bon nombre de maladresses, lexicales ou temporelles, ont été relevées pour « cette terre d'où nous sortions ».

### **9/ Seul Philippe, peut-être. Mais tous, nous nous y reconnaissons et nous y étions attachés**

Inutile de réagencer la première phrase : l'ordre des mots et la ponctuation sont satisfaisants en anglais. Principale difficulté : éviter le calque syntaxique agrammatical *\*But all [of us], we*. Le recours à *could* pour rendre « reconnaissons » est plus naturel en anglais. Ne surtout pas oublier de traduire les deux « y » et d'employer la préposition qui convient.

**10/ par toutes les chaînes, si lourdes, si chères, de la tradition et du souvenir.**

Il n'y a pas meilleure préposition que *by* ici. Quelques flottements lexicaux pour « chaînes » : *bonds, links, ties* etc. So empêche toute antéposition des deux groupes adjectivaux. Postposés et entre virgules ou tirets, on peut les séparer par une virgule (comme en français) ou les relier par *but* ou *yet*. La détermination Ø s'impose pour « de la tradition et du souvenir ». Aucune pluralisation ne peut se justifier.

**11/ Ces arbres, cette mince colline, ce ciel, là-bas, si banal et irremplaçable, c'était nous. Les tilleuls, c'était nous.**

*These trees / Those trees* et *this little hill / that little hill* sont recevables, mais en ce qui concerne « ce ciel », seul *that* est recevable à cause de la contrainte « là-bas ». Le segment « si banal et irremplaçable » pose le même problème syntaxique que précédemment. Autre difficulté syntaxique majeure : que faire du gallicisme « c'était nous » ? C'est là un problème récurrent en thème anglais. Le calque *it was us* est à proscrire. Le tout est de trouver une solution syntaxiquement acceptable et qui soit conforme au génie de la langue anglaise.

**12/ Est-ce qu'il allait falloir quitter tout cela, qui était si proche de nous,**

Cette question, en apparence si simple, a donné lieu à beaucoup d'erreurs graves, notamment des doubles auxiliaires (*\*Did we must...?*) et des contresens (*Did we have to...?*). La relative ici est clairement non déterminative : il n'y a rien de mieux que : *,which. Leave* peut, à la rigueur, être remplacé par *abandon* ou *give up*.

**13/ la chair de notre chair, nos morts, nos espérances abattues ?**

Difficile ici de ne pas recourir au substantif *flesh*. Ne pas oublier la grammaire des adjectifs substantivés : *our \*deads* constitue une erreur grave. Pour « abattues », il importe de choisir un terme qui fasse collocation avec *hopes* ou *expectations*. Ce n'est pas le cas de *failed, lost, destroyed, deflated* etc. L'antéposition est obligatoire ici.

**14/ Ah ! nous étions bien pris ! Je le savais bien : tout changeait.**

Avant de songer à proposer une traduction de « nous étions bien pris », il importe d'en bien cerner le sens. Rien de très mystérieux : la famille est condamnée à quitter sa terre ; il n'y a plus rien à faire. Tant que cette idée est préservée, bien des expressions sont recevables. Outre celles suggérées par le corrigé, mentionnons *There was no escape, There was no way out* et *There was no alternative*. Trois solutions acceptables pour l'imparfait « changeait » selon la valeur qu'on lui donne : *changed / was changing / had changed*. Le recours à *would* est ici irrecevable : « changer » n'est pas un comportement caractéristique ou répété de « tout ». Idem pour la relation entre « savoir » et « je ».

**15/ Une grande rumeur silencieuse parvenait jusqu'à moi.**

On ne voit pas de meilleur adjectif pour « grande » que *great*. La grosse erreur à éviter est de coordonner les deux adjectifs (*\*a great and silent rumour*) ou de ne pas les mettre dans l'ordre correct (*\*a silent great rumour*). La forme *be + -ing* est optionnelle mais parfaitement compatible avec le verbe et la situation. On peut faire le choix d'orienter la phrase à partir du sujet animé : *I could perceive / make out...* Seule la préposition *to* convient pour traduire « jusqu'à » ; *until*, uniquement temporel, est irrecevable.

## 16/ Au delà de l'étang et de la forêt s'agitaient des millions d'hommes

*Beyond* est la seule préposition traduisant très exactement le sens. *Forest* est le terme adapté ici : *wood(s)* constitue un faux-sens. Attention à la syntaxe, généralement moins souple en anglais : l'ordre verbe-sujet ne peut être transposé tel quel. Le verbe « s'agitaient » a donné lieu à beaucoup d'approximations et d'impropriétés : *move about*, *gesticulate*, *stir* etc. Ont été relevées des erreurs graves de détermination et de nombre pour « des millions d'hommes ». Exemple : \**some million men*.

## 17/ avec leurs problèmes et leurs intérêts qui ne se confondaient plus avec les nôtres et que, pendant si longtemps, nous avions ignorés.

Présence d'une double proposition relative (« qui... et que... ») : il faut s'appesantir sur le choix du pronom relatif dans les deux cas car toutes les combinaisons ne sont pas possibles : ainsi de la suite \**which + that*, qui constitue une grosse erreur de syntaxe. Suites recevables : *that + that*, *which + which* et *that + which*. Par ailleurs, les deux propositions relatives sont coordonnées par « et » : elles ont donc le même antécédent, à savoir « leurs problèmes et leurs intérêts ». Les candidats qui ont traduit le second pronom relatif par *whom* (seul antécédent possible : *millions of men*) ont commis là une grave erreur de compréhension du français. Or, il n'y a absolument aucune ambiguïté dans le texte. Le verbe « se confondre » a gêné certains candidats, qui ont recouru à des traductions inappropriées : *melted*, *mingled* etc. La modulation que propose le corrigé (contraire sans la négation) donne un résultat satisfaisant en anglais.

Comme dans tout thème de concours, il y avait quelques écueils à surmonter, mais ils relèvent bien de points de langue que doit maîtriser le futur professeur d'anglais. Ne pas connaître « tilleul » en anglais ne ternit pas trop une copie même si cela ne cause aucun tort de posséder un vocabulaire étendu. En revanche, se tromper presque systématiquement dans les temps et les aspects, confondre les verbes irréguliers, écorcher la syntaxe élémentaire (place des adjectifs, choix des pronoms relatifs etc.), méconnaître les structures de base (« ni... ni » par exemple), tout cela *prouve* qu'un candidat n'a pas le bagage d'anglais suffisant. C'est pourquoi de telles erreurs — bien plus révélatrices que les erreurs lexicales — sont fortement pénalisées.

Le jury souhaite bien évidemment que les futurs candidats disposent d'un lexique riche et varié, mais il serait davantage rassuré si ces mêmes candidats pouvaient s'appuyer sur un anglais grammaticalement irréprochable. Comme tous les ans, certaines copies — pas si rares tout de même — ont fait la preuve que leur auteur était au niveau attendu de ce point de vue. Nous ne pouvons qu'inciter les candidats de la prochaine session à les imiter en s'assurant que rien de *fondamental* ne leur soit inconnu. Le thème est un exercice hautement révélateur : toutes les lacunes linguistiques s'y révèlent, tout le travail antérieur de consolidation des connaissances y donne de beaux fruits.

François Hamonou

## 3.2.2. Version et explication de choix de traduction

### 3.2.2.1 Version (un tiers de la note de traduction)

#### Texte à traduire

“Which way now?”

Tom said he had no idea. Julian said they were lost, no one would find them, rats would pick their bones. Someone sneezed. Julian said

“I told you, don't *do* that.”

“I didn't. It must have been *him*.”

Tom was worried about hunting down a probably harmless and innocent boy. He was also worried about encountering a savage and dangerous boy.

Julian cried “We know you're there. Come out and give yourself up!”

He was alert and smiling, Tom saw, the successful seeker or catcher in games of pursuit.

There was a silence. Another sneeze. A slight scuffling. Julian and Tom turned to look down the other fork of the corridor, which was obstructed by a forest of imitation marble pillars, made to support busts or vases. A wild face, under a mat of hair, appeared at knee height, framed between fake basalt and fake obsidian.

“You'd better come out and explain yourself,” said Julian, with complete certainty. “You're trespassing. I should get the police.”

The third boy came out on all fours, shook himself like a beast, and stood up, supporting himself briefly on the pillars. He was about Julian's height. He was shaking, whether with fear or wrath Tom could not tell. He pushed a dirty hand across his face, rubbing his eyes, which even in the gloom could be seen to be red-rimmed. He put his head down, and tensed. Tom saw the thought go through him, he could charge the two of them, head-butt them and flee down the corridors. He didn't move and didn't answer.

“What are you doing down here?” Julian insisted.

A.S. Byatt, *The Children's Book*, Vintage, 2010

#### Remarques préliminaires

##### Contexte

Ce texte est un extrait du premier chapitre du roman de A.S. Byatt, *The Children's Book*. L'action se déroule en 1895, à l'intérieur du *South Kensington Museum* (rebaptisé *Victoria and Albert Museum* en 1899). Julian, 15 ans, fils du maître des lieux, entraîne Tom, 13 ans, à la poursuite d'un troisième garçon qui passe ses journées à dessiner les objets du musée, pour ensuite disparaître comme par enchantement. Bien décidés à élucider ce mystère, Tom et Julian entament une course-poursuite qui les entraîne dans les entrailles inquiétantes du musée.

##### De l'importance des premières lectures

Avant de se lancer dans la traduction, il est fortement conseillé de lire le texte plusieurs fois avec attention, afin de s'en pénétrer et donc d'éviter certaines erreurs d'interprétation. Ces lectures préliminaires doivent en effet servir à s'assurer tout d'abord de la bonne compréhension du texte, puis à s'imprégner du style de l'auteur afin de ne pas trop s'en éloigner à la traduction.

La tâche de compréhension était ici assez aisée, le lexique et la syntaxe employés étant tout à fait abordables pour des candidats au CAPES d'anglais. La situation de confrontation entre les trois garçons est elle aussi très claire et la scène se déroule de manière chronologique. Ce texte ne présente donc aucun piège particulier. Le narrateur nous donne le point de vue de Tom et nous fait suivre ce qu'il percevait. Nombre de candidats ont su ainsi rester fidèles au texte source et proposer des traductions recevables.

Toutefois, le jury a pu noter ici et là des erreurs d'interprétation, probablement liées à une lecture trop hâtive. Ainsi, à qui renvoie le *him* de la l. 21 ? Au troisième garçon, bien sûr, et non à Tom. Il faut donc prendre le temps de clarifier les ambiguïtés éventuelles avant de se lancer dans l'effort de traduction.

De même, une lecture attentive permettra aux candidats de relever les structures parallèles (cf. l. 6-7 *Tom was worried about hunting down a probably harmless and innocent boy. He was also worried about encountering a savage and dangerous boy.*), mais aussi les métaphores employées, comme celles de la chasse, du jeu de course-poursuite (l. 6 *hunting down*, l. 9 *seeker or catcher*), ou encore de la bête sauvage (l. 13 *wild*, l. 17 *on all fours, like a beast*). Ce travail de repérage en amont permettra aux candidats de reproduire ces procédés de style à la traduction – ce que beaucoup ont su faire avec bonheur.

Ainsi, la difficulté majeure de cette épreuve ne résidait finalement pas dans la compréhension du texte, mais dans la mise en français : nombre de candidats ont eu des difficultés à mettre en mots ce qu'ils avaient compris et à respecter certaines normes de ponctuation. Nous allons donc nous pencher tout d'abord sur les problèmes soulevés par la présence de parties dialoguées, avant de commenter les diverses erreurs de langue récurrentes relevées par les membres du jury (conjugaison, lexique et orthographe). Ce rapport s'achèvera sur des conseils aux futurs candidats.

## Traduire le dialogue

La particularité de ce texte réside dans ses parties dialoguées, ce qui pose évidemment la question du registre de langue à utiliser, mais aussi celle des normes de ponctuation françaises et anglaises. Quelques rappels s'imposent.

Commençons par nous intéresser au niveau de langue. Qui parle ? Julian et Tom. Qui sont-ils ? Adultes ou enfants ? Plusieurs indices nous sont donnés vers la fin du texte – à nous de les analyser correctement. Ainsi, nous pouvons lire l. 17 *the third boy*. Cela sous-entend qu'il y en a deux autres, logiquement Tom et Julian. Cette impression peut être confirmée par la l. 18, qui compare le troisième garçon à Julian : *He was about Julian's height*. Cela a bien sûr des incidences sur le registre de langue, car il s'agit d'enfants parlant entre eux. L'extrait ne permettait pas de savoir à quelle époque se déroulait l'action, aussi avons-nous accepté beaucoup de possibilités de traduction, le registre utilisé se devant d'être plutôt familier, sans forcer le trait non plus.

La présence de dialogue soulève aussi – et surtout – le problème des différentes normes de ponctuation. Les guillemets revêtent un aspect différent en anglais ("*”*") et en français (« / »). Cette différence doit apparaître à la traduction, même écrite à la main.

De plus, en anglais, toute réplique est ouverte et close par des guillemets. Exemple dans le texte l. 4-5 :

"I told you, don't *do* that."

"I didn't. It must have been *him*."

Ce n'est pas le cas en français, où le même dialogue suivi se présentera de la sorte :

« Je te l'ai déjà dit, ne fais pas ça.

– J'ai rien fait. C'était sûrement lui. »

Les guillemets en français ouvrent et ferment le dialogue, mais pas chaque réplique. La deuxième réplique est introduite par un tiret long.

La place de la ponctuation de la phrase peut différer elle aussi d'une langue à l'autre lors du passage du dialogue au récit. Ainsi, nous trouvons, à la l. 15 : *You'd better come out and explain yourself, said Julian.*

Dans cet exemple, la virgule est placée avant le guillemet de fin du dialogue. Nous faisons l'inverse en français: « Tu ferais mieux de sortir de là et de t'expliquer », déclara Julian.

Autant de détails, mais qui témoignent d'une bonne maîtrise des conventions des deux langues et que le jury s'estime en droit d'attendre de futurs professeurs certifiés d'anglais.

## Les erreurs récurrentes

### Choix des temps

Le texte commence par du récit au prétérit simple et cela implique de choisir le temps français correspondant.

Quelques candidats ont cru bon de choisir le passé composé, ce qui a été sanctionné par les correcteurs. En effet, le choix du passé composé comme temps de base de la narration est bien plus fréquent à l'oral qu'à l'écrit (où on le trouvera dans des lettres, des journaux intimes, du dialogue). Pour traduire la succession chronologique des actions brèves de cet extrait (l. 17-19 *came, shook, stood, pushed*), on utilisera le passé simple.

Tous les prétérits de ce texte ne sont pas à traduire exclusivement par le passé simple : il fallait employer l'imparfait dans certains cas. Ainsi, *Tom was worried* (l. 6) se traduira dans ce contexte par « Tom était inquiet » ou « Tom craignait » plutôt que « \*Tom fut inquiet » ou « \*Tom craignit ». Tous les verbes d'un récit ne servent pas à décrire des actions successives ; certains contribuent plutôt à créer l'arrière-plan du récit. Nous sommes plongés dans les pensées de Tom, au moment où celui-ci se trouve dans un état d'anxiété. C'est l'imparfait qui nous permet de rendre au mieux cette distinction entre le premier plan et la toile de fond de l'histoire.

L'usage de l'imparfait semble maîtrisé par les candidats, mais il n'en va pas de même du passé simple. Le jury a été très déçu du nombre d'erreurs de conjugaison relevé dans les copies. En voici quelques exemples : « il \*apparût », « il \*apparut », « \*poussat »... Plus grave encore, certains candidats ont tout bonnement inventé certaines terminaisons : « il \*vu » ou encore « le silence \*régna ». De telles erreurs sont très lourdement sanctionnées, car elles démontrent une ignorance troublante des conjugaisons françaises. Nous incitons donc fortement les candidats à parer à toute déficience dans ce domaine et à vérifier systématiquement les terminaisons verbales dont ils ne sont pas sûrs.

## Choix des mots

Si le choix des temps est capital, le choix des mots l'est tout autant, afin d'éviter contresens et maladresses.

Il serait ainsi dommage de perdre les différentes métaphores présentes dans le texte (nous avons mentionné plus haut celles de la chasse, du jeu, de la bête sauvage). Aussi faut-il veiller à les conserver à la traduction.

Nous conseillons aussi aux candidats de veiller à employer un registre adapté à la situation : si les parties dialoguées doivent relever d'un registre assez familier, il n'en va pas de même pour le récit. Évitions donc de traduire *head-butt* par « coup de boule » – et préférons « coup de tête ».

De même, beaucoup de copies ont proposé des traductions imprécises. Ainsi, *pick* à la l. 3, a souvent été traduit par « ramasser », « emporter » ou encore « prendre ». Certes, ce verbe peut revêtir ce sens, mais est-ce pour autant adapté à la situation ? Des rats vont-ils ramasser ou prendre des os ? Cela semble tout à fait impossible. Le verbe « ronger » semble être un meilleur choix. Il faut donc prendre du recul et se relire pour choisir le bon mot dans la bonne situation !

Le jury a pu déplorer que certaines expressions, pourtant courantes, n'aient pas été reconnues. *On all fours* (l. 17), *head-butt* (l.21), et même *you're trespassing* (l.16) ont donné lieu à de nombreux contresens. Nous ne pouvons que conseiller aux candidats d'essayer d'inférer le sens des mots inconnus dans le texte et de visualiser la scène pour traduire le plus précisément possible et éviter des contresens complets qui pénaliseront leur travail. Apprendre du vocabulaire n'est pas inutile non plus.

## Orthographe

Le jury a pu noter cette année que l'orthographe était particulièrement déficiente. Il faut impérativement que les candidats se relisent et réapprennent certaines règles.

Certains mots ont été systématiquement mis à mal (« \*pilliers », « \*chasseur », « \*apeller »...). Beaucoup d'accents aigus, graves ou circonflexes ont été oubliés ou mal choisis. Certaines erreurs sont bien plus préoccupantes encore, comme d'écrire « sa » au lieu de « ça », ou de trouver « les \*quatre » dans une copie. Il faut impérativement maîtriser les différentes règles orthographiques qui régissent le français, notamment celle de l'accord du participe passé avec « avoir », que nombre de candidats ne semblent pas posséder du tout. À ce niveau, nous espérons ne plus trouver non plus de confusion entre l'infinitif en « -er » et la terminaison « -ez » de la deuxième personne du pluriel. De futurs professeurs doivent maîtriser ces notions simples.

## Traduire *down*

Certains candidats ont été gênés par la présence de la particule *down*, qui apparaît plusieurs fois dans le texte, notamment avec certains verbes à particule (*look down the other fork of the corridor* l. 11-12, *flee down the corridors* l. 22). Cela pose bien sûr problème, le français ne disposant pas de structures équivalentes. Certains candidats ont alors cru bon de traduire *down* à part entière (« regardé \*en bas de l'autre côté du couloir », « fuir dans les couloirs \*du bas »), ce qui s'apparente bien souvent à un contresens ou à une erreur d'interprétation. Le passage d'une langue à une autre ne peut pas se faire mot à mot et certaines particules peuvent donc être omises au moment de la traduction, l'allégeant ainsi considérablement.



## Conseils

Bien sûr, beaucoup de candidats ont su déjouer les différents pièges et ne pas tomber dans les travers mentionnés ci-dessus. Leurs traductions se sont avérées précises, leurs choix judicieux là où la syntaxe de la phrase devenait compliquée, et ils ont su transposer certaines métaphores pour que la mise en français reste élégante. Nous les félicitons et en profitons pour prodiguer les conseils suivants aux futurs candidats.

Il faut éviter de proposer deux ou plusieurs traductions pour un même mot ou un même segment de phrase. Traduire suppose de prendre des risques et de choisir ce que l'on pense être la meilleure solution. De même, il faut aussi éviter de laisser un blanc dans une traduction : la pénalité sera sévère.

Il faut aussi éviter de trop s'éloigner du texte pour en contourner la difficulté. Certaines traductions s'apparentent à des réécritures du texte, qui vont jusqu'à réagencer plusieurs phrases et à les mélanger. Certains étoffements sont à proscrire : ils sont inutiles et dénaturent le style et l'intention de l'auteur.

La relecture est essentielle. Elle sera efficace si les candidats se posent les bonnes questions. La plus importante est la suivante : cette traduction a-t-elle un sens ? Le jury a malheureusement trouvé beaucoup de non-sens : que dire de *he put his head down* (l. 20), traduit par « \*il posa sa tête » ? Ou *red-rimmed* (l. 20) traduit par « \*cerclés de sang » ? Il faut absolument se demander si la chose est possible et donc se ménager un temps de relecture à la fin de l'épreuve. La question de la cohérence devra aussi être soulevée (ne pas passer du tutoiement au vouvoiement en cours de dialogue, par exemple). Ce sera aussi le moment de vérifier la ponctuation, les omissions éventuelles, et bien sûr, l'orthographe.

N'oublions pas qu'une version est un exercice de compréhension de l'anglais, mais aussi d'expression en français. Nous ne pouvons qu'inciter fortement les candidats à lire en anglais, afin d'améliorer leur maîtrise de cette langue, sans oublier toutefois de faire de même en français et d'user de dictionnaires et de grammaires lors de leur préparation.

## Proposition de traduction

« Par où on va maintenant ? »

Tom répondit qu'il n'en savait rien. Julian dit qu'ils étaient perdus, que personne ne les trouverait jamais et que les rats allaient leur ronger les os. Quelqu'un éternua. Julian dit :

« Je te l'ai déjà dit, ne fais pas ça.

– J'ai rien fait. C'était sûrement lui. »

Tom craignait de pourchasser un garçon probablement inoffensif et innocent. Il craignait tout autant de se trouver face à un garçon brutal et dangereux.

Julian s'écria : « On sait que tu es là. Sors de là et rends-toi ! »

Tom vit qu'il était à l'affût et qu'il souriait, tel l'heureux vainqueur des parties de poursuite ou de cache-cache.

Il y eut un silence. Un autre éternuement. Un léger bruissement. Julian et Tom se retournèrent et regardèrent l'autre branche du couloir, obstruée par une jungle de colonnes en imitation marbre conçues pour servir de socles à des bustes ou des vases. Un visage farouche, sous une touffe de

cheveux en broussaille, apparut à hauteur du genou, encadré de faux basalte et de fausse obsidienne.

« Tu ferais mieux de sortir de là et de t'expliquer, déclara Julian, très sûr de lui. Tu n'as pas le droit d'être ici. Je devrais aller chercher la police. »

Le troisième garçon sortit à quatre pattes, s'ébroua comme un animal, et se releva en s'appuyant un instant sur les colonnes. Il faisait à peu près la même taille que Julian. Il tremblait, mais Tom ne savait pas si c'était de peur ou de colère. Il se passa une main sale sur le visage, se frotta les yeux, dont on distinguait les bords rougis malgré la pénombre. Il baissa la tête et se crispa. Tom vit l'idée lui traverser l'esprit : il pouvait les charger tous les deux, leur donner un coup de tête puis s'enfuir dans les couloirs. Il ne bougea pas et ne répondit pas non plus.

« Qu'est-ce que tu fabriques ici ? » reprit Julian avec insistance.

Cécile Leclercq-Debaudringhien  
avec l'aide de la commission de version

### 3.2.2.2 Explication des choix de traduction (un tiers de la note de traduction)

#### Introduction et spécificité de l'épreuve

L'explication de choix de traduction constitue l'une des composantes de l'épreuve de traduction. L'intitulé exact de cet exercice est le suivant : « Traduction en français d'un texte en langue étrangère et/ou traduction en langue étrangère d'un texte en français accompagnée(s) éventuellement d'une explication argumentée en français de certains choix de traduction ». Cette explication argumentée de choix de traduction porte sur des segments en langue anglaise (soulignés dans le texte de version) et se fonde sur une analyse grammaticale, exercice auquel les étudiants en anglais sont accoutumés.

Il est tout à fait pertinent, pour un concours de recrutement d'enseignants du second degré, que les candidats maîtrisent la grammaire qu'ils seront amenés à enseigner à leurs futurs élèves, ainsi que les différences de fonctionnement entre l'anglais et le français. Les compétences et connaissances exigibles pour l'explication de choix de traduction sont donc celles qui étaient précédemment mises en œuvre lors de l'explication de faits de langue qui se déroulait à l'oral (jusqu'à la session 2010 incluse). De plus, toute remarque pertinente dans une perspective de grammaire contrastive avec le français doit se faire lors de la proposition de choix de traduction. La consigne de la session 2012 fait apparaître clairement toutes ces composantes : « Vous proposerez une analyse grammaticale des segments soulignés. Vous décrierez et identifierez les opérateurs et/ou structures qu'ils comportent, et rendrez compte des valeurs et effets de sens véhiculés par ces formes dans leur contexte d'apparition. En vous fondant sur cette analyse, vous proposerez également, dans une perspective contrastive, un choix de traduction en français pour chacun de ces segments. »

Lors de cette session, les candidats ont eu à analyser trois segments. Il est à noter que l'explication de choix de traduction a été traitée dans quasiment toutes les copies. La majorité des candidats ont parfaitement saisi les enjeux de cet exercice et ont fourni, conformément aux attentes, une analyse grammaticale des segments soulignés. Cependant, celle-ci n'est pas assez souvent assortie de remarques contrastives sur la grammaire du français ; or, il est demandé de justifier le ou les choix de traduction proposés.

On rappelle que l'explication de choix de traduction se fait obligatoirement en français. En revanche, d'autres éléments sont laissés à l'appréciation du candidat, qui pourra cependant tirer profit des conseils suivants :

- **la place de l'explication argumentée** : si le candidat est libre de présenter, dans sa copie, le thème, la version et l'explication argumentée dans l'ordre qu'il souhaite, il est toutefois vivement conseillé de commencer par préparer l'explication de choix de traduction, pour la simple raison qu'elle constitue une aide précieuse à la traduction de l'anglais vers le français. Elle permet de se poser des questions sur la traduction des segments soulignés, bien évidemment, mais également sur le co-texte environnant les segments ;

- **la gestion du temps** : sur les cinq heures dévolues à l'épreuve de traduction, il est judicieux de réserver un temps suffisant à la préparation – entre dix et vingt minutes pour chacun des segments – et à la rédaction. Il est souhaitable que le candidat ne consacre pas moins d'une heure et demie au total à cet exercice, qui compte pour un tiers de la note accordée à l'épreuve de traduction. On constate qu'il y a encore des copies où l'exercice d'explication de choix de traduction a été négligé, peut-être en raison d'une mauvaise gestion du temps : les segments sont à peine abordés et les copies ne présentent pas de véritable analyse grammaticale ; les remarques d'ordre grammatical ne sont pas mises en lien avec le choix de traduction proposé, qui n'est assorti d'aucune remarque

contrastive ;

- **la longueur de l'explication** : la longueur optimale de l'explication de choix de traduction est difficile à quantifier dans la mesure où ce qui prime dans cet exercice, comme dans tout autre, ce sont la qualité et l'efficacité de l'analyse. L'expérience de la session 2012 montre toutefois qu'une analyse de segment ne doit idéalement pas excéder deux pages ;

- **la présentation de l'analyse** : le candidat peut, s'il le souhaite, utiliser certaines abréviations couramment employées dans les analyses grammaticales. À titre d'exemple :

GN / SN pour groupe nominal / syntagme nominal

GV / SV pour groupe verbal / syntagme verbal

RP pour relation prédicative

COD / COI pour complément d'objet direct / complément d'objet indirect

-ED pour le prétérit

-EN pour le participe passé, etc.

En revanche, les abréviations qui relèvent de la prise de note courante sont à bannir des copies ; exemple : « prop° » pour proposition, « vb » pour verbe.

De la même façon, le jury accepte une présentation par points de chacune des trois sous-parties désormais classiques (description ; problématique ; analyse) dans l'explication des segments soulignés. Ainsi, pour *It must have been him*, la présentation suivante était envisageable :

description : un GV composé du modal *must* au présent simple + infinitif parfait *have been*, autrement dit l'auxiliaire *have* à la base verbale suivi du participe passé du verbe *be*

problématique : choix et valeur du modal *must*, et de HAVE + -EN à l'infinitif

analyse : MUST est un modal qui fait partie du domaine de la nécessité etc.

Toutefois, une présentation par tirets n'est acceptable que si elle est rédigée, les liens logiques clairement explicités, et les articulations entre les arguments mises en évidence. Toute argumentation qui serait présentée comme une suite d'idées simplement juxtaposées serait sanctionnée.

Le candidat peut également, s'il le souhaite, utiliser des schémas pour renforcer ou éclairer son analyse. Ceux-ci peuvent, par exemple, se révéler d'une grande utilité lors de l'analyse d'un énoncé complexe : le candidat peut alors parfois identifier des découpages plus clairs qu'une longue paraphrase ou explication.

Les segments soulignés dans la version de la session 2012 illustrent chacun des trois grands domaines d'étude : le groupe nominal, le groupe verbal et l'énoncé complexe. Toutefois, cette répartition n'est pas obligatoire et n'augure pas des segments qui sont susceptibles d'être proposés lors de sessions futures. Quant au soulignement, il peut porter sur un segment plus ou moins long, allant d'un seul mot à un énoncé entier. Il arrive également qu'un segment porte sur ce que l'on appelle un « point double », indiqué dans la consigne : deux mots ou segments différents sont soulignés, et le candidat doit les mettre en perspective et procéder non seulement à une analyse séparée de chacun d'entre eux mais aussi à une analyse comparative, les deux segments présentant toujours un certain nombre de points communs. Ce cas s'est présenté à deux reprises dans le texte de la session 2011 : *Kiki's great-great-grandmother, a house-slave ; great-grandmother, a maid; and*

*then her grandmother, a nurse. It was nurse Lily who inherited this whole house from a benevolent white doctor [...] et It was nurse Lily who inherited this whole house from a benevolent white doctor with whom she had worked closely for twenty years.*

Il convient que les candidats présentent dans leur copie un exposé clair, précis et structuré. Pour ce faire, il est nécessaire de prendre en considération plusieurs éléments :

- toute analyse complète et pertinente de ces segments suppose que le candidat ait lu dans son intégralité le texte d'où ils sont extraits, afin d'en avoir une compréhension globale. En effet, les segments sont prioritairement choisis pour l'accès qu'ils donnent au sens du texte, ainsi que pour l'intérêt qu'ils présentent pour la traduction en français. Il est donc attendu du candidat qu'il tienne compte du co-texte, certains éléments étant susceptibles de contribuer à l'explication grammaticale du segment ;

- toute démonstration convaincante passe d'abord par l'identification de la spécificité du segment souligné et par l'émission d'hypothèses concernant les raisons qui ont motivé son emploi. Il s'agit donc de cerner avec précision le problème soulevé par chaque segment, prémisses indispensables à tout commentaire pertinent et structuré ;

- pour être convaincante, la présentation doit être articulée avec rigueur. Il est souhaitable d'adopter une démarche claire, de suivre un plan et des étapes dont la description sera fournie plus bas ;

- chaque segment (ou « point double ») doit être traité séparément, même si des parallèles et des comparaisons entre les trois segments peuvent éventuellement être établis au cours de l'analyse. En effet, aucun soulignement n'est effectué dans une perspective comparative, exception faite des composants des « points doubles » ;

- le jury attend du candidat qu'il possède des connaissances théoriques solides et qu'il en fasse usage dans son exposé. Cependant, l'exercice ne doit en aucun cas se transformer en un placage de connaissances linguistiques ou en une récitation de cours, où le candidat se contenterait d'exposer son savoir en relation avec tel ou tel point de grammaire. Il s'agit d'une explication argumentée, où le candidat doit exposer très clairement les enjeux soulevés par le(s) point(s) souligné(s) et procéder à une démonstration où il applique ses connaissances à l'analyse du segment, en tenant compte du co-texte ;

- dans le même ordre d'idée, le recours à la métalangue est apprécié à condition qu'il soit assorti d'une explication. On note encore parfois l'utilisation de termes linguistiques qui ne sont visiblement pas maîtrisés par les candidats, ce qui nuit à la clarté du propos. Il est d'ailleurs préférable que le candidat fournisse une véritable analyse, sans recourir de manière excessive à la métalangue ; il fera ainsi la preuve qu'il maîtrise la grammaire anglaise et qu'il est capable de transmettre ses connaissances à ses futurs élèves dans un langage qu'ils seront à même de comprendre ;

- le jury tient compte de la correction de la langue française, de l'exactitude de la syntaxe et de l'utilisation d'un vocabulaire précis et adéquat. On ne saurait trop recommander aux candidats de prêter une attention particulière à la rédaction de leur explication.

Il est à noter que les analyses relevant de toutes les théories ou écoles linguistiques sont acceptées. Il n'est pas nécessaire que le candidat précise, lors de sa présentation, le cadre théorique dans lequel il se situe.

## Étapes de l'explication de choix de traduction

L'explication de choix de traduction doit se fonder sur une analyse grammaticale et il est nécessaire d'adopter une démarche logique et un plan d'analyse global. Le plan conseillé suit la progression suivante : Description – Problématique – Analyse – Choix de traduction. En effet, toute analyse d'un segment débute par sa description, qui doit permettre de poser une problématique. De ces deux étapes découle naturellement l'analyse grammaticale proposée. Celle-ci permet au candidat, pour finir, d'effectuer un choix de traduction en adéquation avec le segment souligné, choix assorti d'un commentaire contrastif. Les titres peuvent être notés en tête de chaque partie ou rester implicites, tant que la progression reste évidente. Le jury a constaté que bon nombre de copies suivent les étapes indiquées ci-dessus.

### - Description

La description constitue une première étape de l'analyse et ne saurait donc être ni négligée ni déconnectée du reste de la démonstration. Il s'agit d'un préalable à tout travail pertinent. La description consiste à identifier le segment en le replaçant dans le cadre de l'énoncé dans lequel il se trouve. Ceci suppose une connaissance approfondie des étiquettes traditionnelles, des parties du discours et des domaines grammaticaux ; on attend des candidats qu'ils maîtrisent les catégories grammaticales et les fonctions syntaxiques. De même, il est souhaitable d'éviter de calquer les étiquettes françaises pour les appliquer aux segments de l'anglais : des termes tels que le conditionnel pour *would*, le subjonctif pour *should*, le passé composé pour le *present perfect* ou encore le plus-que-parfait pour le *past perfect* sont à proscrire. De même, on évitera de donner l'équivalent français des termes soulignés : pour *It must have been him*, on parlera du modal *must*, de l'auxiliaire *have* et du verbe *be*, et non pas, comme l'ont fait certains candidats, du « verbe devoir », de « l'auxiliaire avoir » ou du « verbe être ».

Le détail de la description doit comporter un certain nombre d'éléments nécessaires à l'élaboration de la problématique et de l'analyse qui lui succèdent. Il s'agit d'identifier le domaine dont relève le segment (groupe nominal, groupe verbal ou syntaxe / énoncé complexe), ainsi que sa nature et sa fonction dans la phrase, et d'étiqueter les différents éléments qui le composent (nature et fonction). En outre, si un seul mot est souligné, la description ne se cantonne pas uniquement à ce mot ; il est nécessaire de tenir compte des éléments pertinents dans le co-texte. À l'inverse, lorsque le segment souligné est long, il n'est pas toujours utile de procéder à l'étiquetage de tous les mots, sauf si celui-ci s'avère pertinent pour le reste de l'explication. Il est préférable d'opérer des regroupements sous des appellations telles que « groupe nominal », « groupe verbal » ou « proposition », avant d'entrer dans le détail si nécessaire.

Voici quelques rappels des éléments attendus et des exemples de ce qui pouvait être mentionné dans la description des segments de cette session, en fonction du domaine dont ils relèvent, ainsi que quelques écueils à éviter.

### Groupe nominal

On attend du candidat qu'il indique la nature et la fonction du syntagme nominal souligné, qu'il précise le fonctionnement du nom noyau (discontinu / dénombrable ou continu / indénombrable), son emploi au singulier ou pluriel. Il importe également d'indiquer avec quels éléments fonctionne le nom : modificateurs (adjectifs, par exemple) ou compléments éventuels du nom. De même, il faut veiller à mentionner le déterminant d'un groupe nominal ; ceci vaut également pour l'article Ø, bien qu'il ne soit

pas matérialisé dans l'énoncé. La mention du déterminant dans la description permet d'en tenir compte dans la formulation de la problématique, ainsi que dans l'analyse.

Ainsi, dans *Julian and Tom turned to look down the other fork of the corridor, which was obstructed by a forest of imitation marble pillars [...]*. (l. 10-11), dont le segment souligné relève du domaine nominal, il convient de mentionner que chacun des deux groupes nominaux *the other fork* et *the corridor* comporte l'article défini *the*. Il est aussi nécessaire d'indiquer que l'adjectif *other* porte sur le seul nom *fork*. En effet, les deux groupes nominaux sont tout autant reliés que séparés par *of*, qui est une préposition. Ce segment souligné correspond à un syntagme nominal composé, et non pas à un groupe nominal complexe ; cette appellation est réservée aux groupes nominaux comportant une proposition à forme finie (une complétive en THAT, par exemple, comme dans *the fact that he lied came as no surprise*) ou non finie (ainsi une relative infinitive, telle que dans *The person to consult is my brother*).

Pour ce qui concerne l'énoncé *It must have been him* (dont le segment souligné relève du domaine verbal), le jury a constaté que certains candidats ont eu du mal à identifier la nature du sujet du groupe verbal *must have been* : *it* a parfois été qualifié de déterminant – étiquette erronée – ou de mot-outil, dénomination qui n'apporte rien à l'analyse. Il est bon de rappeler que seul un élément nominal peut instancier la place de sujet grammatical, à savoir un groupe nominal, un pronom ou une proposition nominale / nominalisée. *It* est ici un pronom personnel de 3<sup>e</sup> personne du singulier.

### Groupe verbal

Plusieurs cas de figure se présentent lors de l'analyse du groupe verbal.

Lorsqu'un seul verbe est souligné, il convient d'indiquer sa forme (présent, prétérit, forme non finie), cette dernière ayant parfois tendance à être oubliée en raison de son évidence. Il est également souhaitable de donner le co-texte immédiat : les arguments du verbe, en particulier le sujet et le complément d'objet, le cas échéant. À cet égard, il est toujours bon de préciser quel est le sujet du groupe verbal (ou de la partie de groupe verbal) souligné(e), même si lui-même ne l'est pas. Ainsi, pour *It must have been him*, il est nécessaire, pour la suite de l'analyse, de dire que le sujet est le pronom *it*, mais aussi que *him* est l'attribut – au niveau syntaxique de l'énoncé de surface – de ce sujet. Il est utile de souligner, au passage, que l'attribut du sujet d'un verbe copule, *be* ou autre, ne saurait être confondu avec le complément d'objet direct d'un verbe lexical transitif (dans, par exemple, *no one would find them*, l. 2, *them* est le COD de *would find*).

De même, lorsque seul un modal est souligné, en plus d'indiquer le modal concerné et sa forme (présent ou prétérit), il est essentiel d'identifier son sujet (le fait que le référent du sujet soit animé ou inanimé peut également avoir une incidence) et de préciser qu'il est (toujours) suivi d'une base verbale (ou verbe à la forme nue / l'infinitif). Dans l'exemple cité précédemment, le modal *must* est suivi de l'auxiliaire *have* à la base verbale associé au participe passé du verbe *be*. On ne saurait trop insister sur la nécessité d'utiliser les étiquettes appropriées. *Have been* est ici un infinitif parfait, c'est-à-dire l'aspect HAVE + -EN à l'infinitif : il ne s'agit en aucun cas d'un *present perfect*, qui correspond à l'auxiliaire HAVE au présent suivi d'un participe passé. Ainsi, en présence de l'aspect HAVE + -EN (auxiliaire HAVE suivi d'un participe passé), il ne suffit pas de se contenter de cette étiquette, car elle ne permet pas d'indiquer à quelle forme se trouve cet aspect.

Dans le même ordre d'idée, si la forme soulignée comporte l'auxiliaire BE suivi d'un participe passé, il faut indiquer que l'on a affaire à une forme passive et ne pas se contenter des appellations « auxiliaire BE + participe passé ». Cette remarque vaut également pour les cas où la forme passive

BE + -EN est à l'infinitif. Pour finir, il convient également de bien distinguer la combinaison des deux aspects HAVE + -EN et BE + -ING lorsque celle-ci se présente dans un énoncé.

En outre, on constate parfois une confusion quant à la nature de BE, HAVE et DO. Ils peuvent tous trois être soit auxiliaire, soit verbe, natures auxquelles il faut rajouter celle de proforme pour ce qui concerne DO. Ainsi, dans BE + -EN, BE + -ING et HAVE + -EN, BE et HAVE sont des auxiliaires. En revanche, dans *It must have been him*, si HAVE est auxiliaire (à la base verbale), BE est quant à lui un verbe copule (au participe passé).

### Énoncé complexe

Les segments longs posent souvent des problèmes aux candidats, qui en donnent trop souvent une description linéaire, dans laquelle chaque élément est identifié tour à tour. La description qui est attendue doit mettre en évidence la structure et le rôle de ses constituants, ainsi que leur nature et/ou fonction. Ainsi, le segment souligné dans *He was shaking, whether with fear or wrath Tom could not tell*, il s'agissait de procéder comme suit : opérateur *whether*, suivi d'un syntagme / groupe prépositionnel, *with fear or wrath*, d'un sujet, *Tom*, et d'un groupe verbal, *could not tell*. La problématique portant sur l'ensemble du segment et sur l'articulation de ses constituants, il est inutile d'entrer dans plus de détails et de fournir une description syntaxique exhaustive mot à mot. Cela permet également de ne pas proposer un étiquetage erroné qui invaliderait le reste de la démonstration.

La caractérisation d'éléments autres que les groupes (nature et fonction) n'est souhaitable et/ou exigible que s'ils ont une pertinence pour l'analyse du segment long ; dans ce cas, il convient de n'apporter ces précisions qu'une fois les constituants syntaxiques clairement identifiés, afin de présenter les informations de manière hiérarchisée. Dans le cas contraire, ces précisions, même lorsqu'elles sont correctes, viennent parasiter la description, et par voie de conséquence, la problématique. Dans *He was shaking, whether with fear or wrath Tom could not tell* (l. 17-18), il importait peu de décrire dans le détail le groupe verbal *could not tell* ou le groupe prépositionnel *with fear or wrath*. Si l'analyse avait porté sur ces segments, eux seuls auraient été soulignés, ce qui n'était pas le cas.

Inversement, se contenter de dire que le segment *whether with fear or wrath Tom could not tell* est un énoncé complexe ne constitue pas une véritable description. En effet, l'objet de la description, au-delà de montrer des connaissances relatives à la nature et à la fonction de mots ou de constituants, est de préparer efficacement la problématique, puis l'analyse qui en découle.

De manière générale, il convient, dès la description, de prêter attention à la ponctuation ou à une typographie particulière, car elles peuvent être utilisées dans l'analyse (présence d'italiques ou de guillemets, par exemple). Elles peuvent s'avérer pertinentes pour l'analyse et doivent être mentionnées dans la description. Ainsi, la présence d'une virgule, signe d'une séparation, devant le segment souligné dans *He was shaking, whether with fear or wrath Tom could not tell* (l. 17-18) est significative et aide à l'identification de l'élément qui régit *whether with fear or wrath* : ici, le verbe *tell*, et non pas le verbe *was shaking*.

En outre, le jury a constaté que les candidats étiquettent parfois trop rapidement certains éléments grammaticaux. Les catégories de préposition, conjonction et adverbe ne sont pas toujours bien distinguées : WHETHER est une conjonction de subordination tandis que OR est une conjonction de coordination ; OF, quant à lui, est une préposition. Voici quelques remarques, également, sur des termes dont l'étiquetage est parfois source d'erreurs :



- TO : l'élément TO est préposition uniquement lorsqu'il est suivi d'un élément nominal (*They went to the cinema*), mais lorsqu'il est suivi d'un verbe à l'infinitif / d'une base verbale, comme dans *Julian and Tom turned to look down the other fork of the corridor* (l. 10-11), il s'agit d'un opérateur verbal ;

- il est essentiel de distinguer les différents emplois de THAT, qui peut être déterminant, pronom ou adverbe démonstratif / déictique, ainsi que pronom relatif et conjonction de subordination. Il est nécessaire de ne pas appliquer une étiquette imprécise ou erronée dès la description, la problématique portant très souvent sur la nature du segment introduit par THAT ;

- il faut se garder de donner trop hâtivement l'étiquette de gérondif ou de participe présent à une forme en -ING : l'opérateur -ING sert à former aussi bien des gérondifs que des participes présents, sans oublier les noms et adjectifs verbaux. Très souvent, l'un des enjeux de la problématique porte sur la nature de la forme en -ING et il faut éviter de donner une étiquette dès la description. Par ailleurs, il est indispensable de ne pas confondre l'opérateur -ING (*Tom was worried about hunting down a probably harmless and innocent boy*) et l'aspect BE + -ING dans "*What are you doing down here?*".

En conclusion, une description appropriée doit fournir tous les éléments pertinents pour la problématique choisie, éléments qui permettront de procéder par la suite à une analyse cohérente et complète. La description montre également que le candidat maîtrise son sujet et les catégories grammaticales, qualités indispensables pour un futur enseignant. Il convient donc de procéder à l'étiquetage avec soin et précision, la justesse de la description permettant d'éviter de suivre de mauvaises pistes pour l'analyse. Des catégorisations contradictoires d'un même segment ou terme, de même qu'une description erronée, ne pourraient qu'invalider le reste de la démonstration. Par exemple, il est contre-productif de catégoriser THAT comme pronom relatif dans la description, pour ensuite s'efforcer de démontrer dans l'analyse qu'il s'agit en fait d'une conjonction de subordination introduisant une subordonnée nominale ou complétive. Enfin, il faut prendre garde à ce que la description ne fournisse pas de réponse au problème soulevé par le segment, en particulier si l'identification de la nature d'un mot ou de tout un segment est un enjeu de l'analyse.

### - **Problématique**

Identifier la problématique revient à identifier les raisons qui ont conduit le jury à souligner dans le texte tel segment plutôt que tel autre. Il est nécessaire de formuler la problématique pour la clarté de l'exposé et de la démarche adoptée. Cette formulation est l'aboutissement naturel de la description et constitue une étape que certains candidats ont parfois tendance à négliger, voire à oublier.

Le recours à une problématique plaquée pour tel ou tel type de segment peut parfois conduire à un contresens ou à une analyse hors-sujet. Une problématique efficace ne peut être posée qu'en tenant compte de la spécificité du contexte dans lequel le segment est inséré.

Ainsi, dans *He was shaking, whether with fear or wrath Tom could not tell* (l. 17-18), il ne s'agit pas seulement de s'interroger sur la nature de *whether*, mais aussi sur la structuration de l'ensemble du segment souligné et la place des constituants à l'intérieur de ce segment. De la même façon, pour *Julian and Tom turned to look down the other fork of the corridor*, se focaliser sur la construction et le fonctionnement du groupe nominal dans son ensemble, ainsi que le choix de la structure en OF va permettre d'aborder les points essentiels pour le traitement de ce segment.

Dans tous les cas, la problématique est à définir en termes d'analyse grammaticale, et non pas en

termes de problèmes de traduction. Certes, le choix de traduction constitue l'étape ultime de l'exercice, mais il vient à la suite de l'analyse grammaticale sur laquelle il se fonde. Il n'est donc pas pertinent de dire que la problématique est le choix de traduction, pas plus qu'il ne l'est de la poser en termes de choix lexicaux.

L'intitulé de la problématique peut être formulé de manière assez simple : choix du déterminant et structuration du groupe nominal, nature et ordre des adjectifs, choix et valeur / effet de sens du modal et de sa forme passée, valeur de l'aspect BE + -ING, nature et fonction de la subordonnée / proposition, par exemple. Dans l'énoncé *It must have been him*, on attend du candidat qu'il concentre l'analyse à venir sur le choix et la valeur du modal *must* et de l'infinitif parfait, ainsi que sur l'effet de sens véhiculé par l'ensemble du groupe verbal.

Pour le domaine nominal, l'ensemble des éléments formant le groupe nominal doit être pris en compte dans la formulation de la problématique ; on pense, en particulier, à la morphologie, à l'ordre et à la portée des adjectifs, qui doivent faire partie intégrante de la problématique. Dans le cas de *Julian and Tom turned to look down the other fork of the corridor*, c'est davantage la structuration de l'ensemble du groupe nominal qui doit retenir l'attention ; il était également possible de préciser, dès cette étape, que le choix de la structure en OF dans ce contexte allait être comparé à celui d'une construction avec un génitif.

Dans le cas d'un point double tel que *It was nurse Lily who inherited this whole house from a benevolent white doctor with whom she had worked closely for twenty years* (session 2011), il appartient au candidat de formuler une problématique qui mette en relation les deux formes soulignées afin de les comparer : « valeur et effet de sens de chaque forme verbale et passage de l'une à l'autre dans le même énoncé ».

Par ailleurs, un soulignement qui paraîtrait inhabituel doit précisément orienter le candidat vers une problématique spécifique. Dans *He was shaking, whether with fear or wrath Tom could not tell*, c'est la structuration de l'ensemble et l'organisation des constituants (ou imbrication des propositions) qui est l'enjeu majeur du segment ; cependant, il convient aussi de s'interroger sur le sens qu'il véhicule.

Dans cet énoncé complexe, comme dans tout autre segment où toute une proposition (ou une partie de proposition) est soulignée, le candidat doit naturellement s'interroger sur la nature et la fonction de cette proposition. Lorsque seul un subordonnant est souligné, le candidat peut signaler les éventuelles ambiguïtés syntaxiques. Il s'agira pour lui d'établir la nature de ce subordonnant et, par voie de conséquence, de procéder à l'identification de la nature et de la fonction de la subordonnée qu'il introduit ; dans le segment précédent, *WHETHER*, qui est un mot en WH-, ne peut être qu'une conjonction de subordination, qui introduit une subordonnée interrogative nominale.

Pour finir sur les structures complexes, le jury attire l'attention des candidats sur le fait que, pour un même type de structure, des soulignements différents peuvent induire des problématiques différentes, bien que les analyses puissent être en partie similaires. Par exemple, dans l'énoncé *He was shaking, whether with fear or wrath Tom could not tell*, seul *whether* aurait pu être souligné. Dans ce cas, il aurait été bon, là aussi, de s'interroger sur la nature de l'élément souligné, ainsi que sur la nature et la fonction de la proposition qu'il introduit ; cependant, le rôle joué par *whether with fear or wrath* dans la structure globale de l'énoncé aurait été d'une importance moindre, bien qu'il puisse être tout de même abordé par un biais différent.

#### - **Organisation de l'analyse**

L'analyse doit logiquement découler de la problématique et permettre l'explication de l'emploi du

segment souligné en contexte. Ainsi, toute pseudo-analyse psychologisante ou littéraire est à exclure. De la même façon, tout placage de cours, tout emploi de termes non maîtrisés, ne pourront aboutir à une démonstration convaincante. Le jury pourra dans ce cas être amené à penser que le candidat n'a pas saisi les enjeux du segment et la raison d'être du soulignement. L'explication doit s'appuyer sur une démarche argumentative organisée, articulée autour de la problématique dégagée, et mener à une conclusion quant à la spécificité du segment souligné.

Pour certains segments, le candidat peut commencer son analyse par un rappel du fonctionnement général, de la valeur fondamentale des opérateurs ou de la règle grammaticale sur laquelle il souhaite attirer l'attention. Ainsi, dans *It must have been him*, le candidat peut juger utile de rappeler que le modal MUST, qui fait partie du domaine de la nécessité, peut avoir deux emplois (comme tout modal) : un emploi épistémique et un emploi radical, dont il rappelle les valeurs.

Toutefois, le candidat ne saurait se contenter de ce simple étiquetage et/ou d'un renvoi à la valeur de base / à l'invariant suggéré par le segment souligné, tels que rupture pour le prétérit, renvoi à la notion pour l'article / le déterminant Ø, valeur épistémique pour un modal. Il faut également expliquer ce que ces étiquettes recouvrent. Par exemple, toujours pour *It must have been him*, la mention de l'étiquette « emploi épistémique » n'explique rien : il est nécessaire d'ajouter que cet emploi indique que l'énonciateur évalue les chances de validation de la relation prédicative, à savoir qu'il fait une déduction logique ou qu'il évalue comme fortement probable un événement qui est ici révolu / passé. En effet, le jury attend du candidat qu'il prenne position lors de son analyse : il ne doit pas se contenter d'énoncer les différentes valeurs d'un opérateur, sans démontrer quel effet de sens prédomine en contexte. Il faut toujours garder à l'esprit que les éléments du co-texte peuvent avoir un effet sur la valeur du segment souligné ; pour ce même segment, il fallait prendre en compte la présence de *I didn't*, dans le co-texte gauche.

Il convient également de se demander si, dans le contexte donné, la forme utilisée est choisie par l'énonciateur ou bien si elle est contrainte par la langue, auquel cas il serait erroné de parler de choix énonciatif. Le segment *Julian and Tom turned to look down the other fork of the corridor* constitue une bonne illustration en la matière. En effet, la comparaison avec une structure génitive, qui a été mentionnée dans un certain nombre de copies, devait permettre de montrer que celle-ci était peu recevable dans ce contexte (?? *the corridor's other fork*) et que l'énonciateur n'avait donc guère le choix de la structure internominale à utiliser, à savoir la construction en OF. En revanche, pour le segment *He was shaking, whether with fear or wrath Tom could not tell*, un autre ordre pouvait être envisagé : *Tom could not tell whether he was shaking with fear or wrath* ; dans un tel cas, il importe de signaler quelles sont les différences sémantiques mais aussi discursives entre les deux formulations possibles.

Pour ce qui concerne les phénomènes qui relèvent de la syntaxe / l'énoncé complexe, on rappelle que le candidat ne doit en aucun cas proposer une analyse qui serait totalement dissociée du sens. Dans l'exemple qui précède, il fallait déterminer que *whether with fear or wrath* est antéposé à la proposition subordonnante / matrice, *Tom could not tell*. Le candidat devait ensuite examiner ce qui a conduit l'énonciateur à adopter un ordre différent de l'ordre canonique (*He was shaking, Tom could not tell whether he was shaking with fear or wrath*), et expliquer pourquoi l'ellipse de *he was shaking* dans l'énoncé original n'opère pas dans l'agencement canonique (*He was shaking, Tom could not tell \*whether with fear or wrath*). Les candidats doivent donc s'efforcer de montrer en quoi le choix syntaxique reflète les choix énonciatifs et discursifs, ce qui implique une prise en compte du contexte (ici, l'ordre adopté permet de conserver une cohésion discursive car *whether with fear or wrath* est en lien discursif à la fois avec *He was shaking* et *he could not tell*). On n'oubliera pas, non plus, de mettre

en avant la dimension phonologique dans ce type d'énoncés, lorsqu'elle s'avère un outil précieux au service de l'analyse.

De plus, dans le cas d'un point de syntaxe impliquant un réagencement de l'énoncé canonique, il est nécessaire de mettre au jour les relations prédicatives sous-jacentes à la structure de surface. Ainsi, dans *He was shaking, whether with fear or wrath Tom could not tell*, il est essentiel de partir des constructions verbales. Le verbe *tell* est un verbe transitif, dont l'objet doit être reconstitué : < *Tom – tell [something]* >, où *something* correspond à une autre relation prédicative : < *he – shake with fear or wrath* >. Il s'agit ensuite d'explicitier les relations entre les constituants et de mettre en évidence les transformations / étapes intermédiaires : 1) *He was shaking, Tom could not tell whether he was shaking with fear or wrath* correspondrait à un énoncé canonique, où *he was shaking* serait répété ; 2) la subordonnée introduite par *whether* est antéposée aux sujet et verbe de la subordonnante : *He was shaking, whether he was shaking with fear or wrath Tom could not tell* ; 3) la similitude sémantique entre *whether he was shaking with fear or wrath* et *He was shaking*, permet l'ellipse de *he was shaking* dans cette subordonnée. Cet agencement ne permet pas uniquement d'éviter une répétition ; il est également motivé au niveau discursif, puisque *whether with fear or wrath* est en lien discursif avec ce qui le précède tout comme avec ce qui le suit dans l'ordre linéaire du discours.

Lorsque l'analyse conduit à choisir entre deux valeurs, deux fonctionnements ou deux interprétations pour un opérateur ou un segment, le candidat doit justifier son choix de l'un(e) à l'exclusion de l'autre dans le contexte de l'énoncé. En effet, trancher en faveur d'une des hypothèses possibles sans donner d'explication quant au choix effectué ne constitue pas une analyse ; il est nécessaire d'étudier le contexte, de soumettre l'énoncé à certains tests et d'effectuer des manipulations avant d'aboutir à toute conclusion. Ainsi, pour *It must have been him*, il ne suffit pas d'énoncer que *must* a un emploi épistémique, il faut également le démontrer ; on peut, par exemple, procéder à une glose telle que *it is highly probable that it was him (who did it)* ou *It was him (who did it), most probably*, où l'on voit bien que la forme de modalisation (*highly probable* ou *most probably*) porte sur une proposition dans son ensemble. De même, lorsqu'on a affaire à une subordonnée en *that* complétive (telle que *the fact that he lied came as no surprise*), un certain nombre de tests et de manipulations sont pertinents pour montrer qu'il ne peut s'agir d'une relative : il n'est pas possible de remplacer *that* par un pronom relatif (*which*, par exemple) ; *that* ne joue pas de rôle syntaxique dans la subordonnée (si l'on en fait une indépendante, rien ne se substitue à *that* dans la proposition) ; enfin, une reformulation en *the fact is: X* est possible.

En revanche, dans les cas où il n'est pas possible de trancher en faveur d'une seule interprétation ou valeur au cours de l'analyse, il convient de souligner que l'ambiguïté syntaxique et/ou sémantique subsiste, ou encore que les deux interprétations se superposent. Ainsi, avec certaines propositions nominalisées introduites par un mot en WH-, il existe parfois une ambiguïté quant à la nature de la proposition en question : subordonnée interrogative, subordonnée exclamative ou encore relative nominale / libre. Il s'agit alors de mettre en évidence les deux analyses possibles ; soit, par exemple, une interrogative indirecte, si l'on avance que le co-texte comporte une question (sous-jacente ou non) ou un doute, soit une relative nominale introduite par un relatif fusionné avec l'antécédent (par exemple, WHAT), paraphrasable par un groupe nominal antécédent suivi d'un pronom relatif (par exemple, *the thing that*).

L'exemple *He was shaking, whether with fear or wrath Tom could not tell* montre à quel point les manipulations sont utiles pour révéler le sens du segment souligné. Il ne s'agit pas tant d'un passage obligé que d'un véritable outil d'analyse qui doit être intégré à l'explication du segment, et non pas juxtaposé ou systématiquement relégué à la fin de l'explication. La manipulation doit être

accompagnée d'une explication décrivant ce qu'elle apporte à l'analyse. Trop souvent, les candidats se contentent d'indiquer si telle ou telle manipulation est possible ou non, sans spécifier en quoi elle est utile à la progression de l'analyse. À ce propos, il est bon de souligner que toute manipulation donnant lieu à un énoncé agrammatical ou peu recevable doit être indiquée comme telle au début de l'énoncé, par le biais d'un astérisque ou d'un point d'interrogation, respectivement. Inversement, une manipulation ne constitue pas une explication en elle-même et ne peut se substituer à une analyse.

En fonction de la spécificité du segment, la manipulation peut être de différents types. Elle peut consister en :

- une substitution de forme : pour *It must have been him*, on peut remplacer le modal *must* par un autre modal (*may*, par exemple). Il est alors essentiel de préciser que cette substitution, qui engendre un énoncé recevable, provoque un changement sémantique (*may* véhicule l'idée d'une probabilité moins forte, ce qui ne convient pas ici : en effet, *I didn't* présuppose très logiquement *someone else did it*) ;

- un réagencement syntaxique : concernant le segment *Julian and Tom turned to look down the other fork of the corridor*, le réagencement permet de montrer, par exemple, qu'un génitif était difficile dans ce contexte (?? *the corridor's other fork*), engendrant un énoncé peu recevable (dont la nature est signalée par les points d'interrogation). Cela permet au candidat de montrer qu'ici, la structure en OF est contrainte et ne résulte pas d'un choix de l'énonciateur, même s'il convient tout de même de préciser le sémantisme véhiculé par la construction originelle ;

- la suppression d'un élément : toujours dans *Julian and Tom turned to look down the other fork of the corridor*, la suppression de *other* est impossible, car *the fork of the corridor* véhiculerait un sens totalement différent ; en effet, *other* présuppose la présence de deux branches. Cela montre le rôle essentiel joué par *other* au niveau sémantique.

## Choix de traduction

La consigne de l'exercice d'explication de choix de traduction donne une indication quant à la place de la proposition de choix de traduction dans l'analyse d'un segment : « En vous fondant sur cette analyse [grammaticale], vous proposerez également, dans une perspective contrastive, un choix de traduction en français pour chacun de ces segments. » Il est donc vivement conseillé de placer les choix de traduction et les remarques grammaticales contrastives avec le français à la suite de l'analyse grammaticale ; en effet, ce choix – voire ces choix, car parfois, deux choix peuvent être tout aussi appropriés pour un segment – constitue une suite logique à l'analyse grammaticale du segment souligné.

Le candidat doit établir un contraste entre le segment souligné en anglais et la proposition de traduction en français. Il ne s'agit pas de procéder à une comparaison approfondie avec la grammaire du français, pas plus qu'il n'est attendu de connaissances théoriques étendues sur le français. Ce qui est souhaitable, ce sont des observations grammaticales contrastives, qui peuvent être assez succinctes, sur le fonctionnement du français sur tel ou tel point, en comparaison avec celui de l'anglais. Ces remarques peuvent précéder, suivre ou accompagner le choix de traduction. Il importe de souligner ici que ce ne sont pas les choix lexicaux qui importent véritablement, mais le choix de telle structure ou de tel opérateur grammatical pour traduire le segment souligné. Par exemple, dans *Julian and Tom turned to look down the other fork of the corridor*, il ne convenait pas de s'attarder sur les choix possibles pour traduire le terme *fork* mais sur la structure utilisée pour rendre en français une construction internominale en OF.

Par ailleurs, on insiste sur le fait que les choix de traduction doivent être accompagnés de justifications et de remarques contrastives, ce qui est encore loin d'être le cas dans toutes les copies. À ce propos, dire que telle traduction est plus spontanée en français que telle autre ne constitue pas une explication, pas plus qu'affirmer que l'anglais est beaucoup plus simple que le français. Ce sont de véritables remarques contrastives qui sont attendues, qui permettent de montrer en quoi le fonctionnement du français diffère (ou non) de celui de l'anglais. Pour l'exemple cité ci-dessus, il convenait d'indiquer que le français emploie également une construction internominale qui comporte une préposition (« de »), ce qui aurait été également le cas si l'anglais avait présenté une structure génitive.

Pour finir, on précise que l'explication de choix de traduction et la version sont notées indépendamment l'une de l'autre ; le candidat peut donc opter pour une – voire deux – proposition(s) de traduction différente(s) de celle qui est choisie dans la version. Ce qui importe est de fonder ce ou ces choix sur l'analyse grammaticale qui précède et de commenter les propositions qui sont avancées.

## **Conclusion**

L'explication de choix de traduction trouve pleinement sa place dans un concours de recrutement de futurs professeurs d'anglais, dans la mesure où elle permet d'évaluer la capacité des candidats à expliquer et analyser avec finesse et pertinence certains phénomènes linguistiques et à mettre en œuvre certaines techniques de base (étiquetage, manipulation, substitution etc.) qui leur seront indispensables dans la préparation et la mise en œuvre de leur enseignement. Elle leur permet également de parfaire leur connaissance de la grammaire française, dans la mesure où elle amène à mettre en perspective le fonctionnement de la langue française et celui de la langue anglaise, chose souvent utile pour expliquer à des élèves les différences de fonctionnement entre les deux langues, trop souvent sources d'erreurs.

Cet exercice invite bien sûr les candidats à mobiliser leurs connaissances de la langue anglaise et leur sensibilité linguistique, ce qui leur est indispensable en vue de l'exercice de traduction. Les segments soulignés ne doivent pas être détachés du texte auquel ils appartiennent, car l'analyse linguistique est une porte d'entrée vers le sens d'un texte, et non un exercice grammatical déconnecté du reste de l'épreuve. L'explication de choix de traduction peut permettre d'éclairer le sens du texte et de guider le candidat vers le rejet de certaines solutions ou l'adoption de telle ou telle proposition de traduction qu'il jugera plus appropriée en raison de son analyse. D'autre part, la mobilisation de connaissances grammaticales et la mise en œuvre de cette réflexion sur les segments soulignés dans la version pourraient trouver à s'appliquer à l'exercice du thème ; là aussi, les connaissances grammaticales sont un outil précieux pour parvenir à la traduction vers l'anglais.

Le jury tient à rappeler qu'une bonne analyse nécessite une préparation sérieuse dans la durée, sur des cas précis et variés. Un candidat bien préparé acquiert ainsi la méthodologie et la démarche indispensables à l'analyse grammaticale et linguistique qui permet d'éclairer les choix de traduction : cohérence, rigueur et clarté. Cette année, le jury a constaté que certains candidats avaient négligé l'explication de choix de traduction. Nous leur rappelons que cet exercice comptait pour un tiers de la note de l'épreuve de traduction et incitons fortement les futurs candidats à gérer le temps de l'épreuve au mieux afin de traiter les trois exercices.

Le jury tient également à souligner que l'explication de choix de traduction est un exercice tout à fait accessible, ce dont témoignaient cette année un certain nombre de bonnes analyses. Ce qui

prime, au-delà de la maîtrise technique, est le bon sens, la cohérence et la clarté dans les explications. Si une connaissance du vocabulaire spécifique à la linguistique est attendue, il importe avant tout non pas de jargonner, mais d'expliquer des faits de l'anglais, qualité indispensable chez un futur enseignant.

## **Recommandations pour la session 2013**

Pour la session 2013, l'explication de choix de traduction relèvera de la même philosophie que celle qui a présidé en 2012 et se présentera donc sous une forme similaire. Les segments soulignés se trouveront dans le texte de version et il sera attendu des candidats qu'ils procèdent à une analyse grammaticale ; ils se fonderont sur celle-ci pour proposer leurs choix de traduction et la justification de ce choix, qui seront assortis de remarques contrastives avec le français. Dans le droit fil des sessions 2011 et 2012, la consigne proposée se fera un peu plus détaillée pour souligner cette articulation.

La consultation fréquente d'ouvrages de grammaire est vivement recommandée pour se familiariser avec les méthodes d'analyses et les éléments théoriques. Pour finir, le jury recommande aux candidats de s'entraîner régulièrement à cet exercice afin d'acquérir une méthode et une démarche cohérentes.

## **Éléments bibliographiques**

(Il s'agit d'une liste indicative. Les candidats sont invités à consulter leurs préparateurs pour des compléments d'information.)

### **- grammaires de référence en langue anglaise**

Huddleston R. & Pullum G. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Quirk R. *et al.* *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman, 1989.

### **- grammaires à orientation linguistique**

Adamczewski, H. *Grammaire linguistique de l'anglais*. Paris : Colin, 1982.

Bouscaren, J. *et al.* *Analyse grammaticale dans les textes*. Paris : Ophrys, 1998.

Bouscaren, J. & Chuquet, J. *Grammaire et textes anglais, guide pour l'analyse linguistique*. Paris : Ophrys, [1987] 2002.

Joly, A. & O'Kelly, D. *Grammaire systématique de l'anglais*. Paris : Nathan, 1989.

Lapaire, J.-R. & Rotgé, W. *Linguistique et grammaire de l'anglais*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 1991.

Larreya, P. & Rivière, C. *Grammaire explicative de l'anglais*. 4<sup>e</sup> édition. Paris : Longman France, [1991] 2010.

Radden, G. & Dirven, R. *Cognitive English Grammar [Cognitive Linguistics in Practice 2]*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2007.

Souesme, J.-C. *Grammaire anglaise en contexte*. Paris : Ophrys, 1992.

### **- ouvrages de préparation aux concours**

**(ces ouvrages restent utiles malgré le changement intervenu depuis la session 2011 dans la définition des épreuves)**

Cotte, P. *L'Explication grammaticale des textes anglais*. 2<sup>e</sup> édition. Paris : Presses Universitaires de France, 1996.

Delmas, C. *et al. Faits de langue en anglais*. Paris : Didier-Érudition, 1997.

Garnier, G. & Guimier, C. *L'Épreuve de linguistique au Capes et à l'agrégation d'anglais*. Paris : Nathan, 1997.

Ranger, G. & Vallée, M. *Making Sense. Méthodologie pour l'analyse des faits de langue*. Nantes : Éditions du Temps, 2004.

Rotgé, W. & Lapaire, J.-R. *Réussir le commentaire grammatical de textes*. Paris : Ellipses, 2004.

#### - pour un travail en syntaxe

Dubois-Charlier, F. & Vautherin, B. *Syntaxe anglaise. Examens et concours de l'enseignement supérieur*. Paris: Vuibert, 1997.

Haegeman, L. & Guéron, J. *English Grammar: a generative perspective*. Cambridge: Blackwell, 1999.

Khalifa, J.-C. *Syntaxe de l'anglais. Théorie et pratique de l'énoncé complexe*. Paris : Ophrys, 2004.

Oriez, S. *Syntaxe de la phrase anglaise. Licence-Master-Concours*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2009.

Rivière, C. *Pour une syntaxe simple à l'usage des anglicistes*. Paris : Ophrys, 1995.

#### - pour un travail en lexicologie

Lehmann, A. & Martin-Berthet, F. *Introduction à la lexicologie. Sémantique et morphologie*. Paris : Dunod, 1998.

Mortureux, M.-F. *La Lexicologie entre langue et discours*. Paris : Sedes, 1997.

Paillard, M. *Lexicologie contrastive anglais-français. Formation des mots et analyse du sens*. Paris : Ophrys, 2000.

Tournier, J. *Précis de lexicologie anglaise*. Paris : Nathan, 1993.

#### - pour un travail en phonologie

Voir la bibliographie qui accompagne la partie du rapport consacrée à la langue orale.

#### - pour un travail sur une approche linguistique de la traduction

Chuquet, H. & Paillard, M. *Approche linguistique des problèmes de traduction*. Paris : Ophrys, 1989.

Guillemin-Flescher, J. *Syntaxe comparée du français et de l'anglais*. Paris : Ophrys, 1981.

Joly, A. & O'Kelly, D. *Thèmes anglais : lexique et grammaire*. Paris : Nathan, 1993.

### Proposition d'explication de choix de traduction

La démarche attendue lors de l'explication de choix de traduction est illustrée dans les analyses proposées ci-dessous ; les segments soulignés sont extraits du texte proposé pour la version.

Le premier segment souligné est à la ligne 5 : '*I didn't. It must have been him.*'

Description : le segment souligné est un syntagme verbal composé du modal /de l'auxiliaire modal *must* et de l'infinitif parfait, à savoir l'auxiliaire HAVE à l'infinitif et la marque -EN du participe passé sur le verbe *be*. Le sujet de ce groupe verbal est le pronom *it*, dont l'attribut est *him*.

Problématique : on s'interrogera sur le choix et la valeur du modal, ainsi que sur l'effet de sens de sa combinaison avec l'infinitif parfait.

Analyse : le modal MUST relève du domaine de la nécessité ; il est orienté vers la validation de la relation prédicative. Comme tout modal, il peut avoir deux emplois : un emploi radical déontique, où il



dénote une contrainte ou obligation émanant de l'énonciateur, et un emploi épistémique, où il véhicule l'idée d'une déduction logique, d'une forte probabilité émise par l'énonciateur.

*Must* n'exprime pas ici un commentaire sur la propriété du sujet *it* à réaliser le procès */be him/* : il ne marque pas la contrainte sur le sujet, qui aurait pour origine l'énonciateur. En effet, *it* réfère à de l'inanimé qui ne peut en aucun cas effectuer le procès. C'est ce que confirme la glose suivante, inacceptable pour l'énoncé : *\*it is necessary for it to have been him*. *Must* n'a donc pas un emploi radical dans ce contexte.

L'infinif parfait, quant à lui, marque un décalage temporel ou une antériorité par rapport à un moment repère ou moment de référence, ici le moment d'énonciation car *must* est au présent. L'infinif parfait *have been* marque ici la référence au révolu, comme le montre le repère passé *I didn't (sneeze)*.

La combinaison de *MUST* et de l'infinif parfait permet de situer les faits dans le révolu (*have been*), tout en les évaluant au moment d'énonciation. *MUST* à emploi épistémique exprime une évaluation des chances d'actualisation / validation / réalisation de la relation prédicative, ici *< it – be him >*, dans le révolu : l'énonciateur estime qu'il existe une forte probabilité pour que *< it – be him >* ait été actualisé à un moment révolu, moment qui coïncide avec le repère temporel indiqué par *I didn't*. Le fait que cette quasi-certitude logique se situe au moment d'énonciation est confirmé par les gloses suivantes : *it is highly probable that it was him (who did it)* ou *It was him (who did it), most probably*. Avec *must*, l'énonciateur s'appuie sur des indices précis pour aboutir naturellement à sa déduction ; une paraphrase possible dans ce contexte est : j'observe que ce n'est pas moi qui ai éternué – ni toi d'ailleurs –, j'en déduis nécessairement qu'il s'agit de lui. Le jugement dénoté par *MUST* ne renvoie pas à du révolu ici – c'est d'ailleurs rarement le cas car *MUST* est issu d'une forme prétérit. On notera également que dans son emploi épistémique, *MUST* est prononcé avec une voyelle pleine.

Ainsi, la présence de l'infinif parfait est nécessaire pour effectuer un renvoi à des événements passés ; dans ce contexte, *\*it must be him* ne conviendrait pas car le jugement porterait sur un événement concomitant (on note, au passage, que c'est la construction clivée tronquée en anglais, *It must have been him [who did it]* qui exige une concordance entre les repères temporels, le prétérit dans la subordonnée en *who* et l'infinif parfait à la suite de *must*). Une manipulation avec le modal *MAY* (*It may have been him*) permet de montrer que *MUST* est plus approprié dans ce contexte. En effet, avec *may*, la probabilité est présentée comme moins élevée, ce qui ne convient pas ici car *I didn't* présuppose très logiquement *someone else did it*. (Il est à noter que d'autres manipulations pouvaient être proposées et étaient acceptées lorsqu'elles étaient pertinentes avec l'analyse du segment.)

Pour ce qui concerne la traduction de ce segment, on constate que le français ne dispose pas d'outils comparables aux modaux : il doit par conséquent exprimer la modalisation d'une autre manière. De plus, il n'est pas possible de traduire de façon linéaire, en utilisant le verbe « devoir », par exemple (qui exprime comme *MUST* la nécessité) et un infinitif passé : « \*ça doit avoir été lui ». Cette agrammaticalité montre que le français ne peut pas, dans le même temps, exprimer un jugement présent par le biais d'un verbe et référer à un procès révolu par le biais d'un infinitif passé.

La traduction du segment souligné doit également présenter une cohérence avec celle du segment qui précède. Une première proposition de traduction, « Je n'ai rien fait. C'était lui, c'est sûr / C'est sûrement lui. », montre un agencement différent des éléments dans la proposition :

- c'est l'adverbe « sûrement » qui exprime ici l'idée de forte probabilité véhiculée par *MUST*. Il constitue un outil de modalisation externe, et non pas interne comme les modaux ;

- comme en anglais, c'est le verbe lexical, ici « être », qui porte le temps passé (passé composé) pour renvoyer à un procès révolu.

Une seconde proposition de traduction comporte le verbe « devoir » : « C'est pas moi. Ça doit être lui. » :

- l'utilisation du verbe « devoir », dans son emploi épistémique, permet d'exprimer l'idée de forte probabilité établie par l'énonciateur, à l'instar de *must* ;

- la clivée tronquée en anglais (*It must have been him [who did it]*) impose une « concordance » de temps obligatoire entre les deux groupes verbaux en anglais (infinitif parfait et prétérit marquant tous deux le révolu), ce qui n'est pas le cas en français (« Ça doit être lui [qui l'a fait] »). C'est cette absence de concordance qui fait qu'il y a du présent en français (« doit »), sans renvoi à du révolu (« être ») dans le groupe verbal (le révolu ne serait marqué que dans la subordonnée élidée « qui l'a fait »).

Le deuxième segment se trouve aux lignes 10-11 : *Julian and Tom turned to look down the other fork of the corridor, which was obstructed by a forest of imitation marble pillars [...].*

Description : le segment souligné correspond à un syntagme nominal composé, qui présente une structure internominale comportant deux groupes nominaux reliés par la préposition *of*. Chacun des deux groupes nominaux présente le déterminant / l'article défini *the* et un nom dénombrable singulier (*fork* et *corridor*). Seul le premier groupe nominal comporte un adjectif, *other*, qui porte sur le nom *fork*.

Problématique : il s'agit d'expliquer la construction et le fonctionnement du groupe nominal souligné dans son ensemble et de justifier le choix de la structure en OF dans ce contexte.

Analyse : la structure internominale N OF N est une structure analytique qui pose en discours la relation entre deux groupes nominaux, ici *the other fork* et *the corridor*. Cette construction signale que le lien entre *the other fork* et *the corridor* est explicité / mentionné pour la première fois. Cette relation entre les deux groupes nominaux est considérée comme nouvelle ou non acquise. Cet emploi est parfaitement logique dans le contexte : *turned to look down* dans le co-texte gauche indique une nouvelle direction. Dans cette construction, *the other fork* est à la fois le noyau syntaxique, ainsi que le thème ou topique du discours ; voir dans le co-texte droit le développement sur ce même thème, *which was obstructed...* Le groupe prépositionnel *of the corridor* constitue, quant à lui, le complément du groupe nominal *the other fork* au niveau syntaxique. Il est situé en position d'information nouvelle, puisqu'il est posé après *the other fork*.

Dans cette construction internominale, OF, qui est une préposition, est souvent qualifié de rupteur / relateur ; en effet, il signale un éloignement à partir du groupe nominal qui le suit, tout en créant un lien entre les deux groupes nominaux au sein de la structure. Ces deux groupes nominaux mis ainsi en relation conservent une certaine autonomie, à la différence de ce qui se passe dans une construction génitive (GN's GN), qui est dite synthétique.

Le groupe prépositionnel ou post-modification impose le fléchage / la détermination par l'article défini *the* dans *the other fork* ; on a affaire à un cas d'anaphore explicitée par le co-texte droit (liée à une anaphore situationnelle). En revanche, au niveau de la genèse de l'énoncé, c'est *the corridor* qui constitue le repère du syntagme nominal composé, tandis que *the other fork* en est le repéré. La construction en N OF N permet ainsi une « recatégorisation » ou réélaboration de *the corridor* sous la forme de *the other fork*. Il s'agit d'une recatégorisation qualitative, en ce que l'on passe d'un domaine notionnel (*corridor*) à un autre (*fork*) ; la qualification *fork* est appliquée à *corridor*. De plus,

l'occurrence de départ, *the corridor*, est restreinte, délimitée à une seule partie ; en raison de cette restriction du tout vers la partie, on peut considérer qu'il y a également une recatégorisation quantitative.

On constate que la suppression de *other* serait impossible ici : en effet, *the fork of the corridor* véhiculerait un sens totalement différent car *other*, du fait de son sémantisme, présuppose la présence de deux branches. Dans le même ordre d'idée, une construction avec un génitif serait très délicate dans ce contexte (?? *the corridor's other fork*), en partie en raison de la présence de *other* devant *fork*. De plus, cette structure synthétique indiquerait que la relation entre les deux groupes nominaux est plus étroite que celle signalée par OF. En effet, N's N est le signe d'une relation thématique, c'est-à-dire d'une relation déjà établie ou envisagée entre les deux groupes nominaux, ce qui n'est pas le cas dans le co-texte (voir *they turned to look down*). Par ailleurs, les deux groupes nominaux partagent, en partie, un même référent : le référent de *the fork* constitue une partie du référent de *the corridor*, ce qui rend le génitif difficile. Dans ce cas de co-référentialité partielle, une construction en OF est préférable car les deux groupes nominaux conservent une autonomie relative. Pour finir, cette structure permet de donner le même poids informationnel aux deux parties du syntagme nominal composé, ce qui n'est pas le cas avec un génitif.

La traduction de ce segment en français fait apparaître une structure internominale comparable. En effet, le français n'a pas, contrairement à l'anglais, trois manières différentes d'associer deux groupes nominaux (une structure analytique en OF et deux structures synthétiques, le génitif et le nom composé). La traduction par la préposition « de » est obligatoire : « Ils se retournèrent et regardèrent vers l'autre branche du couloir. »

On perd en français l'idée d'une relation explicitée pour la première fois en discours (N OF N), par opposition à celle d'une relation acquise et stable (N's N). En revanche, ce sont des articles définis qui sont utilisés en français (« l' » + « du », qui équivaut à « de + le ») comme en anglais.

On note au passage que la traduction de *fork* ne constituait pas un enjeu particulier du choix de traduction : c'est l'ensemble de la structure qu'il fallait considérer.

Le troisième segment se trouve aux lignes 17-18 : *He was shaking, whether with fear or wrath Tom could not tell.*

Description : le segment est composé de l'opérateur *whether*, du groupe prépositionnel *with fear or wrath*, d'un sujet (*Tom*) et d'un groupe verbal (*could not tell*). (Remarque : il n'est pas utile de préciser la nature des noms ni de décrire les composants du groupe verbal *could not tell*).

Problématique : il convient de s'interroger sur la nature et le rôle de *whether* ainsi que sur la nature, la fonction et le sens de la proposition qu'il introduit. La structuration de l'ensemble du segment souligné sera également analysée.

Analyse : WHETHER est un mot en WH- qui signale un déficit informationnel, et au niveau sémantique, il véhicule l'idée d'une alternative (voir son étymologie WH+-EITH-ER, qui dénote l'altérité – « which of the two »). WHETHER est une conjonction de subordination qui introduit généralement une interrogative indirecte à polarité binaire.

Or *whether* n'est ici suivi d'aucun verbe à forme finie ou non finie dans le co-texte droit immédiat : on trouve un groupe prépositionnel introduit par *with*, qui précède deux noms coordonnés par *or*. Cependant, on peut gloser l'ensemble de l'énoncé par *Tom could not tell whether he was shaking with fear or wrath*. Cette glose permet de montrer que *whether with fear or wrath* est une proposition elliptique, où le sujet (*he*) et le groupe verbal (*was shaking*) ont tous deux été éliminés. Cette ellipse est justifiée par le fait que ces deux éléments sont récupérables dans le segment immédiat à gauche.

Se pose alors la question de savoir si cette proposition elliptique dépend syntaxiquement de *He was shaking* ou de *Tom could not tell*. La suppression de *Tom could not tell* à la fin du segment (*\*He was shaking, whether with fear or wrath*) montre, tout comme la glose ci-dessus, que cette proposition n'est pas régie par *was shaking*. En revanche, on peut noter, au passage, que *He was shaking, either with fear or wrath* serait tout à fait acceptable. Comme la subordonnée introduite par *whether* dépend de *Tom could not tell*, *whether with fear or wrath* correspond donc à une proposition nominale / nominalisée, car elle occupe la place et la fonction d'un groupe nominal ; on pourrait avoir *he could not tell that*. Cette subordonnée est ici le COD du verbe *tell*. La prise en compte du contexte permet de préciser sa nature : celui-ci véhicule une idée d'incertitude, d'interrogation, qui transparaît dans *could not tell* ; on pourrait d'ailleurs paraphraser le segment par *Tom wondered / did not know whether he was shaking with fear or wrath*. La proposition elliptique *whether with fear or wrath* est donc une subordonnée nominale interrogative (ou interrogative indirecte).

On compare souvent WHETHER à IF, autre conjonction permettant d'introduire une subordonnée interrogative (entre autres), mais ici, la substitution de *if* à *whether* engendrerait un énoncé agrammatical : *He was shaking, \*if with fear or wrath Tom could not tell*. Cette inacceptabilité est justifiée par des contraintes syntaxiques : l'interrogative est antéposée au prédicat de la subordonnante / principale (ou verbe régissant *tell*) *Tom could not tell*, seul *whether* peut être utilisé ; de plus, l'ellipse du groupe verbal de l'interrogative favorise l'emploi de *whether*.

Au niveau sémantique, l'interrogative en *whether* véhicule un contenu informationnel incomplet (WH-), ainsi que l'idée qu'une partie du contenu est préconstruite. *Whether* permet d'envisager deux options dans le même temps (*with fear* et *with wrath*) en combinaison avec *or* (on peut parler de structure corrélatrice). Il met également en avant la question sous-jacente (*Was he shaking with fear or with wrath?*), qui est ce qui prime ici : l'accent est placé sur l'alternative envisagée par le garçon, sur le choix entre les deux réponses possibles.

Pour finir, il est nécessaire de justifier l'ordre des mots ou constituants dans le segment souligné, c'est-à-dire l'antéposition de la subordonnée par rapport à la subordonnante, *Tom could not tell*. En effet, cette position pré-subordonnante est une position non canonique pour une interrogative indirecte COD : pour mémoire, l'ordre canonique est le suivant : sujet-verbe-complément.

*Tell*, qui est un verbe de discours, signale que le co-énonciateur a accès aux pensées du personnage Tom. *Tom could not tell* indique ainsi que *whether with fear or wrath* correspond à un jugement du personnage Tom, et non du narrateur. Un passage au discours direct nous permet de le comprendre : *"Is he shaking with fear or wrath?" Tom wondered*. Au discours rapporté / indirect explicite canonique, on aurait eu *Tom could not tell whether he was shaking with fear or wrath*. Or, dans l'énoncé originel, l'origine énonciative, Tom, est introduite explicitement uniquement après le commentaire pensé par le personnage, *a posteriori* de *whether with fear or wrath*. L'absence de discours direct, avec des guillemets, ou de discours rapporté explicite, permet de livrer directement la pensée du personnage au lecteur. L'ordre adopté dans ce segment, qui est proche du discours indirect libre, permet également de conserver une grande cohésion discursive : *whether with fear or wrath* est en lien discursif à la fois avec *He was shaking* et *he could not tell*. Pour finir, l'antéposition de la subordonnée permet d'éviter la répétition de *he was shaking*, ce que n'aurait pas permis l'ordre canonique. D'ailleurs, la comparaison avec *Tom could not tell whether he was shaking with fear or wrath*, qui est un énoncé au discours rapporté sans ambiguïté, montre que cet énoncé ne permet pas le jeu sur les plans d'énonciation ; le phénomène d'empathie avec le personnage est alors moindre que dans l'énoncé originel.

L'une des difficultés de la traduction de ce segment réside dans l'agencement des constituants et dans la possibilité ou non de respecter le même ordre des mots que celui adopté en anglais. Deux propositions de traduction paraissent appropriées pour ce segment :

1) « Il tremblait, mais Tom ne savait (pas) si c'était de peur ou de colère. »

- la première remarque possible est que contrairement à l'anglais, le français ne possède pas deux opérateurs pour introduire une subordonnée interrogative : c'est donc la conjonction de subordination « si » qui est utilisée ;

- cette conjonction « si » ne peut être utilisée en l'absence d'un groupe verbal et d'un sujet, comme c'est d'ailleurs le cas de IF en anglais, contrairement à WHETHER. Il est donc nécessaire ici d'introduire un sujet pronom « c' » (qui signale une reprise) et un verbe, « était »;

- la structuration de l'ensemble est différente de celle de l'énoncé en anglais. En effet, il est impossible en français d'antéposer la subordonnée en « si » à la principale, de manière identique là encore à ce qui se passe avec *if*. Le calque syntaxique est impossible avec l'emploi de la conjonction de subordination « si ».

En revanche, il est possible de proposer une structuration comparable à celle de l'anglais, avec des opérateurs sensiblement différents :

2) « Il tremblait, de peur ou de colère, Tom ne pouvait le dire. »

- dans cette proposition, la structuration de l'ensemble est identique à celle de l'anglais, à la différence qu'aucune conjonction n'apparaît. L'antéposition ne peut d'ailleurs se faire qu'à cette condition. L'alternative est marquée simplement par « ou » (comme dans la proposition de traduction n°1)

- dans la suite du segment, le pronom « le », qui n'a pas de pendant dans l'énoncé anglais, joue un double rôle : il reprend le segment de gauche (« il tremblait, de peur ou de colère ») et permet d'indiquer que (« il tremblait ») « de peur ou de colère » dépend syntaxiquement de « Tom ne pouvait dire ».

Christelle Lacassain-Lagoin,  
avec la collaboration de la commission Explication de choix de traduction

## **EPREUVES ORALES**

Six sujets d'oral de la session 2012 sont présentés dans ce rapport.

D'autres seront ultérieurement disponibles sur le site de la  
Société des Anglicistes de l'Enseignement supérieur (SAES).

## **4. EPREUVES ORALES D'ADMISSION**

### **4.1. Langue orale**

La qualité de la langue orale est un élément essentiel de l'acte de communication que le candidat est appelé à réaliser lors des épreuves d'admission de la nouvelle version du CAPES. Il convient donc d'apporter une attention toute particulière à cette composante essentielle des exposés et des entretiens qui leur font suite.

Il faut rappeler que les exposés et entretiens en langue anglaise constituent une épreuve exigeante, surtout pour les candidats dont la langue maternelle n'est pas l'anglais. Sur deux journées consécutives, les candidats doivent présenter deux exposés d'une durée maximale de 20 minutes au cours desquels ils sont amenés à commenter des documents au contenu dense et à discourir sur des thèmes littéraires, culturels et institutionnels. Ces exposés requièrent l'emploi d'un lexique spécifique et adapté ainsi qu'une solide maîtrise des structures grammaticales de l'anglais. Le même degré de compétence est nécessaire au cours des entretiens qui suivent les exposés. Leur durée maximale est de 10 minutes dans la première épreuve, et 20 minutes dans la seconde. Outre la maîtrise et la précision lexicales des candidats, c'est donc aussi leur endurance qui est sollicitée.

Les exposés et entretiens en français requièrent, eux aussi, des qualités linguistiques qui ne peuvent être acquises que par un entraînement régulier et un travail rigoureux. L'intervention attendue lors de l'exploitation pédagogique des documents de la leçon (dont la durée peut atteindre 20 minutes) et l'échange qui lui fait suite (qui n'excède pas 10 minutes) font en effet appel à une langue technique et précise. L'exposé et l'entretien de l'épreuve intitulée « Agir en fonctionnaire de l'État » (tous deux limités à 10 minutes) nécessitent aussi tous deux des connaissances exactes et présentent d'indéniables spécificités d'ordre pragmatique.

Par souci de clarté et d'utilité, on traitera successivement, comme dans le rapport de la session précédente, chacun des aspects de la langue orale pris en compte par le jury. On émettra ainsi quelques réflexions sur les dimensions pragmatique, grammaticale, syntaxique, lexicale ainsi que phonétique et phonologique de la langue utilisée par les candidats.

### **Considérations pragmatiques**

Tout d'abord, il importe que les candidats adaptent leur attitude et leur registre de langue à la situation d'un concours de recrutement de professeurs.

Il appartient ainsi de veiller à ce que l'exposé ne s'appuie pas sur la lecture de notes excessivement abondantes. Un canevas succinct et structuré, à partir duquel le candidat pourra développer son intervention, constitue un support idéal et propre à favoriser une communication dynamique et spontanée tout en restant articulée et argumentée. La préservation du contact oculaire avec le jury est en effet un élément essentiel de toute prestation efficace et convaincante.

Que ce soit en anglais ou en français, il convient également que les candidats veillent à s'exprimer de manière intelligible. Cela implique une articulation adéquate et un volume sonore permettant à la voix d'atteindre les membres du jury sans pour autant les assourdir. Une expression posée, claire et contrôlée permet de véhiculer le fond du message de manière appropriée.

Malgré le stress bien compréhensible qu'ils peuvent éprouver lors des épreuves orales, les candidats doivent demeurer vigilants et maîtres d'eux-mêmes. Des signes volontaires ou involontaires

d'agacement, des réactions d'agressivité ou de défiance manifeste, une volubilité excessive et déplacée ou une désinvolture ostensible ne manquent pas de produire une impression négative sur ceux qui sont chargés d'évaluer la prestation.

On attend enfin que les candidats sachent apprécier les différences de registre, en anglais comme en français, et qu'ils adaptent le ton de leur prestation à la circonstance. Il n'est pas question de s'exprimer de manière pédante ou affectée. En revanche, la familiarité, qu'elle soit signalée par des indices linguistiques ou gestuels, est considérée comme déplacée lors d'un concours de recrutement. Le jury a parfois déploré que des candidats s'exprimant par ailleurs avec beaucoup d'aisance et de fluidité utilisent certaines formes relevant d'un registre inadapté : *a bit difficult, quite a few people* etc., ou encombrant leur exposé d'incessantes expressions phatiques (*gap-fillers*) comme *like, you know?, actually*, et *basically*, impropres à la circonstance. De même, dans les épreuves en français, l'utilisation de contractions fautives, quoique courantes dans les conversations familières (« ça va pas » ; « c'est pas ça qu'il faut faire ») ou d'abréviations relevant d'un registre relâché (« le prof d'anglais » etc.) n'est guère appropriée. Enfin, il existe de meilleures solutions pour conclure l'exposé que de lâcher un sonore « Voilà ! »

## Grammaire et syntaxe

Tout en saluant la maîtrise de la syntaxe anglaise dont ont fait preuve plusieurs candidats francophones, le jury tient à nouveau à attirer l'attention de chacun sur des erreurs déjà signalées dans les rapports précédents. Ces erreurs portent essentiellement sur la morphosyntaxe, le choix des temps grammaticaux, la détermination et l'usage des prépositions.

### Exactitude de la morphosyntaxe

Les erreurs les plus récurrentes concernent les marques grammaticales : les pluriels sont parfois escamotés (oubliés ou inaudibles) à la terminaison des noms. On entend ainsi épisodiquement *\*the two documentØ, they had their hatØ on* etc.

Il en va de même pour la marque de 3e personne du singulier au *simple present* : *\*the author don't describe the character*. Inversement, elle apparaît occasionnellement lorsqu'elle n'a pas lieu d'être présente : *it can \*leads, she doesn't \*seems, \*they looks like ordinary people...*

On peut mentionner aussi le double marquage du passé : *he didn't \*understood*, les formes conjuguées après les modaux : *\*he can thought*, les erreurs de participes passés : *\*How can they fought, \*having find* etc. ou l'accord des adjectifs : *\*politicals parties...*

Attention également aux erreurs commises sur des pluriels irréguliers : *\*mens/womens, the childrens* etc. Le jury est bien conscient que plusieurs de ces erreurs peuvent être attribuées au stress, inévitable en conditions de concours. Il n'en reste pas moins qu'un contact régulier avec l'anglais écrit et parlé et une pratique intensive de l'expression orale permettent normalement d'éviter la plupart d'entre elles. Il est indispensable d'être très vigilant sur ce point.

Le jury a aussi déploré des incompatibilités entre déterminants et marques de nombre : *\*less people, \*this documents...* Les emplois fautifs de *this* dans des structures de ce type sont parfois dus à une mauvaise réalisation phonétique du déterminant *these*. Cette maladresse n'en doit pas moins être évitée à tout prix, car elle est le plus souvent interprétée comme une sérieuse erreur grammaticale.

Attention également au choix des pronoms relatifs en fonction de leur antécédent : *\*a set of documents who..., \*a character which...*



## Temps grammaticaux et aspects

Comme au cours des années écoulées, on a observé des confusions entre le présent simple et le présent en BE + -ING : *the document \*is dealing with...*

## Détermination

Cette année encore, le jury a noté des usages fautifs de l'article défini THE (à la place de Ø), qui constituent des calques du français, notamment lorsqu'il s'agit de se référer aux documents qui composent les dossiers : *\*the document A, B, C ; \*the Congress ; \*the Queen Elizabeth*

On a aussi relevé quelques usages fautifs de l'article Ø là où THE était requis : par exemple *\*Ø British government ; Ø UK...*

## Prépositions

Des confusions ont été observées sur l'utilisation de plusieurs prépositions. On renverra les candidats soucieux d'approfondir cette question aux rapports des années 2009 et 2010 et l'on se bornera à répertorier quelques erreurs observées cette année : *\*it depends of ; \*it is compared at ; \*it deals about...*

On attirera aussi à nouveau l'attention des candidats sur une erreur particulière de nature pragmatique autant que grammaticale. Si l'expression *like I said* est attestée en anglais familier, elle n'a pas sa place dans un oral de concours. En situation de communication formelle, *like* ne peut en effet être utilisé en tant que conjonction. Il ne peut d'ailleurs pas non plus introduire un groupe prépositionnel : *\*like in/like for...* Dans ce type de comparaisons, c'est *as* qui est utilisé : *as in/as for/as I said...*

## Lexique

En vue des exposés comme des entretiens, tout candidat gagnera à rechercher la richesse et la précision lexicale. On rappellera à ce propos qu'une maîtrise adéquate du lexique requiert la pratique intensive de la lecture de divers types de documents (critiques littéraires, traités de civilisation, œuvres de fiction et commentaires variés).

L'emploi d'adjectifs au sens vague, tels *bad, nice, interesting, important, etc.*, attesté dans les conversations de la vie courante, est peu approprié aux exposés et échanges portant sur des documents introduisant des réflexions formelles et spécifiques. Il convient d'y privilégier un lexique plus adapté aux thématiques abordées.

Comme en 2011, les membres du jury ont eu le plaisir d'observer dans certaines prestations l'emploi d'un lexique varié et approprié, mettant en valeur toute la richesse et la subtilité de l'analyse proposée. Ils ont aussi, en revanche, épisodiquement déploré l'usage de certains termes ou combinaisons fautives, souvent motivées par la tentation du calque lexical. On mentionnera, entre autres :

### **Calque**

*\*on the other side*

*\*in the first time*

*\*to finish* (« pour finir »)

*\*politics* (« personnalités politiques »)

*\*this file*

### **Terme correct**

*on the other hand*

*first*

*finally*

*politicians*

*this set of documents*

## Phonétique et phonologie

Pas plus que les années précédentes on n'attendait des candidats francophones que la composante phonétique de leur anglais oral n'amène les membres du jury à penser que l'anglais était leur langue maternelle. Une telle situation, bien qu'elle puisse se présenter, reste exceptionnelle.

Une maîtrise satisfaisante des composantes phonologiques et phonétiques d'une langue orale de qualité reste cependant accessible à tout candidat, au prix d'un travail rigoureux.

En se fondant sur les prestations évaluées cette année, on proposera un recensement des points qui demeurent les plus perfectibles, et on tentera de fournir aux candidats des outils linguistiques et méthodologiques en vue des sessions ultérieures.

## Accent et situation de communication

De même que des formes lexicales ou structures syntaxiques peuvent caractériser un registre relâché, certaines formes phonétiques doivent être évitées dans une situation de communication formelle. S'il peut, par exemple, paraître bienvenu de renforcer quelques /t/ par des coups de glotte en position préconsonantique et/ou en fin de mot, on déconseillera le remplacement glottique de ce phonème entre deux voyelles à l'intérieur d'un mot (par exemple *writer* => [ˈrɪ̠ɪ̠tə]). Il ne s'agit pas ici d'adopter une perspective outrancièrement prescriptive, mais d'encourager les candidats à adapter leur mode d'expression à la situation de communication.

## Accent et variété géographique

Répetons-le : toute variété géographique d'anglais est recevable pourvu que l'emploi des formes employées soit cohérent. Il ne saurait être question de pénaliser quiconque s'exprimerait – par exemple – avec un accent irlandais ou australien, mais on ne pourrait guère admettre qu'un candidat ayant opté pour un modèle britannique de type *RP* (*Received Pronunciation*) réalise les phonèmes /eɪ/ et /əʊ/ comme des monophthongues mi-fermées ([e] et [o]) ou /θ/ et /ð/ comme des plosives dentales ([t̪] et [d̪]) (le signe diacritique indique que ces consonnes sont réalisées avec une articulation dentale et non alvéolaire). Il serait alors difficile de penser que ces variantes résultent d'une exposition à un accent du nord de l'Angleterre ou à un accent irlandais. Plus probable serait l'hypothèse d'une maîtrise déficiente de la prononciation des segments concernés.

Des membres du jury ont parfois entendu des candidats employer des /r/ finaux ou préconsonantiques tout en produisant de manière générale des réalisations caractéristiques du *RP*. En d'autres occasions, des battues alvéolaires ([r], son proche de [d] souvent caractéristique des variétés d'anglais américain) ont été observées en réalisation de /t/ intervocalique en alternance avec les plosives sourdes typiques du *RP*. On recommandera de veiller à éviter de tels mélanges. Cette recommandation apparaît d'autant plus opportune que nombreuses confusions observées par le jury pourraient bien être dues à l'exposition à l'anglais américain de candidats utilisant généralement le *RP*, et ce par le biais de séries télévisées ou de films en version originale.

Si l'on prononce <boat> /'bəʊt/, <low> /'ləʊ/, <so> /'səʊ/, on a probablement choisi d'adopter le système de l'accent *RP*. On doit donc prononcer <past> /'pɑːst/, <path> /'pɑːθ/ <half> /'hɑːf/, <law> /'lɔː/, <bought> /'bɔːt/, <caught> /'kɔːt/, <sort> /'sɔːt/, <bird> /'bɜːd/, <church> /'tʃɜːʃ/, <bar> /'bɑː/, <shore> /'ʃɔː/, <better> /'betə/.

En revanche, si l'on prononce <boat> /'bɒt/, <low> /'ləʊ/, <so> /'səʊ/, on est dans le système américain (*GA* : *General American*). Pour avoir une prononciation cohérente, on doit donc prononcer

<past> /'pæst/, <path> /'pæθ/, <half> /'hæf/, <bought> /'bɔ:t/, <caught> /'kɔ:t/, <sort> /'sɔ:rt/ ['sɔ:rt], <bird> /'bɜ:d/, <church> /'tʃɜ:tʃ/, <bar> /'bɑ:r/ ['bɑ:ɹ] <shore> /'ʃɔ:r/ ['ʃɔ:ɹ], <better> /'betə/ ['berə] ([ɹ] représente un /r/ rétroflexe, pour la prononciation duquel la pointe de la langue est ramenée plus loin vers l'intérieur du palais que pour la prononciation du /r/ du *RP*).

## Rythme

On attirera de nouveau l'attention des candidats sur la nécessité de maîtriser la structure rythmique de l'anglais, langue dont le rythme se fonde sur une alternance de syllabes accentuées et de syllabes faibles alors que le français appartient à la famille des langues à rythme syllabique, dans lesquelles chaque syllabe est (théoriquement) accentuée.

Cette différence de structure rythmique a une incidence non négligeable sur la réalisation de bien des voyelles qui apparaissent dans des syllabes non accentuées. Il faudra donc que le candidat s'applique à réduire celles qui apparaissent dans certains préfixes (par exemple *-a* ; *-ad* ; *-col* ; *-com* ; *-con*) ou suffixes (par exemple *-less* ; *-ness* ; *-ous*) ainsi que celles qui apparaissent dans les mots outils (prépositions, auxiliaires, déterminants, conjonctions). Il conviendra en revanche de faire ressortir les voyelles produites dans les syllabes accentuées des mots lexicaux.

Il convient non seulement de prêter attention à ces phénomènes ponctuels, mais encore de s'imprégner plus généralement du rythme de l'anglais. Trop de candidats produisent une chaîne sonore en staccato, inévitablement perçue comme le placage de phonèmes anglais sur une matrice prosodique française. L'interaction avec des locuteurs natifs et l'écoute des médias anglophones jouera un rôle essentiel dans cette imprégnation.

## Intonation

Sur le plan intonatif, l'une des erreurs les plus fréquentes et persistantes (malgré les remarques formulées à plusieurs reprises dans les rapports précédents) consiste en l'emploi régulier de schémas ascendants à la fin des énoncés déclaratifs (affirmations).

On rappellera que, dans l'accent *RP*, le schéma non marqué en fin d'énoncé déclaratif est le schéma descendant. Dans d'autres accents de l'anglais britannique, on rencontre, il est vrai, de fréquentes associations entre énoncés déclaratifs et schémas ascendants. Pour être convaincants, les candidats qui emploient de telles associations doivent cependant être cohérents et utiliser l'ensemble des traits caractéristiques des accents en question.

Dans certaines variétés d'anglais des États-Unis, on observe une proportion importante de schémas ascendants en fin d'énoncé déclaratif (*High Rising Terminals*). Dans un modèle convaincant de type américain, ces associations schémas/sens n'ont donc rien de choquant.

Plusieurs accents nord-irlandais, écossais ou en usage dans certaines grandes agglomérations du nord de l'Angleterre se caractérisent par des schémas intonatifs ascendants ou en forme de « montée + plateau » en fin d'énoncé déclaratif, et il est normal de les retrouver dans la production des candidats qui optent pour ces modèles. (Un schéma en forme de plateau implique une montée intonative, puis le maintien de la voix à un niveau constant sur plusieurs syllabes, avant une faible retombée éventuelle.)

En revanche, les schémas ascendants observés aujourd'hui dans d'autres variétés d'anglais britannique relèvent d'un registre familier et sont par conséquent à éviter en situation formelle.

En réalité, le recours à des schémas ascendants en fin d'énoncé déclaratif doit le plus souvent être

attribué à l'influence du français sur la langue orale de candidats qui ne maîtrisent pas suffisamment la composante intonative de la variété d'anglais qu'ils utilisent. Il est important d'éviter cette erreur, qui donne l'impression que le candidat maîtrise mal les spécificités de l'anglais et qu'il soumet ses idées au jury plutôt que de les lui présenter.

Enfin, rappelons à l'attention des utilisateurs de *RP* ou d'accents proches de *RP* qu'il importe de connaître le système intonatif de ces accents, notamment les tons nommés *high fall*, *low fall*, *high rise*, *low rise*, *fall-rise*, *rise-fall* et *level*, et de veiller à les utiliser de manière appropriée. Les candidats gagneront notamment à s'entraîner à utiliser le *fall-rise*, inusité en français, qui maintient l'attention de l'interlocuteur en éveil en signalant une suite à venir.

### Réalisation des phonèmes

On renverra aux rapports des sessions 2009, 2010 et 2011 les candidats désireux de découvrir une typologie des erreurs contre lesquelles il convient de se prémunir. On se contentera ici de mettre en garde les candidats à la session 2013 contre quelques erreurs de nature phonétique et/ou phonologique particulièrement récurrentes et/ou persistantes.

L'erreur la plus fréquente concerne la distinction entre voyelles brèves et longues, et principalement la distinction entre /i:/ et /ɪ/, souvent confondus en un son proche du /i/ français. Il ne faut pas oublier qu'en anglais, ces phonèmes diffèrent non seulement par leur longueur, mais encore par leur qualité. /i:/ doit en effet être réalisé au moyen d'une voyelle plus longue et plus fermée que /ɪ/, dont les réalisations doivent être plus courtes et plus ouvertes. En d'autres termes, il convient de positionner la langue plus près du palais pour prononcer /i:/ que pour prononcer /ɪ/, voyelle dont la qualité s'approche quelque peu de celle du phonème /e/ du français, employé pour prononcer des mots comme *café*, *thé*, etc. On évitera ainsi les confusions entre *leave* et *live*, *feel* et *fill*, etc. Les candidats éprouvant des difficultés sur ce point gagneront à s'entraîner à prononcer ces deux phonèmes.

Il faut impérativement éviter la réalisation uvulaire de /r/ ([ʁ], c'est-à-dire le « R » français), inusitée aujourd'hui en anglais. Celle-ci, très saillante, est en effet considérée comme témoignant d'une maîtrise extrêmement défailante de la composante phonétique de l'anglais parlé.

Il convient encore de prêter la plus grande attention à /θ/ et /ð/, fréquemment réalisés [s] et [z], [f] et [v], ou encore [t] et [d]. Les candidats francophones gagneront à s'assurer qu'ils sont en mesure de produire des réalisations adéquates de ces deux phonèmes, qui n'appartiennent pas à l'inventaire de leur langue maternelle. /θ/ et /ð/ sont des consonnes *apico-dentale*, c'est-à-dire que leur réalisation nécessite un contact de l'extrémité de la langue avec les dents ; et *fricatives*, c'est-à-dire qu'elles impliquent un échappement d'air continu entre l'extrémité de la langue et les dents.

Comme on le soulignait dans le rapport des sessions précédentes, des erreurs sur la prononciation de ces phonèmes peuvent en outre avoir les répercussions d'une confusion phonologique. Il existe en effet en anglais des paires minimales, et /θ/ et /ð/ risquent d'être interprétés comme s'il s'agissait des phonèmes /f/ et /v/, ou /s/ et /z/, ou encore /t/ et /d/. *Thin* peut alors être confondu avec *sin*, *tin* ou *fin*, *there* avec *dare* etc.

Attention encore aux /h/ intempestifs observés à l'initiale de nombre de mots commençant par une voyelle. Une bonne utilisation du /h/ doit permettre d'éviter des confusions entre *art* et *heart* ou encore entre *eat* et *heat*, etc.

En fin de mot, certains candidats prononcent enfin <ng> avec une nasale suivie d'une plosive vélaire, de telle sorte que l'on entend [ŋg]. Cette prononciation est fautive, car, dans cette position, <ng> se réalise /ŋ/ (sauf, entre autres, dans certaines variétés du nord-ouest de l'Angleterre). Ainsi aura-t-on *sing* /'sɪŋ/, *twang* /'twæŋ/, *long* /'lɒŋ/. La même prononciation sera adoptée pour les mots formés par l'adjonction d'un suffixe ou d'une désinence à une unité lexicale finissant par <ng> (*singer*, *singing*, *longing*). On prononcera en revanche /ŋg/ les mots dont la graphie <ng> intervient à l'intérieur d'une unité lexicale simple ne comportant ni désinence, ni suffixe. On aura ainsi *finger* /'fɪŋgə/. Dans le cas particulier de l'adjonction des suffixes du comparatif ou du superlatif de supériorité, on prononce aussi /ŋg/ la suite orthographique <ng> (*longer* /'lɒŋgə/, *longest* /'lɒŋgəst/).

On encouragera enfin les candidats à ne pas franciser la prononciation des noms propres dans les exposés ou les entretiens en français. Une référence aux peintres Turner et Constable mérite mieux que la suite ['tɜːnə'nɛ'ɪkɔː'sta'bɔːl].

### Choix des phonèmes

À nouveau, le jury a relevé certaines confusions entre phonèmes vocaliques, les plus fréquentes intervenant entre /ɒ/ et /əʊ/. Cela a été le cas dans les mots suivants :

- *appropriate*
- *audio*
- *clothes*
- *dossier*
- *focus*
- *host*
- *poem*
- *stone*

Des confusions ont aussi été observées entre /ɒ/ et /ʌ/, sans doute en raison de la présence du graphème <o> dans plusieurs des mots concernés, souvent avant les consonnes <m>, <n> ou <v>).

Il conviendra ainsi de ne pas oublier que

- *blood*
- *colour*
- *come*
- *company*
- *conjure*
- *does* (verbe *do* à la 3e personne du singulier)
- *done*
- *front*
- *glove*
- *government*
- *love*
- *money*
- *none*
- *other*
- *tongue*
- *wonder*

sont réalisés avec /ʌ/. Il faudra en revanche éviter de prononcer *foreigner*, *gone* ou *novel* en utilisant, par hypercorrection, le phonème /ʌ/. La prononciation de ces mots fait bien appel à /ɒ/.

Une fois encore, les candidats exposés à l'anglais américain par le biais de chansons ou de séries télévisées en langue originale auront intérêt à vérifier la cohérence des formes qu'ils emploient avec la variété d'anglais qu'ils utilisent. En au moins une occasion, le terme *bodies* (utilisé pour désigner des organismes officiels) a été systématiquement réalisé /'bædiz/ par un candidat utilisant un modèle proche du RP, probablement sous l'influence de la prononciation américaine /'bɑːdiz/, de sorte que les membres du jury ont été pendant un temps plongés dans la perplexité, pensant que l'exposé qu'ils écoutaient traitait des « méchants » (*baddies*) qui intervenaient dans le monde politique.

Attention également à la confusion entre /s/ et /z/. Les mots suivants ont donné lieu à cette erreur : *basic* ; *closer* ; *increase* ; *precisely* ; *released* ; *use* (Nom). Tous ces mots doivent être réalisés avec /s/.

On fournira enfin une liste non exhaustive de termes ayant donné lieu à des confusions phonémiques au cours de cette session en soulignant la ou les syllabes problématiques. On encouragera les candidats à rechercher ces termes dans un dictionnaire de prononciation :

- allow (fréquemment prononcé de manière fautive)
- also
- analysis
- audio
- author
- bowling
- broad
- burial
- capable
- chastise
- corps
- country
- destabilise
- Disney
- Gaelic
- government
- gynecologist
- harem
- idea (très fréquemment prononcé de manière fautive)
- image
- imperial
- launch
- low
- luxurious
- mountain
- parents
- power
- pretty
- recognise
- recommend

- represent
- reproduce
- said
- says
- senate
- species
- stereotype
- thou
- weapon
- young

### **Prononciation des désinences <ed> et <s>**

Il importe que les candidats connaissent et sachent appliquer certaines règles, comme celles qui déterminent la prononciation de la désinence <ed> à la fin des formes verbales au prétérit ou des participes passés ou celle de <s> employé en tant que marque du pluriel ou de la troisième personne du singulier.

Rappels :

<ed> à la fin des verbes au prétérit ou des participes passés se prononce :

- /t/ après une consonne sourde (comme dans *thanked* ou *hissed*) ;
- /d/ après une consonne voisée ou une voyelle (phonétique) (comme dans *grinned*, *wooded* ou *garnered*) ;
- /ɪd/ après les plosives alvéolaires /t/ et /d/ (comme dans *pitted* ou *studded*).

<s> en tant que marque du pluriel ou de la troisième personne du singulier se prononce :

- /s/ après une consonne sourde (comme dans *hoaks* ou *pats*) ;
- /z/ après une consonne (phonétique) voisée ou une voyelle (comme dans *delves* ou *bananas*)

La prononciation /ɪz/ observée après les fricatives alvéolaires /s/ et /z/ est marquée par l'adjonction d'un <e> graphique. Par exemple : *hiss* => *hisses*.

Il est non seulement indispensable que les candidats maîtrisent ces règles et les appliquent lorsqu'ils s'expriment oralement, mais encore qu'ils puissent faire la preuve d'une connaissance précise de leur nature lors d'une éventuelle exploitation pédagogique de documents où ce point devrait être abordé.

### **Accent lexical**

Le jury a relevé cette année un grand nombre d'erreurs d'accent lexical. Lors de la session 2013, il faudra donc que les candidats apportent un soin tout particulier à ce domaine de la langue orale. Le jury se montre bien sûr clément face à des déplacements d'accent ponctuels observés en condition de concours, mais demeure exigeant quant à l'accentuation du vocabulaire courant et/ou indispensable à une prestation de type universitaire, ainsi qu'à l'application de règles d'accentuation censées être connues.

Il conviendra notamment de savoir accentuer correctement et sans hésitation les noms *excerpt* et *extract*, souvent malmenés, ainsi que les termes *agriculture*, *caricature*, *cartoon*, *character*, *event*, *interesting*, *legislative*, *politic*, *politician*, *represent* et *vocabulary*, qui ont très fréquemment occasionné des erreurs d'accentuation.

On proposera ici une liste non exhaustive de plusieurs unités lexicales à l'origine de déplacements d'accents cette année :

- *access*
- *ambivalent*
- *America*
- *analysis*
- *aspect*
- *atmosphere*
- *attribute* (schéma identique à celui de <*contribute*>, mais différent de celui de <*constitute*>)
- *beginning*
- *category*
- *catholic*
- *circumstance*
- *Congress*
- *Connecticut*
- *consequence*
- *consider*
- *constitute* (schéma différent de celui de <*attribute*> et de celui de <*contribute*>)
- *consumerism*
- *contract*
- *contrast* (Nom)
- *contrast* (Verbe)
- *contribute* (cf. <*attribute*>)
- *deliver*
- *democracy*
- *democrat*
- *detail*
- *determine*
- *discrepancy*
- *encourage*
- *feminism*
- *foreign*
- *foreigner*
- *genesis*
- *headmaster*
- *headmistress*
- *impact*
- *impact* (Nom et Verbe)
- *industry*
- *interpret*
- *interpret*
- *irony*



- *label*
- *legislators*
- *legitimacy*
- *linear*
- *literature*
- *Massachusetts*
- *mechanism*
- *opponent*
- *parallelism*
- *particular*
- *pedagogy*
- *pioneer*
- *position*
- *presidency*
- *propaganda*
- *protestant*
- *rebel* (Nom)
- *rebel* (Verbe)
- *redefine*
- *relatives*
- *representative*
- *solitude*
- *symbolism*
- *testimony*

Les erreurs observées sur les mots *position* ; *political* ; *pioneer* ; *dramatic* ; *solution* ou *diachronic* auraient facilement pu être évitées, car leur schéma est déterminé par des règles d'accentuation rappelées à plusieurs reprises dans les rapports précédents. On rappellera quelques-unes de ces règles, que tout candidat au CAPES d'anglais devrait connaître :

### **Terminaisons neutres**

Celles-ci ne modifient pas le schéma accentuel de la base sur laquelle ils s'affixent. On dénombre parmi celles-ci :

- toutes les terminaisons grammaticales (<ed>, <ing>, <er>, <est>, <s>...), ainsi que les terminaisons suivantes :

- age : 'orphan > 'orphanage
- al (N) : pro'fession > pro'fessional
- ance : ac'cept > ac'ceptance
- ant : com'plaint > com 'plainant
- ary (malgré de nombreuses exceptions) : 'legend > 'legendary
- dom : 'martyr > 'martyrdom
- er : 'publish > 'publisher
- ess : 'shepherd > 'shepherdess
- ful (Adj) : 'beauty > 'beautiful
- hood : 'spinster > 'spinsterhood

-ism : 'dogma > 'dogmatism  
 -ist : 'social > 'socialist  
 -ish (Adj) : 'yellow > 'yellowish  
 -some : lone > 'lonesome  
 -ise/lize (V) : ex'terior > ex'teriorise  
 -less : 'power > 'powerless  
 -ment : 'punish > 'punishment  
 -ly (Adv) : 'ruthless > 'ruthlessly  
 -ly (Adj) : 'coward > 'cowardly  
 -ness : 'backward > 'backwardness  
 -en (V) : 'fresh > 'freshen  
 -ory (malgré de nombreuses exceptions) : contra'dict > contra'dictory  
 -ous : 'scandal > scandalous  
 -ship : ap'prentice > ap'prenticeship  
 -ty : 'sovereign > 'sovereignty  
 -y (Adj) : 'shadow > 'shadowy  
 -y (N) : de'liver > de'livery  
 -let : leaf > 'leaflet  
 -like : 'lady > 'ladylike  
 -en (Adj) : gold > 'golden  
 -en (V) : 'fresh > 'freshen

Quelques exceptions notables : 'admirable, ad'vertisement (US 'advertisement), 'comparable, 'definite, 'ignorance, i'magine, 'maintenance, 'narrative, 'opposite, 'preferable, 'Protestant, 'relative, en dépit de l'accentuation des bases ad'mire, 'advertise, com 'pare, de'fine, ig'nore, 'image, main'tain, na'rrate, o'ppose, pre'fer, pro'test, re'late.

## Terminaisons contraignantes

### 1. Terminaisons contraignantes imposant la place de l'accent sur la dernière syllabe :

-VV (voyelle redoublée) : refu'gee, ta 'boo, adre'ssee, guaran'tee  
 -teen : fif'teen, six'teen, seven'teen  
 -self/selves : my'self, your'self, them'selves  
 -ade : bri'gade, cru'sade, pa'rade, lemo'nade, prome'nade mais 'barricade  
 -ese : Bur'mese, Chi'nese, Mal'tese, Japa'nese, journa'lese, Portu'guese, telegra'phese

Les mots d'origine française comportant des suffixes « de type français » : bi'zarre, no'blesse, aqua'relle, ciga'rette, an'tique, u'nique, gro'tesque, li'queur, connoi'sseur, questio'nnaire...

Quelques exceptions notables : 'coffee, 'spondee, 'trochee, 'voodoo, 'decade, 'chauffeur, 'grandeur, 'jubilee, 'pedigree, 'etiquette, 'amateur.

### 2. Terminaisons contraignantes imposant la place de l'accent sur l'avant-dernière syllabe :

-ic(s) : 'lyric, 'music, ar 'chaic, au 'thentic, her'oic, hy'gienic, mathe'matics, re 'public, scien'tific

Quelques exceptions notables : 'Arabic, a'rithmetic, 'arsenic, 'Catholic, 'heretic, 'lunatic, 'politic, 'rhetoric

-ion : temp'tation, corre'lacion, de'lusion, par'tition  
 -ish (verbs) : 'finish, 'banish, 'vanish, 'relish, ad'monish, a'stonish

### 3. Terminaisons contraignantes imposant la place de l'accent sur l'antépénultième syllabe :

- ity/-ety (nouns) : *ambi'guity, 'dignity, di'vinity, hos'tility, sin'cerity, so'ciety, uni'versity, va'riety*
- ify/-efy (verbs) : *a'cidify, 'beautify, 'clarify, 'crucify, i'dentify, 'justify, 'purify*
- ical (adj) : *'cynical, eco'nomical, he'retical, i'ronical, 'lyrical, po'litical, rhe'torical*
- ible (adj) : *in'credible, repre'hensible, per'missible*
- inal (adj) : *atti'tudinal, 'criminal, 'marginal, me'dicinal, o'iginal, pro'nominal*
- ular (adj) : *par'ticular, 'popular, 'regular, spec'tacular*
- ulous (adj) : *'credulous, 'fabulous, mi'raculous, me'ticulous, ri'diculous, 'scrupulous.*
- ise / ize (verbs) : *'realise, 'sensitize, po'liticize* (exception : *'characterize*)

### 4. Le cas de -ate :

Le cas de -ate pose des difficultés pour de nombreux candidats. Dans les **verbes dissyllabiques**, l'accent porte sur la dernière syllabe : *re'late cre'ate, mi'grate, pla'cate, pul'sate, na'rrate* etc. (Attention : une source de confusion provient du fait qu'en anglais américain, certains de ces mots sont accentués sur la première syllabe: US *'migrate, 'placate, 'pulsate, 'narrate* etc. Une fois de plus, il convient de choisir un modèle défini et de l'appliquer de manière cohérente.)

Dans le cas des **mots de plus de deux syllabes**, l'accent frappe l'antépénultième syllabe : *a'ccommodate, de'liberate, 'demonstrate, e'laborate, 'fortunate, 'illustrate, i'nadequate, o'riginate, reca'pitulate, a'ppreciate, a'ssociate, e'valuate, hu'miliate, ne'gotiate*. (Quelques exceptions notables sont *e'quilibrate, 'passionate, pro'portionate*.)

Dans les verbes, <-ate> se prononce /et/, il se prononce généralement /it/ dans les noms et adjectifs.

### 5. Le cas des verbes et des noms dissyllabiques ayant la même graphie :

La règle générale veut que le nom soit accentué sur la première syllabe, et que le verbe soit accentué sur la seconde : *abstract, accent, compound, conduct, decrease, export, extract, import, imprint*.

**Exceptions 1** : sont accentués sur la première syllabe, quelle que soit la nature du terme : *'combat, 'comfort, 'comment, 'compass, 'concrete, 'detail, 'distance*.

**Exceptions 2** : sont accentués sur la seconde syllabe, quelle que soit la nature du terme : *a'ward, a'buse, a'ccount, a 'ddress, ad'vice/se, a'mount*.

## Conclusion

Le jury tient à féliciter les candidats dont la qualité de la langue orale lui a procuré un véritable plaisir. Il désire aussi inciter chaque candidat à travailler à améliorer son anglais parlé. Les efforts fournis dans ce domaine donneront inmanquablement lieu à des progrès perceptibles par les candidats eux-mêmes, et ne pourront qu'être récompensés lors des épreuves d'admission. A chacun, le jury souhaite adresser ses plus vifs encouragements et ses meilleurs vœux de réussite.

Stephan Wilhelm

## Bibliographie sélective

- Cruttenden, A. *Gimson's Pronunciation of English*. London, Edward Arnold, 1994.
- Cruttenden, A. *Intonation*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Deschamps, A., Duchet, J.-L., Fournier, J.-M. & O'Neil M. *English Phonology and Graphophonemics*. Paris, Gap, Ophrys, 2004.
- Duchet, J.-L. ; Fryd, M. *Manuel d'anglais oral pour les concours*. Paris, Didier-CNED, 1998
- Duchet, J.-L. *Code de l'anglais oral*. Paris, Ophrys, 2000.
- Ginesy, M. *Phonétique et phonologie de l'anglais*. Paris, Ellipses, 2000.
- Guierre, L. *Règles et exercices de prononciation anglaise*. Paris, Colin Longman, 1987.
- Roach, P. *English Phonetics and Phonology*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- Wells, J. *Longman Pronunciation Dictionary*. Harlow, Pearson Education Limited, 1990a ; 2e éd. 2000 ; 3e éd. 2008.
- Wells, J. *Accents of English* (3 vols). Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

## **4.2. Leçon (Coefficient 3)**

### **4.2.1. Rappel du cadre réglementaire**

#### **Leçon portant sur les programmes des classes de collège et de lycée**

Durée de la préparation : 3 heures ; durée de l'épreuve : 1 heure

L'épreuve prend appui sur un dossier contenant plusieurs documents proposés par le jury se rapportant à une des notions culturelles des programmes de collège ou de lycée. Ces documents peuvent être des textes, des documents iconographiques ou des enregistrements audio ou vidéo.

L'épreuve comporte deux exercices. Chaque exercice compte pour moitié dans la notation. La qualité de la langue employée est prise en compte dans l'évaluation de chaque exercice de l'épreuve.

L'ordre de présentation des deux exercices est imposé.

#### **Première partie**

Durée de l'exposé : 20 minutes ; durée de l'entretien : 10 minutes.

Première partie, en langue étrangère, consistant en la présentation, l'étude et la mise en relation des documents, suivies d'un entretien en langue étrangère.

#### **Seconde partie**

Durée de l'exposé : 20 minutes ; durée de l'entretien : 10 minutes.

Seconde partie, en français, consistant en la proposition de pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques de certains documents du dossier, en fonction des compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, phonologiques) qu'ils mobilisent et des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique, suivie d'un entretien en français au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix.

### **4.2.2. Première partie, en anglais**

#### **Composition du dossier et consigne**

**Composition du dossier** : à nouveau au nombre de trois cette année, les supports composant le dossier pouvaient être un texte littéraire (extrait d'un roman ou d'une pièce de théâtre ; poème), un article journalistique, un essai ou tout autre texte « non-fictionnel », un document iconographique (photographie, dessin, tableau, affiche etc.) mais également un enregistrement vidéo de quelques minutes, par exemple un extrait de film, de documentaire, une vidéo musicale, un reportage ou tout œuvre audiovisuelle originale.

Les trois documents A, B et C sont présentés dans un ordre aléatoire. Ils ne sont donc pas hiérarchisés. Cela signifie qu'il faudra réserver à chacun un traitement identique et veiller à ne pas privilégier ni occulter, sciemment ou non, l'un ou l'autre des documents.

L'épreuve de leçon ne comporte pas de programme, ce qui explique la grande diversité des thématiques proposées ainsi que des ancrages géographiques, le cas échéant (Irlande, Australie,

Etats-Unis, Royaume-Uni etc.). Le jury n'exige pas des candidats des connaissances extrêmement spécialisées sur un dossier donné. Toutefois, dans le cadre d'un ancrage historique ou géographique précis, il est souhaitable qu'ils sachent contextualiser rapidement et efficacement les documents concernés (une photographie de Dorothea Lange prise dans le contexte des Etats-Unis des années 1930, par exemple, ou bien encore un extrait de roman explicitement situé en Irlande en juin 1921).

Il n'est pas inutile de rappeler ici que lors de leur préparation, les candidats auront à leur disposition un dictionnaire unilingue, le *Robert des noms propres* ainsi qu'un précis de civilisation. Un recours raisonné et efficace à ces ouvrages peut se révéler utile, en complément de connaissances préalablement acquises, pour bien s'approprier le dossier.

**Consigne de l'exercice** : la consigne, strictement identique pour tous les dossiers, invite les candidats à procéder à la présentation, à l'étude et à la mise en relation des trois documents proposés. Attention : cette consigne ne constitue en aucun cas une suggestion de plan pour l'exposé. En effet, étude et mise en relation des documents vont de concert : les candidats démontrent leur bonne compréhension des documents et des enjeux du dossier en insistant sur la dynamique qui anime l'ensemble que constituent les trois documents. Ainsi, deux plans-types sont à proscrire : d'une part le plan qui consiste à aborder chaque document de façon isolée dans trois parties bien distinctes ; et d'autre part le plan qui, à chaque partie, associe une notion ou thématique qui est ensuite analysée dans chaque document, l'un après l'autre. Ces deux plans-types, s'ils n'empêchent en rien des relevés pertinents, ne prennent absolument pas en compte la dernière partie de la consigne. Mettre les documents en relation nécessite d'effectuer, au cours de la démonstration, de constants allers et retours d'un document à l'autre, mettant ainsi en lumière la façon dont les trois documents se complètent, se répondent et s'éclairent mutuellement. C'est à ce prix que les candidats pourront donner pleine expression à l'intelligence, voire à la finesse, argumentative et interprétative que le jury attend d'eux.

## Écueils et recommandations

**Nécessité d'une problématique** : le dossier doit bien être considéré comme un tout organique que les candidats doivent questionner afin de définir une problématique pertinente. Cette étape de la problématisation est cruciale pour l'analyse convaincante des documents. Cette problématique est le fil conducteur de l'analyse et des interprétations proposées par les candidats qui doivent impérativement s'inscrire dans une démarche de démonstration : on ne raconte pas le dossier, mais on expose, analyse et commente le sens que l'on y a décelé. C'est à cette condition que les candidats dépasseront le stade de la simple paraphrase auquel ils se cantonnent trop souvent.

**Fonction de l'introduction** : l'introduction marque le véritable point d'entrée d'un candidat dans ses épreuves d'admission. Ces quelques minutes permettent au candidat de s'ajuster à la situation de l'oral de concours (volume, débit, prononciation et, plus généralement, qualités de communication). Ce n'est donc pas une simple formalité. Un certain nombre de candidats se contentent de relire à haute voix le paratexte de chaque document, ce qui ne présente aucun intérêt pour l'analyse qui doit suivre. La fonction ultime de l'introduction est de présenter la problématisation retenue par le candidat. Elle annonce d'emblée les enjeux relevés dans le dossier et l'angle d'approche qui a été retenu pour la démonstration. Ainsi, si les candidats souhaitent évoquer la teneur des trois documents qui composent le dossier, cela doit prendre la forme de rapides paraphrases problématisées : résumer en quelques mots les propos de chaque document ainsi que l'intérêt qu'il revêt, dans le cadre de la mise en relation proposée.

**Prendre appui sur les documents et les citer** : une erreur maintes fois constatée par le jury consiste à prendre le dossier pour prétexte de propos très généraux et parfois naïfs (à défaut d'analyse) sur la thématique qui semble unir les trois documents. Les candidats ont ainsi l'impression de traiter le dossier alors qu'en réalité ils ne font que s'en éloigner progressivement pour ne plus proposer que ce que l'on nomme un « placage de connaissances ». En effet, ces propos qui ne sont pas nécessairement erronés dans l'absolu, n'en demeurent pas moins déplacés puisqu'ils ne s'appuient pas avec finesse et précision sur le contenu explicite ou implicite des documents.

Il s'agit bien pour les candidats d'appuyer leur démonstration sur les trois documents, qu'ils peuvent citer afin de bien démontrer la pertinence de leur analyse. Une mise en garde s'impose toutefois : citer un document n'est pas une fin en soi. On ne saurait conférer à la citation un statut ou une valeur d'argument et se dispenser de toute explication supplémentaire. Une citation, pour être légitime dans le cadre d'une démonstration, doit être analysée en s'appuyant sur le choix des mots qui la composent et sur ce qu'ils dénotent autant que connotent. Ainsi, face à une citation sélectionnée dans un document ou bien un élément relevé dans une vidéo, peinture ou photographie, les candidats doivent impérativement se demander : « quelle conclusion puis-je tirer de ce relevé ? », « en quoi ce relevé m'aide-t-il à faire avancer mon analyse ? ». En procédant ainsi, ils ancreront fermement leurs propos dans les documents du dossier et adopteront la démarche analytique attendue par le jury.

**Mises en relation abusives** : en lien avec le point précédent, il faut attirer l'attention sur la propension, relevée par le jury cette année encore, qu'ont certains candidats à rapprocher dans deux documents donnés des termes qui certes relèvent d'un même champ sémantique, par exemple, et que l'on peut donc apparier dans l'absolu, mais qui, dans les deux contextes qui leur sont propres, n'ont strictement rien à voir l'un avec l'autre. Ces mises en relation abusives dénotent une compréhension superficielle, voire fautive, des documents et sont le signe de problématiques ou d'analyses spécieuses qui ne convainquent guère le jury.

**Prendre en compte la spécificité des documents** : dans l'analyse des documents, le candidat ne doit pas oublier que chaque type de document utilise des ressorts qui lui sont propres afin de véhiculer son message. C'est ce que l'on appelle la « spécificité des documents ». Il est attendu des candidats qu'ils démontrent leurs connaissances des outils d'analyse spécifiques à chacun des documents contenus dans le dossier qui leur a été soumis. Un texte littéraire ne peut être abordé de la même façon qu'un article journalistique, pas plus qu'une photographie parue dans la presse ne s'analyse comme une œuvre picturale. Toutefois, il est important de noter et d'analyser le « mélange des genres » à l'œuvre dans certains documents : le style poétique adopté par un journaliste (article d'Ernie Pyle sur le Blitz, dans l'un des dossiers de cette session) ou bien encore les qualités artistiques de la composition d'une photographie documentaire (cliché de Dorothea Lange, dans un autre dossier de cette session) offrent des pistes d'analyse essentielles pour l'interprétation du sens et de la dynamique de certains des documents proposés.

Enfin, une mention doit être faite des documents vidéo présents dans certains dossiers : outre leur contenu strictement factuel, il ne faut pas occulter la composition de ces images animées, les symboles qui y sont à l'œuvre, ni les mouvements de caméra ou types de plans dont les effets calculés font partie intégrante du message véhiculé.

**Pour conclure** : une conclusion efficace n'est pas une reprise de l'introduction. Il est important d'attirer l'attention des candidats sur ce point, car ce défaut est fréquemment relevé par le jury. La conclusion apporte une réponse claire à la problématique formulée sans pour autant se résumer à la redite du plan, autre défaut des conclusions entendues cette année. Idéalement, le candidat proposera une ouverture pertinente sur une perspective plus large.

## **L'entretien**

À l'issue de la présentation d'un candidat, le jury conduit un entretien avec lui qui peut durer jusqu'à dix minutes. L'on rappellera ici encore, comme dans tous les rapports du jury par le passé, que les questions posées lors de cet entretien n'ont aucunement pour but de piéger les candidats ni de les entraîner sur des pistes d'interprétation erronées. Pensé dans une visée sincèrement constructive, l'entretien affiche des finalités multiples : (1) demander des éclaircissements sur l'un ou l'autre propos tenu par le candidat lors de sa présentation, (2) encourager le candidat à développer un relevé ou bien un point d'analyse pertinent mais inabouti, (3) lui proposer de réfléchir à l'articulation d'une nouvelle notion dans les trois documents.

Bien entendu, l'entretien fournit aussi, le cas échéant, une occasion de (4) relever des inexactitudes ou des faux-sens dans l'interprétation et inviter les candidats à recadrer ses propos, ou de (5) questionner les candidats sur le/les document(s) sous-exploité(s) voire totalement ignoré(s) dans leur exposé. L'ensemble de ces questions doit leur permettre de continuer à construire le sens du dossier. Il semble donc inutile de leur part de débiter leurs réponses par des remarques maladroitement ou malvenues telles que *that's a very good question* ou bien *thank you for this interesting question*.

Les candidats doivent se convaincre que leurs propos ou analyses ne sont pas systématiquement remis en question. Ils doivent faire preuve de recul par rapport à leur présentation et identifier, posément et lucidement, les enjeux des questions qui leur sont posées. Cette prise de recul peut/doit imposer quelques secondes de réflexion avant de proposer une réponse. Il est nécessaire, à cet instant, de se détacher de ses notes afin de pouvoir percevoir, le cas échéant, les points qui méritent d'être reconsidérés. Les candidats se garderont de répéter de façon stérile les propos déjà tenus lors de l'exposé, de proposer de longs développements ou bien encore de digresser inutilement : le jury sait identifier ces manœuvres d'évitement et ne manquera pas de relancer les candidats.

L'entretien se donne toujours pour but d'aider les candidats à hisser la qualité de leur prestation à un niveau supérieur.

## **Qualité de l'anglais / Niveau de langue**

L'anglais des candidats est évalué aussi bien au cours de leur exposé que lors de l'entretien. Est attendue une langue dont la grammaire est la plus correcte et la prosodie la plus authentique possible, ainsi qu'un lexique riche, varié, précis et nuancé. Ce dernier point est essentiel : il ne saurait être question de donner au jury l'impression que l'on limite la prise de risque ou bien que l'on cherche tout simplement à « assurer » sa prestation d'un point de vue lexical. Les candidats sont encouragés à mettre en valeur, lors de leurs oraux, toute l'étendue de leurs connaissances dans ce domaine et à les mettre au service d'une présentation dynamique et enlevée.

Nous rappellerons ici ce qui avait déjà été précisé dans le rapport du jury pour la session 2011, à savoir que l'évaluation de la langue n'est pas dissociée de celle du contenu des exposés et entretiens : on parle pour dire/démontrer quelque chose. Ainsi, un exposé superficiel ou erroné, même livré dans une langue authentique, sera pénalisé ainsi que le sera une présentation pertinente sur le fond, mais exprimée dans une langue défectueuse.

## **Articulation avec le second exercice (partie didactique et pédagogique)**

Dans l'esprit qui gouverne l'épreuve de leçon dans son ensemble, le jury considère que la réflexion menée dans ce premier exercice doit se prolonger dans le second, et que les pistes d'exploitation



didactiques et pédagogiques de tout ou partie du dossier découlent logiquement de la réflexion universitaire menée sur les documents. Les analyses et interprétations qui auront été proposées doivent servir aux candidats à identifier les éléments de sens à travailler avec les élèves – en les adaptant simplement au niveau précisé par la consigne. Parmi tous les relevés qui auront été effectués le candidat s'interrogera sur la sélection à opérer dans l'optique d'une exploitation en classe.

Les deux exercices de l'épreuve sont donc inextricablement liés : c'est sa difficulté mais aussi son intérêt.

Michael Schaffar

### **4.2.3. Seconde partie, en français**

La session 2012 a montré que les candidats perçoivent pour la plupart les enjeux de cette deuxième partie. Le jury a ainsi remarqué que la connaissance des textes officiels était souvent plus solide, les activités proposées plus réalistes et les présentations mieux construites. Une meilleure préparation qu'à la session 2011 a cependant poussé certains candidats à tomber dans l'écueil de la récitation irréfléchie de recettes toutes faites (image dévoilée progressivement, vidéo passée sans le son), et cela sans tenir compte de la spécificité des documents et donc, de la pertinence de ces exercices pour leur exploitation.

Or, cette seconde partie exige non seulement une connaissance approfondie du cadre institutionnel (programmes, réformes, cadre européen commun de référence pour les langues – CECRL) mais aussi une solide maîtrise des concepts de didactique des langues (approche actionnelle, tâche finale, stratégie, compétence). Le candidat doit proposer des « pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques » de tout ou partie des documents étudiés dans la première partie de l'épreuve. Il est donc important que les remarques faites dans cette première phase soient exploitées lors de la phase de réflexion sur la mise en œuvre pédagogique. En effet, cette épreuve permet d'évaluer la capacité du candidat à proposer des activités qui permettront aux élèves d'accéder au sens tout en développant leurs compétences.

### **Connaissances attendues**

Le jury a parfois remarqué une confusion entre CECRL et programmes : il est rappelé que le texte du cadre européen commun de référence pour les langues définit pour chaque activité langagière des niveaux de compétence, mais que ce sont les programmes du ministère de l'Éducation nationale parus au Bulletin Officiel (BO) qui fixent les niveaux attendus dans les différentes classes, ainsi que les notions du programme culturel. Une certaine confusion a aussi été notée entre niveau attendu et niveau visé (en Première, le niveau attendu est B1, le niveau visé B2).

Les nouvelles modalités du baccalauréat à compter de la session 2013 sont parues au BO du 24 novembre 2011. Les candidats n'ont que rarement fait allusion à ce texte. Il est pourtant une bonne illustration de ce que les candidats gagneraient à se tenir au courant des nouveaux textes éventuellement publiés dans l'année de préparation du concours (notamment ceux qui ont des répercussions immédiates sur les mises en œuvre ou les horaires de cours). Il en est de même pour les nouveaux programmes, notamment l'introduction de la LELE (littérature étrangère en langue étrangère) en série L. On attendra des candidats de la session 2013 une bonne connaissance des différentes épreuves du baccalauréat et de leur mise en œuvre.

## Les documents

Les documents ont déjà été présentés lors de la première sous-épreuve et le jury ne s'attend pas à ce que le candidat rappelle ces informations en début de seconde partie. Il est préférable de reprendre la problématique de l'analyse pour aborder l'approche pédagogique et l'orienter dès le début dans une direction précise, guidée par le sens.

Comme la consigne le précise, il s'agit de s'appuyer « sur la spécificité des supports » pour dégager des « stratégies ». En effet, le candidat doit tenir compte de la nature des textes ou des images pour proposer une exploitation adaptée : un extrait d'une pièce de théâtre ne s'étudie pas avec les mêmes outils qu'un extrait de roman ou des paroles de chanson. On s'attend à ce que le candidat mette en place des stratégies spécifiques à ces différents types de documents (travail sur le contenu, mais aussi sur le style, l'organisation, la présentation). Il en va de même pour les documents visuels ou vidéo : un tableau et une photographie d'art ne seront pas abordés de la même manière, les stratégies d'analyse d'image à mettre en place seront donc adaptées. Les candidats ont souvent eu tendance en 2012 à négliger cet aspect des supports pour se concentrer davantage sur les contenus.

Prendre en compte la spécificité des supports implique également de repérer quels seront les éléments facilitateurs pour la compréhension et les obstacles auxquels les élèves pourraient se trouver confrontés. Les remarques à ce sujet ne doivent pas s'en tenir à un constat, mais plutôt mener à une réflexion sur les stratégies à adopter pour s'appuyer sur ces éléments facilitateurs de manière à contourner les obstacles (par exemple, s'appuyer sur le fait que les élèves connaissent *Star Wars* pour faire anticiper le contenu des paroles prononcées par Darth Vader). Le jury a remarqué une tendance des candidats à systématiquement considérer qu'une image était un élément facilitateur et attrayant par sa nature même, sans prendre en compte le fait que la lecture d'image ne va pas de soi (une photographie de Dorothea Lange demande une certaine mise en contexte et des outils d'analyse pour en saisir le sens). Il n'est donc pas toujours judicieux, dans la mise en œuvre, de commencer par le document visuel.

Le document iconographique ne doit pas être vu comme simple prétexte pour introduire le vocabulaire de la séquence en se contentant d'un travail de description peu motivant pour les élèves. C'est pour cette raison qu'il n'est pas forcément judicieux de proposer l'étude du document iconographique avant celle du texte. Le candidat doit toujours se poser la question de la pertinence de l'ordre dans lequel les supports sont exploités et justifier ses choix par des arguments pédagogiques (par exemple, le texte est étudié d'abord car c'est lui qui va donner la clé pour orienter la lecture de l'image).

Lorsque l'exploitation didactique et pédagogique concerne deux documents du dossier, il est important de ne pas consacrer la plus grande partie de l'exposé à l'exploitation de l'un de ces supports au détriment de l'autre : le jury apprécie les propositions qui traitent les documents de manière équilibrée, en prenant appui sur leur richesse plus que sur leur charge lexicale.

Les documents, tels qu'ils sont proposés, avec un paratexte minimum et sans illustration, constituent un dossier pour une épreuve de concours. Cela ne doit pas empêcher le candidat, s'il le juge nécessaire, de proposer des aménagements éventuels en fonction de ses objectifs (couper le texte, l'illustrer). Mais une fois encore, cela n'est pas une recette applicable à tous les documents et le candidat fera preuve de discernement concernant une éventuelle didactisation.

## Objectifs et démarche

La démarche pédagogique doit être cohérente, ce qui signifie que les objectifs énoncés doivent être adaptés non seulement au niveau d'enseignement et aux supports, mais aussi et surtout à la finalité de la séquence. Il n'est pas souhaitable de multiplier ces objectifs, mais plutôt de faire en sorte qu'ils soient cohérents avec la démarche générale. Les prestations les plus convaincantes ont souvent été celles qui sont parties de la spécificité des supports pour élaborer un projet clair, visant une ou des productions d'élève – pouvant éventuellement constituer une tâche finale. La transférabilité peut ainsi être vérifiée. Les objectifs deviennent cohérents en fonction des besoins langagiers et culturels nécessaires à la production envisagée.

Le jury insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas pour le candidat de détailler une à une les différentes séances, mais de présenter les stratégies qu'il mettrait en place pour atteindre ces objectifs (culturel, linguistique et communicationnel) et ainsi, permettre à ses élèves de réaliser le projet de la séquence, notamment sous forme d'une tâche finale, si cela paraît approprié.

*Objectif communicationnel* : cet objectif doit être défini en fonction de la nature et du contenu des supports, puisqu'il s'agit de voir en quoi l'exploitation des documents va permettre aux élèves de développer leurs compétences de communication, et cela de manière consciente (un travail sur le discours s'appuie sur l'organisation de l'argumentation, les mots de liaison, mais aussi sur un schéma intonatif particulier). Le jury s'attend à ce que le candidat connaisse les cinq activités langagières, ce qui ne veut pas dire que celles-ci doivent figurer au complet dans chaque séquence pédagogique. Au contraire, il s'agit de dégager les activités langagières dominantes en fonction des documents (compréhension orale en cas de document vidéo ou audio, par exemple), mais aussi et surtout des productions envisagées. Une séquence peut parfaitement s'articuler autour de deux activités langagières dominantes, qui seront celles travaillées en priorité tout au long des séances.

En ce qui concerne la production, le candidat doit ainsi déterminer s'il envisage un travail écrit ou oral (en précisant de quel type : discours, interview, poème, récit...) et proposer des activités d'entraînement pendant la séquence.

Il faut noter que les candidats ont trop souvent limité l'entraînement à la production orale en interaction à une séance de questions/réponses entre le professeur et les élèves (« je leur demanderai », « ils me répondront »), sans voir qu'il ne s'agissait pas d'une situation de communication. De même, la trace écrite ne peut pas être considérée comme un entraînement à la production écrite. Le jury a noté l'effort de certains candidats pour chercher des stratégies permettant d'éviter le cours « frontal » pour favoriser des activités dans lesquelles les élèves sont mis en situation de communication (*pair-work*, prise de notes, lecture jouée à haute voix...).

Concernant la compréhension écrite, le jury attend du candidat qu'il propose des stratégies d'accès au sens qui ne se limitent pas à un relevé du vocabulaire. L'accès à l'implicite comme à l'explicite doit être abordé et l'exploitation ne doit se réduire à un problème de contextualisation ou même de symbolique.

*Objectif culturel* : le jury a apprécié les prestations où le candidat intègre à la production finale le contenu culturel abordé dans la séquence. Ainsi, l'analyse de documents sur le voyage et la route aux USA peut donner lieu à une production écrite reprenant les éléments du récit de voyage tout en intégrant des connaissances sur les paysages américains.

Cet objectif culturel doit s'appuyer sur une des notions du programme, mais il est important de rappeler que le jury n'attend pas une notion en particulier, certains documents pouvant être abordés

sous des angles différents et donc correspondre à des notions différentes. Ainsi, des documents sur la visite de la reine en Irlande en 2011 peuvent donner lieu à une séquence autour de la notion d'« espaces et échanges » ou de celle de « relations de pouvoir ». Même si le candidat mentionne les différentes notions possibles, il est souhaitable qu'il s'en tienne ensuite à une notion pour la problématisation de son exploitation pédagogique.

*Objectifs linguistiques* : le choix de cet objectif doit, là encore, être guidé par les supports et l'exploitation que l'on souhaite en faire. Ainsi, ce n'est pas forcément le nombre d'occurrences d'une structure dans un texte qui va déterminer la décision de l'aborder, mais plutôt le besoin qu'en auront les élèves lors de l'exploitation des documents.

Le candidat doit veiller à adapter la difficulté des objectifs à la classe envisagée, notamment en ce qui concerne le lexique et les faits de langue (*be + ing* ne peut être un objectif linguistique en classe de Première, pas plus que le prétérit en 3<sup>e</sup>). Même si certains temps et structures ont besoin d'être revus régulièrement, on entend par objectif linguistique l'apport de structures nouvelles, grammaticales ou syntaxiques, plus complexes et non une simple reprise. Il est donc demandé aux candidats de bien maîtriser les programmes pour qu'ils puissent proposer des objectifs appropriés.

L'objectif phonologique ne doit pas non plus être négligé si le support s'y prête (dialogues, discours ou interviews). La lecture d'un texte écrit est trop souvent proposée par les candidats comme unique exercice permettant de travailler l'intonation.

Il est judicieux, si le projet de la séquence le justifie, d'évoquer l'utilisation de supports complémentaires. Ainsi, l'étude d'un extrait de la pièce *Death of a Salesman* d'Arthur Miller pourrait donner lieu à l'écriture puis à la représentation, par les élèves, d'une autre scène de théâtre. Pour préparer ce projet, on peut envisager l'utilisation de l'adaptation filmique de l'extrait pour un double travail sur la phonologie et sur la mise en scène. Pour d'autres séquences, il peut s'agir d'un autre texte qui viendrait compléter la vision de l'événement.

Enfin, le jury tient à rappeler que l'entretien qui suit la présentation a pour but d'éclaircir et de préciser certains points abordés dans l'exposé et de permettre au candidat de nuancer, voire de corriger, certains de ses propos. La capacité à se remettre en question pour suivre de nouvelles pistes plus cohérentes et pertinentes est une qualité indispensable pour un futur enseignant.

Catherine Archambeaud

## 4.2.4. Exemples de sujets

### Sujet L 17

*Le dossier se trouve en annexe de ce rapport (fichier : « Annexe\_1\_Leçon\_17 »)*

Les deux parties qui suivent n'ont pas valeur de corrigé type mais visent à dessiner une gradation qualitative dans le traitement de quelques grands axes. Les remarques générales qui en ressortent sont en grande partie transposables aux autres dossiers de la même épreuve.

#### **Première partie : présentation, étude et mise en relation des documents**

Document A was published shortly after the first sections of the Marine Corps Heritage Center opened to the American public in 2006. The museum's self-proclaimed ambition is to capture the experience of Marines from the origins of the Corps through to its latest involvement in the theatre of operations while guiding viewers through pre-defined stages of their visit and of Marines' (hi)story.

Document B takes stock of the developments of museum criticism and display strategies from the early days of the South Kensington Museum under the aegis of J.C. Robinson and H. Cole, and the accompanying debate over its educational purpose. Here, Giles Waterfield makes an impassioned plea for an unmediated access to displays. Of course, the original dispute over the role of museums went hand-in-hand with debates over the publicity of collections, with Cole clearly falling on the side of broader access. However, this question is never quite spelt out in the document and there is no explicit sign that Giles Waterfield advocates a return to restricted access to museums. Notions of "elitism" or "conservatism", therefore, had to be handled with caution.

Document C, a magazine cover by Norman Rockwell for the *Saturday Evening Post*, features a young visitor in an art gallery gazing at the brooch on a lady's breast, all the while being leered at by the lady in question and frowned upon by a group of Dutch merchants (buccaneers?) in an adjacent painting. Structural echoes between the portrait of the lady and the guidebook held behind the visitor's back are strongly suggested. Most candidates duly picked up on the underlying *mise en abyme* process, although its full implications were not always explored, but surprisingly missed on (or failed to mention) the general playfulness of the illustration.

Beyond these distinct features, the documents share a common concern with how museum display and curating strategies define visitors' perceptions and identities, and conversely respond to questions of social status and social cohesion. This question, however, may also be extended to writings *about* museums or paintings *of* museums, as particular types of discourse to be considered alongside museums themselves, an element which only the best candidates picked up on.

Four key points will be briefly developed below as an illustration of the various ways in which core ideas could be explored from any one of a number of varied perspectives.

#### **1. The shaping of viewers' experiences**

At a basic reading level, most candidates were able to identify the tension between mediated and first-hand experience at the centre of all three documents. In Document A, the participatory dimension of the exhibits was key to the museum's strategy, and its limits underlined by Roger Davidson. Visitors are emotionally and intellectually guided through the galleries, in keeping with the practical purpose of

the exhibition (boosting the Corps' recruitment drive), through an array of presentational technologies. Such first-hand access, however, makes for limited depth of experience, and a blinkered approach to warfare which gets viewers just close enough to the real experience to shore up patriotism whilst leaving out war's most gruesome elements. This caveat is consistent with Document B's central defense of unmediated display against the excess of peripheral information and material, which gets in the way of genuine appreciation of artworks (Doc. B, l. 17-24).

Rockwell's *The Art Critic* could be related to either side of the debate and indeed, both interpretations were offered by candidates. The visitor's rapt focus on the brooch could be read as subservience to guide-books and printed reproductions which engage the viewer with minutiae at the expense of the broader picture, or equally as a direct engagement with works of art, of the kind prescribed in Document B, with the book held at a respectful distance behind the visitor's back.

More sophisticated analyses identified the constructedness of viewers' experience common both to museum displays and the painted medium, and potential elements of manipulation at stake in Documents A and C. In Document C, in particular, the pre-ordained experience and/or discovery path of the visitor is replicated at the level of the external viewer, as we are led to ascertain the identity of the young man (critic? student? artist?) through the very same clue-based process (easel, palette, guide-book...) which Rockwell stages in the illustration. Additionally, the viewer's gaze is enticed into close observation of the scene and the paintings through seemingly deliberate use of a closed-angle perspective and the chequered structure of the floor, thus making us just as much the butt of the joke here as the portrayed visitor.

Building up on these previous observations, candidates could logically move on to wonder to what effect viewers' experiences were being orchestrated and what the various cultural constructs under consideration implied in terms of social perception – in other words, for what and for whom museums were being organised.

## **2. For what? – Museum discourse and narratives**

Although acknowledged in all three documents, the hallowed nature of museums as seats of power or cultural legacy/legitimacy is variously emphasized or questioned. Rockwell's vignette of an Old Master gallery plays on the tension between the sublimating nature of museum apparatus (wall panelling, ornate framing and tilework) and the subversion of artistic tradition (Rembrandt?), in keeping with the overall tongue-in-cheek intent of the painting. In addition, the elaborate construction of the picture (multiple diagonals playfully converging towards the visitor's back) and its effect on the viewer also operates as a self-conscious recognition of the artificiality of museum and artistic lay-out as codes for the viewers either to decipher or be controlled by.

The presentational strategy of the Marine Corps Heritage Centre in Document A is decidedly more straightforward and bears none of the self-reflectiveness of Document C. As part of a broader structure comprising religious and leisure facilities, the museum itself operates as a military-compound-cum-theme-park entity adding up to a grand narrative of the Corps, an aspect picked up on by the best candidates. As such, the "War on Terror", a fairly recent notion at the time of the document, is *de facto* enshrined as an element of national history in its own right through its inclusion in the museum galleries, even if curators stop short of full-out propaganda and despite R. Davidson's reservations about the actual efficiency of the display.

The political underpinnings of the Marines museum could be aptly compared to Document B, where criticism of modern display strategies involves a concern with acquisition and funding strategies

(Doc. B, l. 14), both geared towards “easily accessible” exhibits. Giles Waterfield highlights the confusion between open access and easy access which governs current public policies, described as a betrayal of Enlightenment values, and thereby paradoxically of the “general public” itself.

This, in turn, points to the broader question of the relationship between cultural exhibits and social concerns at large.

### **3. For whom? – Social issues**

A number of different interpretations were proposed as to the links between museums and social categories (broadly understood), all of which were acceptable as long as hasty generalisations were avoided and due regard was given to specific details. Giles Waterfield's irony in Document B (l. 12-16, l. 25-29) in particular was lost on a number of candidates, who either misunderstood his position altogether or simply left the question hanging. Close reading of the text revealed that, rather than defending restricted access to displays, he dismisses the notion of “social class” as irrelevant to museum strategies, defending instead an elitist choice of display irrespective of the origin of the viewer. This, of course, leaves out the questions of a) how social status determines viewers' experience of exhibits, and b) how museums engage with social issues – two defining aspects in Document A and possibly Document C.

The visitor in Document C was variously described as being of white, upper middle-class persuasion, thus confirming the socially selective nature of old art galleries, and as a young student from a more modest background, who tries but maybe fails to come to grips with the codes of Western artistic traditions. Again, both readings were valid if clearly presented.

The role of the social context in Document A is made more explicit by the author, for whom the museum's token acknowledgement of a few social issues overshadows the many other tensions characterizing the Corps' history, through a deliberate bias in display strategies.

More resourceful candidates could see that the museum apparatus in Document A, particularly in the Making Marines section, caters essentially to visitors from less privileged backgrounds, statistically more likely to enroll. This, by extension, points to an unspoken social gradient in exhibits whereby “immediate impact” (Doc. B, l. 15) through participation is the only form of experience curators and policy-makers seem to be willing to consider when it comes to the masses – surely a socially more elitist premise than any of the arguments presented in Document B?

### **4. The relationship between cultural producers and their cultural context**

Higher marks still were given to those few candidates who were aware that the documents operated as cultural products in and of themselves in relation to a specific tradition and within a given historical context. This involved reading the documents as *representational tools* in the same right as the museums they themselves engage with – as writings and paintings *of* museums rather than as immediate sources.

One potential line of analysis was the relationship of the authors and painter to their artistic and critical context. As a case in point, Rockwell's nod to Baroque perspectival technique through elaborate use of diagonals, along with the skewed reproduction of Flemish Old Masters in the background, could be seen interestingly as a subtle claim to craftsmanship and thus part of a broader self-fashioning process, which also includes literally setting his name in stone. A case could also be made that, by including (and copying) Old Master works in a typically low-/middle-brow medium (a magazine cover), Rockwell deliberately granted his average readers access to traditionally “elitist”

artworks and thereby questioned the link between social background and type of cultural construct – in keeping with Document B and arguably in contradiction with Document A, as discussed above.

From a different perspective altogether, Documents A and B demonstrate a contrasting relationship to modern critical discourse, with Document A engaging rather perfunctorily with concerns with minorities while Document B self-consciously questions the premises of a Bourdieusian (Foucauldian?) criticism of art institutions.

Other possible avenues included an opposition between Old World and New World in terms of cultural perception and display, along a US/UK dividing line, and an analysis of the relationship of museums with time and historical change.

As usual, references drawn from the candidates' own fund of knowledge were duly rewarded if clearly and persuasively integrated to the overall demonstration. These included such wide-ranging references as Adam Smith and the Scottish Enlightenment, Baudrillard's *Disneyworld Company*, Henry James' *The American* or a description of the Smithsonian Institution in Washington as a locus of governmental power.

## **Conclusion**

The various avenues described above all aim to answer one of the following two questions, which indeed may serve as a starting-point to the treatment of dossiers:

- i. What is being shown/achieved *within* the documents?
- ii. What is being shown/achieved *through* the documents?

The candidates who received the highest marks were those who duly attended to the details of the documents but ultimately moved on to take a broadly externalist view on the *dossier* (i.e. offered an answer to the second question), and on that basis presented a well-structured argument.

The complexity of the exercise here clearly derived from the multi-layered nature of the documents, which engaged with issues of representation on several levels; from the works of art on display to museums as normative structures to the document itself as a cultural medium in its own right to be read against the background of specific traditions. Similarly, conflicting systems of perception were involved, not least the tension between intended and effective meaning, and the embeddedness of the viewing experience as illustrated in Document C.

Such layering called for a degree of clarification and certainly for accuracy in terms of the lexicon used for the presentation (e.g. a clear distinction between represented viewer and external viewer). Once again, the best candidates combined close attention to the language of the documents with a strong command of their own analytical material, demonstrating once more the necessary articulation of expression and content.

## **Seconde partie : pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques**

La seconde partie de l'épreuve portait sur les documents A et C ; elle visait à définir sur cette base une séquence pour une classe de seconde.

Pour rappel, le programme de seconde en anglais vise l'acquisition par les élèves d'un niveau B1 tel qu'établi par le CECRL, et s'inscrit dans un certain nombre de cadres et visées précis définis par les textes officiels (BO du 29 avril 2010). Ceux-ci ne devaient pas être invoqués, ou leur contenu plaqué, sans discrimination ; leur utilisation devait plutôt être mise au service de la démonstration



globale du candidat, compte tenu de la nature spécifique des documents. Parmi ces objectifs, on pouvait retenir un certain nombre de compétences clés : la capacité à enchaîner les énoncés d'un point de vue chronologique et logique ; en expression écrite, un certain degré de maîtrise de l'argumentation fondée sur des outils de modalisation et de comparaison ; ou encore l'apprentissage de compétences méthodologiques spécifiques à l'étude des documents choisis.

De même, les notions culturelles du programme devaient être rattachées de manière ciblée au traitement des documents envisagé par le candidat et, le cas échéant, à sa tâche finale. Ainsi, les documents pouvaient inviter à une étude sur le thème des lieux de mémoire, de l'identité nationale ou de la tradition artistique, dans le cadre de la notion de « mémoire : héritages et ruptures ». De même, une séquence pouvait être construite autour de la question de l'intégration sociale ou du sentiment national, en phase avec la sous-entrée « sentiment d'appartenance : singularités et solidarités ». Là encore, on attendait une justification du lien entre le choix thématique et le projet pédagogique dans sa globalité.

De même, les objectifs linguistiques tirés des documents, potentiellement nombreux, devaient être a) accompagnés de consignes pertinentes, b) soigneusement intégrés à une démarche de construction des compétences communicationnelles, en d'autres termes, aux diverses tâches proposées, et c) de préférence justifiés en lien avec les cadres prescrits pour la classe de Seconde. Ainsi, l'on pouvait ici imaginer un travail sur les outils de structure argumentative, ceux de la description, sur l'expression du but, le lexique du souvenir ou celui du regard. Ces outils pouvaient être intégrés, par exemple, à un objectif communicationnel plus large sur l'étude de l'écriture d'un article de presse (en phase avec la tâche finale n°1 proposée plus bas).

Les candidats semblent généralement conscients de la nécessité d'une hiérarchisation des documents. Cependant, celle-ci tend encore à donner automatiquement la priorité au document iconographique, décrit comme plus facile d'accès et déclencheur de parole. Ce raisonnement, à manier avec précaution dans le meilleur des cas, était loin d'être une évidence dans le cas présent, et l'on était en droit d'attendre, pour une classe de Seconde, une organisation chronologique de la séquence fondée davantage sur le projet culturel retenu que sur la facilité supposée des documents bruts.

Une question pertinente était de se demander lequel des deux documents est le plus proche de l'entrée culturelle retenue et d'utiliser l'autre au début de la séquence pour développer un certain nombre de stratégies préalables et transférables. Ainsi, une exploitation commençant par le Document A pouvait se justifier par une tâche finale centrée autour de la notion d'héritage et rupture, en lien plus direct avec le Document C : à titre de préalable, l'étude du Document A pouvait mener, par exemple, à la construction d'une relation entre agencement spatial, rapport avec la mémoire et codes idéologiques, ainsi qu'à l'acquisition d'une structure argumentative, réutilisables dans l'étude du Document C. Inversement, une séquence, plus ambitieuse, tendant vers une problématique muséologique, gagnait à s'achever sur le Document A.

Quelle que soit l'option retenue, les candidats étaient invités à dépasser l'idée de difficulté intrinsèque des documents et à proposer les médiations nécessaires à leur étude par une classe de Seconde. De bons candidats se sont montrés sensibles à la complexité notionnelle et lexicale du Document A et ont proposé des stratégies de didactisation ou d'accès au sens, ainsi qu'un ajustement des attentes du professeur. Ils ont par ailleurs été sensibles à l'écart notionnel et linguistique entre les Documents A et C, qui ne s'inscrivaient pas dans une parfaite continuité. Ont été valorisés les recours à des documents tiers, quand ceux-ci s'inscrivaient dans la continuité du projet : par exemple, une vidéo introductive au musée des Marines en amont de l'étude du Document A, ou l'étude et

construction de plans de musées en aval. Une candidate en particulier a proposé d'élargir l'étude du Document A à d'autres musées du Mall à Washington, associant ainsi l'étude des Documents A et C à un objectif culturel élargi, dans le domaine anglo-américain, et démontrant le caractère indissociable des deux parties de l'épreuve de leçon.

Dernière remarque, si une approche interdisciplinaire peut utilement servir le projet des candidats, encore doit-elle prendre en compte la spécificité du cycle concerné (ainsi, les cours d'histoire de l'art ne concernent pas tous les élèves, loin s'en faut) et les programmes spécifiques de l'autre discipline sollicitée : les candidats pouvaient ainsi remarquer que ni le programme d'histoire, ni celui d'histoire de l'art, ne s'étendaient au XXe siècle en classe de Seconde.

Comme pour les autres sujets, la définition d'une tâche finale n'était pas impérative, mais si une telle tâche était proposée, elle devait constituer un aboutissement logique de la séquence envisagée. En voici, pour finir, quelques exemples possibles :

- la rédaction d'un article sur l'ouverture d'un musée imaginé par l'élève, musée devant intégrer un moment clé de l'histoire des Etats-Unis ou de la Grande-Bretagne (impliquant des recherches préalables) ;

- si les conditions le permettent, la création d'un espace interactif dans une salle du lycée, sur le modèle de la section *Making Marines*, incluant entre autres des enregistrements vocaux et/ou vidéo effectués par les élèves, et centré sur l'expérience d'un autre conflit ;

- la visite d'une aile d'un musée local (voire à l'étranger, si la séquence coïncide avec un voyage) et la production d'un compte rendu sur le choix des dispositifs opérés et leur effet et/ou l'appréciation personnelle d'un élément particulier de l'exposition intégrant la prise en compte argumentée de points de vue divergents.

François Mallet

## Sujet L 18

*Le dossier se trouve en annexe de ce rapport (fichier : « Annexe\_2\_Leçon\_18 »)*

### **Première partie : présentation, étude et mise en relation des documents**

La proposition qui suit n'entend pas offrir un modèle, mais plutôt laisser entrevoir quelle analyse il était possible de faire du sujet. On a aussi cherché à dégager quelques points de méthode susceptibles de d'aider les candidats futurs à développer leur recul critique et leur capacité de mise en relation des documents.

#### **Présentation des documents**

Cette étape indispensable ne peut se réduire à une simple relecture du paratexte. Noms des auteurs, sources et années de parution sont autant d'éléments dont il est nécessaire de tenir compte dans la mesure précise où ils peuvent fournir des informations aux candidats sur le contexte socio-historique, l'idéologie sous-jacente etc.

Dans le dossier présenté ici, le Document A est une réécriture simplifiée du conte traditionnel *Rapunzel* (*Raiponce* en français). Ce document a été adapté au format « histoire en cinq minutes », certainement dans le but d'être raconté aux enfants avant qu'ils ne s'endorment, c'est du moins ce que le format si court peut suggérer. Cet extrait se situe vers la fin du conte, preuve en est l'absence de

*Once upon a time* et la présence de *happily ever after* en conclusion. On apprend qu'un beau prince, alors qu'il se promenait découvre une tour...

Le Document B est une affiche de film pour le film *Tangled* (*Rapunzel* en français). Ce film des studios Disney a reçu un très bon accueil critique. Cette affiche présente plusieurs éléments (personnages, décors, indications écrites) qui devront être mis au service de l'analyse.

Le Document C quant à lui est un extrait d'un essai théorique dans lequel Tolkien donne son point de vue sur un genre particulier qui ne doit pas être sous-estimé. Ne l'adresser qu'aux enfants – qui, par ailleurs, sont en droit de ne pas aimer le genre – serait une erreur selon lui. Les principes théorisés dans cet extrait (bien que réducteurs si l'on prend en compte l'intégralité de l'essai, et plus largement, de l'œuvre de l'auteur) doivent évidemment être mis en regard des deux premiers documents.

### Mises en relation possibles

Chaque sujet est associé à un thème central dans lequel il est possible d'identifier diverses ramifications. Celles-ci peuvent être abordées selon différents niveaux d'analyse et de mise en relation, d'élémentaires à abouties, qui permettent aux candidats de gravir des degrés de sophistication dans leur exposé. Ce sujet traite principalement du conte de fées, mais cherche à montrer les différents niveaux de lecture chez les différents publics auxquels ils s'adressent.

La mise en relation élémentaire des trois documents (sans en négliger aucun) consisterait en un repérage des ingrédients de la *fantasy* au sens large, et plus particulièrement dans les Documents A et B. Il s'agit bien sûr de repérer les éléments visuels tels que la tour, le prince, le fidèle destrier, la sorcière, mais aussi d'être en mesure de repérer la structure et les éléments rythmiques (comme la répétition du nom « Rapunzel » et de *and the next and the next, long, long plait*). Avec ces seuls repérages simples, l'analyse ne saurait cependant être aboutie. Le Document C propose dès la première phrase de s'occuper du cas des enfants et il pouvait être intéressant de dire que si les éléments visuels du Document B semblent s'adresser aux enfants, il serait fallacieux de considérer les enfants comme le meilleur public possible pour les contes, ce serait même *artificiel* (en C). Ainsi les candidats pouvaient-ils se demander si les contes sont bien appropriés aux enfants (une jeune fille enlevée et séquestrée dans *Rapunzel*, l'inceste au cœur du conte *Peau d'Ane*, un loup qui dévore une petite fille et sa grand-mère...).

À un niveau supérieur d'analyse, les candidats pouvaient se pencher sur les thèmes et les motifs. La notion de motif s'attache à l'analyse des éléments narratifs ayant une valeur symbolique. Ainsi Rapunzel est-elle le seul personnage qui sorte grandi du conte (elle est libre, elle retrouve son amant, lui permet de recouvrer la vue et la sorcière est punie) bien qu'elle n'ait eu qu'un rôle passif. Les choses ne sont pas aussi évidentes et tranchées en B, ce qui conduit à une possible transgression des codes du conte de fées (les rappeler à ce niveau d'analyse constituait un atout non négligeable). Le Document B, par sa construction, sa nature et la possible ambivalence qu'il propose semble réconcilier les adultes et les enfants, ce qui le rend proche de la vision développée par Tolkien en C et permet de corriger « l'erreur » selon laquelle les enfants sont le meilleur public pour les contes. On notera également que les titres diffèrent en A et en B, comme pour mieux transgresser les codes (bien qu'il faille à tout prix en conserver certains pour identifier rapidement le genre et le cadre littéraire et/ou cinématographique).

En allant plus loin dans l'abstraction et en approfondissant le thème de la transgression des codes, les candidats proposaient une mise en relation plus aboutie et convaincante. Le Document B nous

présente une version de *Raiponce* adaptée aux valeurs du XXI<sup>e</sup> siècle : Raiponce s'impose comme le personnage pivot de l'affiche. Le courageux prince est pied à terre, derrière Rapunzel. Il n'a pour se battre qu'une poêle à frire, ustensile associé à l'image de la femme. Sa monture est quant à elle affublée d'une épée (on note une personnification de l'animal). L'humour évident et le mélange des genres (ici vus comme *genders*) pouvaient amener le candidat à se demander s'il s'agit d'une subversion du genre, voire d'une perversion du conte. Les nombreuses insinuations liées à la sexualisation des personnages confèrent à l'affiche un double niveau de compréhension : visuelle pour les enfants et implicite pour les adultes.

Les traits masculins du prince en font une figure sexuelle très forte à associer aux nombreux symboles phalliques comme l'épée, les arbres et la tour (à l'arrière-plan). Le regard et la posture suggestifs de Rapunzel impliquent une autre forme de sexualisation du personnage. Que dire enfin des indications textuelles (*tangled, new lengths*) et du fait que le film soit disponible en trois dimensions, donnant un côté charnel aux personnages, si ce n'est qu'il permet aux adultes de mieux s'identifier aux personnages, rapprochant ainsi le document des théories développées par Tolkien en C ?

Les meilleures notes ont été obtenues par les candidats qui ont su enrichir leur présentation de micro-analyses pertinentes émaillées de références à différents ouvrages qu'ils ont pu lire lors de leurs études supérieures. Ici, des références à l'œuvre de Tolkien et à sa volonté de créer (re-crée) ses propres contes pour ses propres enfants en empruntant les codes (comme par exemple la phrase introductive de *The Hobbit : In a hole in the ground, there lived a hobbit...*) ou encore la mention (illustrée par des exemples tirés du sujet) d'ouvrages tels que *Morphologie du Conte* de Vladimir Propp, *Psychanalyse des Contes de Fées* de Bettelheim, *Le Rameau d'Or* de Frazer (liste non exhaustive) auraient montré la capacité des candidats à mobiliser leur culture générale au service de l'épreuve. Le jury ne peut qu'encourager et valoriser ces initiatives.

## **Seconde partie : pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques**

La seconde partie de l'épreuve portait sur les Documents A et B. La consigne invitait les candidats à définir des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques pouvant être retenus dans une séquence pédagogique au palier 1 du collège en se référant aux programmes. En s'appuyant sur la spécificité des supports, les candidats devaient dégager des stratégies pour développer les compétences de communication des élèves.

On rappellera aux candidats que, s'il est opportun de lier les documents aux textes officiels en vigueur (dans le cas présent, il fallait bien entendu rappeler ce qu'est le Palier 1 et se référer au thème culturel des programmes, « Modernité et Tradition », qui préconisent une exploitation du patrimoine littéraire), il ne doit en aucun cas s'agir d'un placage de connaissances sans lien direct avec les documents proposés.

La charge culturelle très forte des documents devait bien sûr être évoquée. L'objectif culturel étant indissociable du lexique, il semblait pertinent de proposer rapidement un lien entre les documents par ce biais. Les candidats ont d'ailleurs souvent proposé un remue-méninge permettant de s'appuyer sur les acquis des élèves pour enrichir ce lexique par la suite. Cette première activité semble légitime et adéquate dans l'étude de ce dossier.

Trop souvent, les candidats ont eu tendance à annoncer leurs objectifs sans véritablement tenir compte de la spécificité des supports et sans les avoir vraiment analysés ; c'est pourquoi il semble utile de rappeler qu'il ne paraît judicieux de définir des objectifs puis d'affiner un choix au sein même

du palier (ou cycle) proposé qu'après avoir pris en compte les obstacles et éléments facilitateurs des documents. De nombreux candidats se sont interrogés sur l'utilisation du passé dans le document A et l'ont identifié comme difficulté potentielle. Or, les textes officiels rappellent que le passé est au programme du palier 1.

La problématique principale ici concerne l'accès au sens des documents, et ce, à deux niveaux. La prise en compte des spécificités du document iconographique peut ici être une aide pour un accès au sens élémentaire par le lexique qu'il mobilise et les motifs (cela tend à prouver l'importance de bien lier les deux parties de l'épreuve). Signalons un écueil : les candidats ont trop souvent tendance à proposer des recettes toutes faites dès lors qu'ils sont en présence d'une image. L'exploitation d'un document iconographique ne saurait en aucun cas se réduire à cacher les indications para-textuelles et à dissimuler des éléments afin que les élèves puissent formuler des hypothèses. Une fois une entrée lexicale proposée pour le Document A, les candidats pouvaient s'interroger sur la notion de repérage dans le document. Le jury a apprécié les questionnements sur les difficultés du texte et sur les stratégies proposées par les candidats pour que les élèves deviennent plus autonomes dans l'activité langagière de compréhension de l'écrit.

A un niveau supérieur d'analyse, il était possible de proposer la hiérarchisation suivante : Document B puis Document A avec un retour sur le Document B pour une nouvelle lecture et pour exploiter pleinement le document iconographique et accéder au sens avec une ébauche d'accès à l'implicite axée sur l'humour principalement.

Pour ces raisons, il semblerait plus pertinent d'opter pour une classe de 5e qui serait plus à même, aussi bien en termes d'acquis linguistiques qu'en termes de maturité, d'accéder pleinement au sens. Qui plus est, il pourrait être intéressant d'envisager un travail interdisciplinaire avec le latin (commencé en classe de 5e) à propos des mythes. Certains candidats ont choisi également de proposer un étoffement au moyen de documents annexes (chanson, arrêts sur image, extrait du film *Shrek*...). Leurs propositions étaient les bienvenues quand elles étaient cohérentes avec le projet.

Il convient enfin de rappeler qu'une tâche finale n'est pas nécessairement attendue. Néanmoins quand les candidats l'ont évoquée, le jury a apprécié la cohérence entre la tâche annoncée, les objectifs développés et la démarche proposée.

Jérémy Faisant

### **4.3. Epreuve sur dossier (Coefficient 3)**

L'épreuve sur dossier se divise en deux sous-épreuves : l'analyse d'un dossier en anglais (présentation en 20 minutes maximum, entretien de 20 minutes maximum, l'ensemble étant noté sur 14 points) et la sous-épreuve « Agir en fonctionnaire de l'état de façon éthique et responsable », en français (présentation en 10 minutes maximum, entretien de 10 minutes maximum, l'ensemble étant noté sur 6 points). Les candidats disposent de deux heures de préparation (durée portée à trois heures à compter de la session 2013) pour traiter les deux sujets qui leur sont remis. Ces sujets n'ont aucun lien entre eux et les candidats peuvent donc les aborder devant le jury dans l'ordre qu'ils souhaitent, à la différence de ce qui leur est demandé pour l'épreuve de leçon.

#### **4.3.1. Première sous-épreuve, en anglais: l'étude du dossier**

##### **Caractéristiques générales et déroulement**

L'épreuve permet au candidat de montrer :

- sa culture linguistique et professionnelle ;
- sa connaissance des civilisations contemporaines liées à la langue enseignée ;
- sa réflexion sur les finalités de cette discipline et ses relations avec les autres disciplines.

L'épreuve prend appui sur un dossier composé de plusieurs documents d'actualité (écrits, sonores ou vidéo). Le candidat fait une présentation dans la langue vivante concernée des éléments contenus dans le dossier qui sert de point de départ à l'entretien dans cette langue avec le jury. L'entretien permet de vérifier la capacité du candidat à s'exprimer dans une langue correcte et précise, et à réagir aux sollicitations du jury. Cette première partie d'épreuve fait l'objet d'un programme limitatif révisé tous les trois ans et publié au Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale.

##### **Programme des sessions 2011-2013 : Le pouvoir politique et sa représentation au Royaume-Uni et aux États-Unis**

Mise en place à la session 2011, l'épreuve sur dossier avec programme a pour but d'évaluer avec précision des connaissances et des compétences indispensables à de futurs enseignants : correction et qualité de la langue anglaise, références culturelles et civilisationnelles, connaissance de l'actualité, capacité à mobiliser les outils méthodologiques fondamentaux, notamment la prise de recul critique, la problématisation et la structuration de l'exposé, capacité à mettre en relation les documents proposés de manière dynamique.

Le programme invite les candidats à envisager le fonctionnement du pouvoir politique et sa représentation institutionnelle d'une part, et sa « représentation » en tant que pouvoir perçu, par exemple par les médias ou l'opinion publique, d'autre part. De nombreux candidats, ayant visiblement bien compris l'esprit de l'épreuve, ont su présenter un exposé structuré et dynamique, donnant lieu à une analyse fine étayée par des connaissances solides.

## Composition des dossiers

Tous les dossiers proposés lors de cette session répondent aux mêmes critères et comportent :

- une consigne unique (*Analyze the representation of political power in the following set of documents*). Le jury a souhaité par ce biais faire apparaître uniformément la nature des attentes de l'exercice et signifier aux candidats que tous les sujets sont également abordables, le succès étant fonction, non pas d'une extrême spécialisation, mais d'une culture d'angliciste large et solide, alliée à une bonne maîtrise méthodologique ;

- un corpus de trois à quatre documents au total. Si quatre documents sont proposés, l'un d'entre eux est de nature essentiellement iconographique, afin de permettre au candidat de s'appropriier les contenus du dossier dans le temps imparti ;

- parmi les trois à quatre documents évoqués, un ou plusieurs documents datant de moins de deux ans. Il est donc indispensable que les candidats aient une bonne connaissance de l'actualité des pays anglophones, qui ne peut s'acquérir qu'en lisant très régulièrement la presse (en variant les sources, quotidiens et magazines américains et britanniques notamment), sans oublier les radios, chaînes de télévision et sites internet ;

- un document audio d'environ 2 minutes et 30 secondes. Les dossiers proposent des extraits de discours, débats, reportages, interviews. Les candidats disposent d'un lecteur MP3 pendant toute la durée de leur préparation. Ils peuvent donc écouter le document autant de fois qu'ils le souhaitent. Une prise de notes est vivement conseillée pour pouvoir faire référence au document de manière précise lors de leur exposé. Le jury a pu constater que ce document était souvent sous-exploité. Les candidats doivent veiller à considérer le document audio au même titre que les documents écrits. Un entraînement adéquat à la compréhension orale est recommandé, quand bien même il ne s'agit pas d'un exercice de restitution.

Les documents proposés peuvent être très variés :

- par leur date de production : hormis le cas des documents de deux ans au plus, on pourra en trouver certains datant de plusieurs dizaines d'années, voire bien plus. À titre d'exemple, on notera la présence en 2012 d'un extrait de *The Imperial Presidency* d'Arthur Schlesinger Jr. (1973), du discours sur l'état de l'Union du Président Johnson (1964), et de *Life and Works of Abraham Lincoln* (1854) ;

- par leur nature : des extraits de textes littéraires trouvent bien naturellement leur place dans des dossiers où la représentation du pouvoir politique est centrale. Ainsi l'étude d'un extrait de *The Tragedy of King Richard II* de W. Shakespeare dans un des dossiers permettait, par une mise en relation efficace, de mettre en perspective la « représentation » du pouvoir dans le système monarchique britannique. La mise en scène, la rhétorique, la sémantique pour une pièce de théâtre, l'étude de la narration dans un extrait de roman, sont autant de pistes pour orienter les candidats vers une mise en relation fructueuse. Des documents iconographiques sont également utilisés. Le jury a été frappé de constater que certains candidats considéraient les photographies parfois proposées comme de simples illustrations au point de vue neutre. Il est bien entendu nécessaire qu'un futur enseignant soit en mesure d'analyser un document iconographique, par exemple le point de vue du photographe : angle de prise de vue, choix du cadrage, traitement de la couleur, de la lumière, présence de détails révélateurs.

En outre, les documents iconographiques proposés peuvent être de nature très variée eux aussi : tableaux, dessins, images tirées de films, caricatures, par exemple. Afin de parvenir à une mise en relation convaincante, les candidats doivent pouvoir exploiter tout le potentiel de ces documents. Dans une caricature de David Fitzsimmons publiée dans l'*Arizona Daily Star* en 2011, on peut certes observer que l'auteur critique l'inclination des deux parlementaires représentés à défendre les intérêts des plus riches, mais une analyse plus poussée a permis à certains candidats de souligner le fait que le deuxième d'entre eux, bras croisés derrière le premier et coiffé d'un tricorne d'où pendaient des sachets de thé, symbolisait l'influence du mouvement du *Tea Party* sur la majorité républicaine à la Chambre des Représentants.

Il est donc primordial, quel que soit le document proposé à l'étude, que les candidats s'interrogent sur ce qui fait la spécificité de chaque support, en s'appuyant d'abord sur sa nature propre.

## Connaissances et programme

Les futurs candidats trouveront ci-dessous des exemples de thématiques et de notions de civilisation représentées dans les dossiers de la session 2012 :

- pour les États-Unis : prérogatives du gouvernement fédéral, questions constitutionnelles et rôle du pouvoir exécutif, réforme de la santé, *liberalism*, l'humour en politique, les rapports entre le pouvoir exécutif et le Congrès, l'influence du mouvement du *Tea Party* ;
- pour la Grande-Bretagne : monarchie et représentation politique, représentation des minorités, les femmes en politique, les tensions au sein de la coalition au pouvoir, la recomposition au sein des partis traditionnels (*political reform*, notamment).

Cerner les enjeux des différents dossiers nécessite en premier lieu des connaissances solides concernant le cadre institutionnel propre aux deux pays. Il convient tout d'abord de savoir définir les prérogatives de chacun des trois pouvoirs, exécutif, législatif et judiciaire. Les candidats doivent aussi être en mesure de maîtriser les grands principes des textes fondateurs, constitution ou *Bill of Rights* par exemple. Les principes d'État fédéral aux États-Unis, ou de monarchie parlementaire en Grande-Bretagne ne sont pas toujours maîtrisés. Insistons encore sur l'importance de disposer d'un vocabulaire précis et adapté à chaque situation (les *midterm elections* ont lieu aux États-Unis ; en Grande-Bretagne, on utilise le terme de *General Election*). Les candidats doivent pouvoir faire la différence entre les *crossbenchers* et les *backbenchers* et savoir à quel poste ministériel font référence les termes de *Surgeon General* ou de *State Secretary*.

Plaquer une grille « gauche-droite » simpliste et manichéenne sur les dossiers ne permet bien évidemment pas d'en analyser avec finesse les enjeux. Savoir différencier les *liberals* et les *blue dogs*, les *compassionate Conservatives* et les *Tea Partiers* permet aux candidats d'approfondir leur étude. Le jury a constaté que certains candidats ne savaient pas à quel parti fait référence l'acronyme *GOP*, ou si les *Liberal Democrats* font bien partie de la coalition au pouvoir en Grande-Bretagne ou non. Les assertions du type *Religion is very important in Britain*, non argumentées et présentées comme des vérités générales, sont à proscrire, de même que les définitions caricaturales de certains grands concepts, comme le rêve américain, réduit parfois au simple désir de consommer à outrance.

Comme cela a été rappelé, c'est en se construisant une véritable « culture de l'actualité » en complément des connaissances requises en termes d'institutions et de repères culturels et civilisationnels que l'on peut aborder les dossiers dans toutes leurs dimensions. Le jury a pu apprécier des prestations convaincantes de la part de candidats qui ont su mettre à profit leurs connaissances pour analyser les dossiers proposés. Certains, ayant visiblement suivi de près le déroulement de la



campagne des primaires républicaines aux États-Unis, ont pu mettre en perspective les différents points de vue, courants et tensions au sein du parti. D'autres, grâce à des références précises à la réforme de la santé de l'administration Obama (*Obamacare*), ont pu aller au-delà de simples constatations concernant les informations présentes dans un ou plusieurs des documents. Dans le cas de projets fédéraux visant à financer des initiatives locales, un candidat a su faire référence à la notion de *pork barrel politics* ; un autre a détaillé les principes constitutifs de la « troisième voie » du gouvernement Blair. Un troisième a remarqué que l'imitation de Sarah Palin par Tina Fey lors de la campagne des présidentielles de 2008 en Amérique n'a eu pour effet probable que de conforter ses sympathisants dans leurs positions, et n'est susceptible d'avoir eu une réelle influence que sur les *swing voters*.

## **Méthodologie de l'épreuve**

Le jury attend des candidats une présentation structurée au service d'une véritable problématique, à laquelle la mise en relation dynamique des documents vient donner corps. La problématisation de l'exposé est d'autant plus importante que c'est ce questionnement initial qui va permettre de donner une logique à l'argumentation tout au long de la présentation du candidat.

C'est pourquoi il faut se garder de tenter un « placage » de notions préconçues, exercice artificiel très éloigné des exigences de l'épreuve. De la même manière, les digressions ayant pour objet de faire la démonstration au jury de ses connaissances théoriques sur la thématique générale du dossier ne sont pas recevables, pas plus que les longues descriptions de chaque document, les citations étendues sans rapport avec l'argumentation, ou la paraphrase systématique qui délaie le propos.

La consigne qui invite les candidats à analyser les documents ne signifie pas qu'il faille décrire l'intégralité du contenu de chacun d'entre eux, avant de tenter une étude document par document, pour enfin, en conclusion, faire allusion à ce qu'ils pourraient avoir en commun. La mise en relation est au cœur de l'épreuve.

La présentation des documents doit déjà se fonder sur l'analyse : il s'agit de présenter les enjeux de chacun des supports, en s'appuyant sur leur nature et leur spécificité (un discours n'est pas de même nature qu'un article rédigé par un chroniqueur à la suite du discours d'une personnalité politique). La nature du document, sa source, le paratexte permettent d'envisager le prisme à travers lequel le pouvoir politique est représenté. Les candidats doivent s'interroger sur le point de vue, le ton, le public auquel les divers documents sont destinés, s'ils veulent mener à bien leur analyse. Par exemple, la couverture d'un numéro du *New Yorker* illustrée par une caricature du candidat Obama lors de la campagne présidentielle de 2008, habillé de manière à sous-entendre qu'il pourrait être musulman, pouvait mener les candidats au contresens quant aux intentions du magazine, s'ils ne prenaient pas en compte le titre, '*The Politics of Fear*', critique de la diabolisation du candidat démocrate.

Le futur professeur se doit d'être en mesure de prendre du recul, de la distance par rapport aux supports, ce qui passe aussi par la nécessité de contextualiser le dossier. L'enrichissement rendu possible par l'apport de connaissances fournit autant d'outils d'analyse au candidat pour aborder le dossier.

La mise en relation, qui constitue le développement organisé du candidat, se doit d'être un va-et-vient systématique entre les différents documents, sans en négliger aucun, à partir de notions larges, de thématiques communes qui permettent des rapprochements et des oppositions effectués avec nuance et mis en évidence par des références précises aux documents.

Enfin, la conclusion, si elle synthétise l'argumentation proposée lors du développement, doit aussi dégager une perspective nouvelle, par exemple en élargissant le propos ou en proposant un parallèle judicieux avec une idée qui n'a pas pu être développée précédemment dans l'exposé.

### **Observations relatives à la langue**

Pour pouvoir traiter un sujet portant sur la représentation du pouvoir politique, il est bien sûr indispensable de connaître le lexique adéquat. Des mots pourtant fréquents en politique ont été l'objet d'erreurs lexicales récurrentes, qu'il s'agisse de calques tels que *voices* pour *votes*, ou bien de confusions entre des termes proches tels *politics*, *policy*, *political*, *politician*.

De même, la prononciation de mots du domaine politique s'est révélée souvent erronée par méconnaissance de la place de l'accent tonique. Certains candidats maîtrisent mal l'accentuation de termes dérivés fréquents pour lesquels les suffixes entraînent des modifications de la place de l'accent, comme dans les exemples suivants : '*Democrat*, *de'mocracy*, *demo'cratic* ; '*politics*, *po'litical*, *poli'tician*. Selon qu'elles se trouvent ou non sous accent, la prononciation des voyelles est alors variable. Les candidats à la prochaine session gagneraient à y être davantage attentifs.

### **Déroulement de l'épreuve orale et communication**

Le candidat dispose de 20 minutes au maximum pour sa présentation, et l'entretien avec le jury peut durer jusqu'à 20 minutes. Le jury fait preuve d'une neutralité bienveillante, afin de permettre aux candidats de réaliser la meilleure prestation dont ils sont capables. Il convient de ne pas interpréter l'attitude du jury, ni la longueur de l'entretien.

Cet entretien est un dialogue qui permet idéalement des avancées dans l'analyse du dossier. Les questions visent à aider le candidat, à lui suggérer des pistes d'exploitation non évoquées ou peu approfondies. Il s'agit parfois de clarifier le propos pour s'assurer de la compréhension d'un document ou d'une référence culturelle. Le candidat pourra rectifier des erreurs ou corriger un contresens le cas échéant, mais il ne s'agit en aucun cas d'une remise en question systématique.

C'est également l'occasion de confirmer les qualités de communication du candidat, futur enseignant potentiel. De toute évidence, tout frein à l'intelligibilité (voix mal posée, candidat qui marmonne, ne finit pas ses phrases ou hésite de façon répétée) est sanctionné. Inversement, un candidat réceptif, capable de prendre en compte les questions et d'y répondre avec dynamisme et pertinence verra ses qualités reconnues. Le jury apprécie généralement, quand la question s'y prête, que le candidat développe et argumente ses réponses, sans pour autant diluer son propos et se perdre en digressions. Un entretien productif démontre la capacité du candidat à réfléchir à son approche et à l'affiner sans pour autant nécessairement se dédire.

Cette sous-épreuve, entre autres qualités, fait directement appel à l'esprit critique des candidats, à leur capacité à prendre le recul nécessaire pour analyser les documents proposés, organiser une démonstration logique et structurée au service d'une problématique claire, démonstration appuyée par de solides connaissances et une langue authentique, claire et précise. Autant d'exigences attendues d'un futur enseignant.

Jean-Baptiste Merten

### 4.3.2. Première sous-épreuve : exemples de sujets

Deux sujets complémentaires sont donnés à titre d'exemple: un sujet américain composé de trois documents assez récents (et donc synchronique, même s'il fait référence à des textes fondateurs comme le premier amendement), et un sujet britannique diachronique, constitué de quatre documents et comportant à la fois un texte littéraire et un document iconographique.

À noter qu'il sera proposé ici une analyse des mots clés de la consigne, une présentation des documents de chaque dossier ainsi que des suggestions et des pistes de réflexion qu'il faudrait compléter par des citations précises et commentées. Il ne s'agit pas d'un exemple de corrigé, mais des grandes lignes que l'on peut attendre dans le traitement du dossier, sachant que la problématique et les axes d'exploitation peuvent être formulés de différentes façons.

#### Sujet ESD 16

*Le dossier se trouve en annexe de ce rapport (fichier : « Annexe\_3\_ESD\_16 »)*

**Consigne :** *Analyse the representation of political power in the following set of documents.*

#### **Presentation of the documents**

Document A: an extract from a blog ('viewpoint') by Conservative backbencher Douglas Carswell, published on the BBC website prior to the Conservatives' annual conference in Manchester. Being a backbencher, he is at liberty to outline the failings of his government. He is a 'localist' or a 'moderniser' (like Cameron himself), i.e. he belongs to the wing of the Conservative Party advocating a greater shift of power from the state to the people and from centralised government to local communities. In this extract, he investigates open primaries (see below) in particular, as well as e-petitions which citizens are encouraged to file using the government website Direct.gov in order to promote specific political reforms.

Document B: an article from *The Guardian* online on the Totnes primary. After a shortlist had been drawn up, every voter – not only Conservative voters – in the Totnes constituency received a postal ballot from the Conservative Party. Open primaries had already been used by the Conservative Party in the past (Doc. C). The novelty here was the postal ballot.

Document C: an interview with two prospective female candidates from ethnic minorities for the House of Commons. The two main parties each tackle differently the under-representation of women from ethnic minorities in Parliament: open primaries for the Conservatives and all-women shortlists for Labour. The Conservatives' open primary invites people from the local community to listen to the speeches before choosing their candidate.

#### **Guidelines and suggestions for dealing with the documents**

**Political representation and participation** are topical issues for the following reasons:

1. the interest in politics and confidence in politicians are said to be dwindling, not only in the UK but in France as well;
2. political reform, as formulated by the Tories and in particular by David Cameron and Nick Clegg, aims at 'redistributing power back [...] among communities' (Doc. A), which is at the heart of the concept of 'the Big Society';
3. 2012 will also be a year of elections in the USA where primaries have historically been an integral part of political life.

There are two related issues here: the under-representation of visible minorities (women and more specifically Black and Asian women) in the three main British political parties and in Parliament, as well as the fact that under-representation in Parliament reduces the participation of ordinary citizens in politics. Therefore open primaries, with or without a postal ballot, are one way the Conservative Party has found to restore the public's confidence in politics.

**The political context:** the question of representation is present in the political debate surrounding the reform of Parliament because of

1. the pressure put on by the Lib-Dems within the coalition to introduce proportional representation;
2. the as yet incomplete reform of the House of Lords;
3. 'the Big Society' project, a Conservative motto in the 2010 general election and one of Cameron's promises to 'clean up politics and increase accountability' (Doc. A);
4. the aftermath of the May 2009 expenses scandal (Doc. A), which cost Anthony Steen his seat and allowed Sarah Wollaston to be elected (Doc. B and A).

**Visible and invisible minorities:** for Parliament to reflect British society, political parties need to fight prejudices and stereotypes as to the ideal candidate ('a white middle-class man', Doc. C) right from the selection process. This is illustrated through the examples of three women. The first, Sarah Wollaston (Doc. A and Doc. B), is considered as one 'of the most impressive members' by Conservative MP Douglas Carswell (Doc. A); the other two are from ethnic minorities (Doc. C).

**Reflection, representation and participation:** possible solutions for Parliament to reflect the population (Doc. A and Doc. C) and to get better politicians (Doc. A) include e-petitions (Doc. A), recall elections (Doc. A) and open primaries (Doc. A, B and C). Strangely enough, not a single one of the documents seems to consider that the 'First-Past-The-Post' system clearly favours candidates who are not truly representative of Britain's changing sociological makeup. The figures in B also raise another question: does the turnout in the Totnes primary make it truly representative? Indeed, of the 68,000 voters who were eligible, approximately 17,000 took part and Sarah Wollaston got only 8,000 votes.

**Gender, ethnic minorities and experience:** more strangely still, it is suggested that disadvantages could become advantages. Both women in C are from ethnic minorities and the woman in B, who is a GP with no 'political experience' and presumably represents 'the man and woman in the street' (Doc. A), is heralded as the better candidate precisely because she is not a politician. Hence the self-congratulatory tone which pervades the documents (Doc. A, l. 42 and Doc. B, l. 24). Nevertheless, three drawbacks to the open primary are identified: its cost (Doc. A and B), the fact that the decision to hold primaries rests with the Conservative Party Chairman (Doc. A), and the temptation of voters to participate in the opponents' primary in order to select a candidate they hope can be easily beaten come the general election (Doc. B).

**Democracy, transparency and populism:** the very simplistic opposition between Whitehall and communities, the EU and Britain, 'ordinary people' and 'the Westminster village' suggests demagoguery, even though the MP rejects the accusation of 'populism'. Likewise, Wollaston's populist programme concentrates on such consensual issues as 'included community hospitals, binge drinking and the environment' (Doc. B). In addition, the two prospective candidates in Document C, who are standing, we are told, in 'eminently winnable seats', seem to be merely token women MPs for both parties [incidentally, both of them were elected in the 2010 general election].

It is therefore difficult not to interpret both parties' efforts to fight under-representation as an exercise in communication: 'if you trust the people, they embrace democracy' (Doc. B, l. 25-26).

Catherine Plankeele

## Sujet ESD 18

*Le dossier se trouve en annexe de ce rapport (fichier : « Annexe\_4\_ESD\_18 »)*

**Consigne :** *Analyse the representation of political power in the following set of documents.*

### **A non-exhaustive list of relevant key-words**

Liberalism vs Conservatism, Big Government vs small government, progressivism, compassionate conservatism, Welfare state, Health Care, Medicaid and Medicare, Charities, faith-based initiative, Self-Help

### **Presentation of the documents**

Document A illustrates Modern Liberalism. In his first State of the Union speech on January 8<sup>th</sup>, 1964, Lyndon Baines Johnson introduces legislation to wage “War on Poverty”. He wants to improve the living standards of America's poor, reduce unemployment, help black people to integrate the work force by expanding the role of the federal government. President Johnson describes an ideal America (The Great Society) as an attempt to reconcile “the Affluent Society” (Kenneth Galbraith, 1958) with “The Other America” (Michael Harrington, *The Other America: Poverty in the United States*, 1962).

Document B: “On the passage of Health Care Reform”, March 21<sup>st</sup>, 2010

President Obama delivers a rousing speech to celebrate the passage of Health Care Reform. House Democrats approved a far-reaching overhaul of the nation's health system on March 21st, 2010, voting over unanimous Republican opposition to provide medical coverage for tens of millions of uninsured Americans after an epic political battle that might define the differences between the parties for years. The vote sent the measure to President Obama, whose yearlong push for the legislation had been the centerpiece of his agenda and a test of his political power.

Document C questions “Compassionate Conservatives” as the “liberal wing” of the Republican party.

When conservatives play the compassion card, is it not mere capitulation to liberals? That was the question raised by the article of *USA Today*, during the 2012 Republican primaries. That was not how President Bush and his advisers saw it, when he invoked compassion in 2000 both to distinguish himself from his Republican rivals and to outflank his Democratic opponent. He grasped clearly, as not all Republicans did, that in a democracy even the party of tradition has to offer voters something new. Whatever its implications, compassionate conservatism suggested conservatism with a human face.

Document D: Cartoon, David Fitzsimmons, *Arizona Daily Star*, an illustration of Republicans' obstructionism

The cartoon refers to Republicans' policy of obstructionism in the House of Representatives which has prevented President Obama from implementing the liberal reforms he had initially envisioned. It is markedly Anti-Republican, sarcastically highlighting the fact that the only tangible thing that Congress has achieved recently is the protection of the nation's “downtrodden millionaires”. This is a clear reference to the tax cuts for the country's wealthiest citizens, introduced by President Bush and recently extended by the Obama administration. Congress has come close to a “shutdown” several times over the past year due to Republicans' and Democrats' seeming inability to reach an agreement over the US economy. This has led many voters to become disillusioned with Congress and its capacity to deal with the economic crisis.

## Guidelines and suggestions for dealing with the documents

The documents deal with the following main concepts/notions:

**Modern Liberalism:** as "freedom from want, freedom from fear". The term "liberalism" in the United States usually refers to a political philosophy exemplified by Franklin Delano Roosevelt's New Deal and, later, John Fitzgerald Kennedy, and Lyndon Johnson's Great Society. The main focus of modern liberalism in the US includes issues such as voting rights for all adult citizens, equal rights, and the provision by the government of social services, such as equal education opportunities, access to health care, transportation infrastructure, basic food for the hungry and basic shelter for the homeless. Some American liberals, who call themselves classical liberals, neoliberals, or libertarians, support fundamental liberal ideals but disagree with modern liberal thought, holding that economic freedom is more important than equality of opportunity, and that promoting the general welfare of society exceeds the legitimate role of government.

**Compassionate conservatism** was the signature project of the George W. Bush Administration. The term was coined not by a conservative but by Vernon Jordan, an African-American leader of "impeccable Democratic and liberal credentials". He first used it in 1981 to chide conservatives for lacking it. Republicans who brandished it tended to belong to the party's liberal wing. On the party's right wing, the similar but duller term "conservative compassion" began to be heard. It implied an approach to welfare policy different from that of liberals, but sharing their engagement with the problems of the poor.

Commenting on this set of documents invites one to discuss the workings of political power and the representations of US liberalism.

## Progression méthodologique

La portée de ce dossier était triple, il s'agissait :

- de permettre au candidat de s'interroger sur la notion de libéralisme aux Etats-Unis postérieurement à 1945 (associée au progressisme, Doc. A l. 26) par opposition au conservatisme (Doc. C). Le dossier proposait de mettre en perspective les réformes libérales contemporaines souhaitées par l'Administration Obama, en l'occurrence la réforme de la santé (*Healthcare/Obamacare*), définie comme un progrès démocratique (Doc. B) au regard, d'une part, des réformes libérales entreprises pendant l'âge d'or de l'administration Johnson (Doc. A), et d'autre part, des programmes associés au « conservatisme compassionnel » (*compassionate conservatism*), hérités de l'administration Bush (Doc. D) ;

- ces comparaisons pouvaient permettre aux candidats d'illustrer le fonctionnement des institutions américaines et les représentations que l'on se fait de leurs rôles respectifs. Ils étaient amenés à s'interroger sur les relations entre le Congrès et l'Exécutif (telles qu'illustrées par la caricature parue dans l'*Arizona Daily Star*, Doc. D vs Doc. A), ainsi que sur le rôle du gouvernement fédéral, interventionniste (*Big government*) ou non (*small government*) dans les questions sociales. Les candidats ont pu rappeler que si le président Johnson bénéficie d'une large majorité au Congrès en 1964 (Doc. A), ce n'est pas le cas du Président Obama, qui depuis les élections de mi-mandat (*midterm elections*) de novembre 2010 a dû (comme son prédécesseur démocrate Bill Clinton) faire face à l'obstruction de la majorité républicaine (Doc. D) ;

- pour nuancer ces trois documents (A, B et D) illustrant les politiques libérales / sociales en faveur des plus démunis, et/ou manifestement pro-démocrates, l'article de *USA Today* (Doc. D) par

opposition à la caricature (Doc. C) rappelait qu'en matière de politiques sociales, il existe au sein du parti Républicain un courant altruiste (*liberal wing*), qui n'assimilerait pas aides sociales (*government funded programs*) et assistanat (*dependency*). Il s'agit du « conservatisme compassionnel », slogan de campagne du candidat George W. Bush en 2000, et objet de débats lors de la campagne des primaires 2012 au sein du parti Républicain. L'analyse critique de ce credo, proche du *Charitable Choice* bi-partisan (héritage de l'ère Clinton), permettait aux candidats de nuancer l'idée d'un désengagement de l'État à l'image des thèses classiques des conservateurs américains. Pour les « conservateurs compassionnels », l'État pouvait être décrit comme un instrument pour encourager les initiatives privées, renforcer les actions caritatives et financer les organisations religieuses (*faith-based initiatives, charities*) qui ont vocation à s'occuper des pauvres et des marginaux.

Enfin, en conclusion, une nuance d'importance pouvait être formulée : être *liberal* aux Etats-Unis est un concept qui peut transcender celui du clivage Républicains/Démocrates.

Maud Quessard-Salvaing

### **4.3.3. Seconde sous-épreuve, en français : Agir en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable**

#### **Caractéristiques générales et déroulement**

- sous-épreuve de l'oral d'admission, notée sur 6 points ;
- durée : présentation par le candidat d'une durée maximale de 10 minutes, suivie d'un entretien avec le jury d'une durée maximale de 10 minutes ;
- présentation et entretien en français.

Le candidat peut choisir de commencer par l'une ou l'autre des sous-épreuves (étude du dossier en anglais ou interrogation sur la compétence « agir en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable »).

L'entretien vise à amener les candidats à développer ou compléter leurs propos, à leur faire éclaircir certains points ou à revenir sur certaines erreurs d'appréciation en les mettant sur la voie.

#### **Objectifs et préparation à l'épreuve**

Comme le précise [l'arrêté du 28 décembre 2009](#) fixant les modalités d'organisation du CAPES et du CAFEP, l'épreuve vérifie la manière dont un candidat sait mobiliser ses connaissances et compétences et faire preuve d'une attitude éthique et responsable lors du traitement de la situation qui lui est proposée. Ces connaissances, compétences et attitudes sont définies dans l'annexe de [l'arrêté du 12 mai 2010](#) (encart du BO n°29 du 22 juillet 2010). La lecture indispensable de l'intégralité de l'annexe permettra une meilleure appréhension de certaines des capacités et attitudes attendues.

Vouloir devenir professeur nécessite d'avoir une connaissance des finalités, du mode de fonctionnement et des valeurs de l'École. En cela, comme pour toute profession, le fait d'en avoir été un usager, comme élève ou parent d'élève, ne peut suffire.

Il est indispensable, dans un premier temps, de réfléchir au sens des termes figurant dans l'intitulé de l'épreuve. « *Agir en fonctionnaire de l'État* » suppose de connaître et de respecter le

fonctionnement du système éducatif, d'être informé sur les établissements scolaires, les nombreux dispositifs et instances avec lesquels les établissements sont en contact, les programmes et textes officiels en vigueur, et de savoir situer clairement les missions d'enseignant dans un ensemble hiérarchisé. « *Agir de façon éthique et responsable* » invite à ne pas perdre de vue la dimension citoyenne et humaine, le respect dû à l'autre, qu'il s'agisse d'adultes de la communauté éducative ou d'élèves, et à prendre en considération les responsabilités d'un enseignant à l'égard des élèves et des parents ainsi qu'envers l'institution, que ce soit dans l'établissement ou hors de l'établissement (dans le cadre d'activités culturelles et pédagogiques extérieures, de voyages, d'accès à distance à des documents, aux médias...).

Le candidat devra être en mesure d'identifier clairement, dans la situation proposée, les différents acteurs et interlocuteurs susceptibles d'être concernés par les problématiques, et avec qui le futur professeur sera certainement amené à collaborer, tout en en définissant le cadre et la nature des échanges : les élèves et leurs parents ; le chef d'établissement, en tenant compte de son rôle d'impulsion et de responsable pédagogique ; les autres enseignants d'anglais, et plus largement de langues vivantes ; les enseignants des autres disciplines, sans oublier le professeur documentaliste, que ce soit dans le cadre de travaux interdisciplinaires dont les finalités et le lien avec les enseignements seront à apprécier, ou d'autres fonctions (par exemple le suivi d'élèves en difficulté ou la prise en compte du handicap) ; la vie scolaire et le conseiller principal d'éducation ; le gestionnaire ; le conseiller d'orientation psychologue. Ces repères amèneront le candidat à préciser finement leurs rôles, leurs responsabilités, leurs droits et devoirs au sein de la communauté éducative, le cadre et la nature d'éventuels contacts avec eux et/ou entre eux.

La connaissance des instances d'un établissement (conseil d'administration, conseil pédagogique, conseil d'enseignement, conseil de vie lycéenne, comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté) et de leurs attributions, est incontournable. S'y ajoute le rôle que certaines collectivités territoriales peuvent jouer.

Un futur enseignant devra également s'être interrogé sur la nature des informations à transmettre aux élèves et à leurs familles, qui peuvent imposer certaines précautions oratoires.

Les situations proposées sont à appréhender à divers niveaux : aspects pratiques et organisationnels (modalités d'organisation, contraintes matérielles) ; cadre institutionnel, ce qui comprend la connaissance des enseignements, les dispositifs transversaux (Travaux Personnels Encadrés ; Éducation Civique, Juridique et Sociale ; Parcours Personnalisé de Réussite Éducative ; accompagnement éducatif, entre autres) et les modalités d'évaluation ou de validation institutionnelles (Livret Personnel de Compétences ; Diplôme National du Brevet ; baccalauréat) ou propres aux langues ([sections européennes](#), classes bilangues, groupes de compétences...); aspects administratifs et financiers (développer des projets dans un établissement requiert l'approbation du chef d'établissement, parfois un vote au conseil d'administration, la recherche de financements auprès des partenaires de l'établissement ou du fonds social etc.) ; intérêt pédagogique et éducatif ; question de l'éthique et de la responsabilité ([droits de diffusion et d'accès à certains supports](#), responsabilité de surveillance et de sécurité des élèves lors de sorties pédagogiques...).

S'il n'est pas question de demander aux candidats d'avoir une connaissance exhaustive des textes officiels en vigueur, ni de citer les dates et références du bulletin officiel, ce qui ne démontrerait pas les compétences des candidats à agir en fonctionnaire de l'État, certains domaines et textes, en plus de celui cité précédemment qui présente les 10 compétences des enseignants, sont néanmoins incontournables : citons le [socle commun de connaissances et de compétences](#), les dispositifs d'aide aux élèves au collège ([PPRE](#), [accompagnement éducatif](#)), la réforme du lycée et l'[accompagnement](#)



[personnalisé](#) ; les [programmes de langues vivantes](#) et les documents d'accompagnement ; les textes qui présentent les objectifs de l'enseignement des langues vivantes (tout particulièrement le [BO spécial n° 1 du 4 février 2010](#) à propos du lycée et le [BO n°23 du 8 juin 2006](#)) ; les activités d'ouverture culturelle et d'accès à la langue en dehors des cours ; les TICE et les questions de droit et d'éthique qu'elles posent. L'ensemble de ces références fait parfois défaut lors des présentations des candidats et trahit leur lecture superficielle ou leur méconnaissance des grandes références officielles. Pour pallier de telles carences, la consultation du site [EDUSCOL](#) sera profitable.

Des questions liées à la responsabilité peuvent se poser dans certains sujets, par exemple à propos du respect du droit d'auteur ou du droit à l'image. On n'attendra pas un haut niveau d'expertise juridique ou réglementaire dans ce genre de domaine complexe et rapidement évolutif, mais le jury appréciera que les candidats montrent au moins une conscience des responsabilités éventuellement engagées et ne présentent pas la situation scolaire comme se situant en dehors de tout cadre normatif.

D'autres sujets impliquent également la prise en compte d'une dimension plus humaine, nécessitant de la part du candidat un certain recul, du bon sens et l'intégration d'une dimension psychologique de la question.

Les situations proposées peuvent être des situations-problèmes pour lesquelles le candidat sera amené à proposer des pistes de solution en se référant à des dispositifs officiels et en intégrant dans sa réflexion les membres de la communauté éducative ; le champ couvert prend également en compte des situations variées où un enseignant peut être amené à être une force de proposition dans un établissement, être sollicité par son chef d'établissement pour concevoir et faire vivre un projet ou encore prendre en charge certaines fonctions (par exemple, professeur principal) en lien direct ou non avec la discipline « langues vivantes ». Les sujets peuvent porter sur le collège, le lycée, ou ne pas porter sur un cycle défini.

Dans tous les cas, une analyse des termes du sujet et de la situation est un préalable à toute proposition.

Se contenter d'énumérer des dispositifs, sans en préciser les finalités et les acteurs, ou sans justifier l'intérêt ou la spécificité de l'un ou l'autre, n'offre que peu d'intérêt pour le jury, qui attend des prises de position clairement argumentées.

Enfin, il est demandé aux candidats de s'exprimer dans une langue correcte et précise, dans un registre adapté.

## **Sujets de la session 2012 et prestations des candidats**

La session 2012 a permis au jury d'entendre d'excellentes prestations. Les candidats qui se sont préparés sérieusement à l'épreuve ont été en mesure de placer des connaissances solides au service d'une réflexion aboutie, portant à la fois sur l'organisation des établissements, les rôles et attributions de chacun des acteurs, mais aussi, comme l'y invitait la consigne, la définition des objectifs à atteindre et des démarches à entreprendre. Ils ont perçu l'importance d'étayer leurs propos à partir de connaissances, de capacités et d'attitudes telles que déclinées dans le référentiel des dix compétences, et ont su organiser leur présentation, en hiérarchisant les priorités des réponses à apporter, selon ce qui relevait de l'urgence, du moyen ou du long terme.

D'autres candidats se sont surtout appuyés sur des expériences professionnelles d'observation ou de missions d'enseignement, ce qui leur a permis d'étayer leurs propos de manière plus détaillée et

concrète si le sujet s'y prêtait. Ils ont ainsi su apporter des éclairages intéressants lors de leur présentation ou de l'entretien, car ils ont su placer leur expérience dans un ensemble plus vaste, par exemple en expliquant ce qui pouvait motiver la mise en place de certains dispositifs, sans oublier de mentionner des alternatives d'action et leurs objectifs. Quelle qu'elle soit, cette expérience peut toutefois ne donner qu'une vision partielle. Les candidats qui se sont contentés d'« évoquer » leur vécu, en s'arrêtant à des aspects pragmatiques, sans s'appuyer sur les textes de référence, ni amorcer une prise de distance réflexive, ont obtenu des notes médiocres (ou tout au plus passables lorsque les propos étaient suffisamment précis et justifiés), du fait d'une lecture imparfaite et incomplète du sujet, qu'une préparation plus aboutie et une connaissance plus précise des textes de référence auraient permis de valoriser.

Comme en 2011, les sujets proposés lors de cette session ont comporté trois ou quatre questions ayant pour objectif d'aider les candidats dans leur analyse de la situation. Les réponses à apporter ne se limitent pas nécessairement à ces questions ; la présentation ne suit pas obligatoirement l'ordre dans lequel les questions sont posées et un traitement global est tout à fait envisageable. Elles sont à envisager comme une aide à l'analyse, des pistes ouvertes à partir desquelles le candidat peut construire son exposé. Tout propos organisé, qui prend véritablement en compte le sujet, est accueilli avec bienveillance.

Rappelons que les candidats qui n'ont pas effectué de stage ne sont aucunement pénalisés par le format et les attentes de l'épreuve. Ceux qui ont démontré une connaissance correcte du système éducatif, qui ont su également faire preuve de bon sens et de leur capacité à analyser les tenants et les aboutissants de la situation proposée en les replaçant dans un cadre référentiel, ont réussi l'épreuve.

Marie Miller

Ci-dessous figurent deux exemples de sujets de la session 2012 et des éléments de réponse, qui ne cherchent ni à être exhaustifs, ni à fixer un modèle de réponse attendue, mais à montrer comment articuler analyse d'un sujet et mobilisation des connaissances et compétences.

#### **4.3.4. Seconde sous-épreuve : exemples de sujets**

<b>Premier exemple – Sujet AFE J</b>
--------------------------------------

Situation :

*Au retour d'un séjour linguistique à l'étranger, vous souhaitez faire réaliser par vos élèves un diaporama qui sera mis en ligne sur le site de l'établissement en utilisant notamment les photos qu'ils ont prises.*

- 1. Quelles conditions doit remplir ce projet pour être recevable dans le cadre de vos missions ?*
- 2. Quelles précautions devez-vous prendre ?*
- 3. Avec qui envisagez-vous de travailler et dans quels objectifs ?*

Remarque liminaire : on note l'absence d'indication du type d'établissement, collège ou lycée, car les questions à envisager se posent sensiblement dans les mêmes termes quel que soit le niveau d'enseignement (à ceci près que les lycéens majeurs peuvent signer eux-mêmes d'éventuelles autorisations de diffusion d'images).

Le sujet supposait une connaissance correcte des missions du professeur du second degré. L'une des premières références attendue était à la mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel, pour laquelle on pouvait évoquer la circulaire du 23 mai 1997, qui en fixe les termes. Avec ou sans cette référence, il convenait de cadrer l'action du professeur en définissant trois niveaux d'exercice de sa responsabilité :

- le système éducatif ;
- la classe ;
- l'établissement.

Il convenait également de se référer aux dix compétences à acquérir par les professeurs, professeurs-documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier (BO du 22 juillet 2010).

Les bons candidats ont su envisager les trois niveaux et, en s'appuyant sur une argumentation solide, mettre en relation les compétences pertinentes (C1 – agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable, C5 – organiser le travail de la classe, C8 – maîtriser les TICE) avec des démarches mettant en évidence la dimension civique de l'enseignement notamment dans la conduite de la classe, la mise en œuvre de situations interactives et le développement chez l'élève de la capacité à mener un travail personnel en respectant des règles collectives (règlement intérieur, charte numérique de l'établissement). Ils ont su montrer, en particulier, que l'on pouvait se situer à différents niveaux selon les projets et leurs objectifs (niveau de la classe lorsqu'il s'agissait par exemple de sélectionner des photos ou de préparer un commentaire audio ; niveau de l'établissement lorsqu'il s'agissait de sensibiliser à un règlement ; élargissement au niveau supérieur dès lors qu'on travaillait à la formation de futurs citoyens).

Le jury a pu apprécier les exposés de candidats capables de préciser les objectifs ciblés dans le travail avec divers types de partenaires ou collaborateurs. On peut citer ici quelques exemples, dans une liste qui ne saurait être perçue comme exhaustive :

- chef d'établissement et parents d'élèves pour la sensibilisation aux questions liées à l'usage responsable d'internet ;
- professeur de technologie en collège et / ou personne ressource pour les usages numériques en vue d'une assistance technique doublée d'une contribution au développement de compétences du B2i ;
- professeur documentaliste et assistant d'anglais pour une aide à la sélection de photos illustrant des spécificités culturelles notables ou pour la création d'un commentaire ;
- professeur d'histoire-géographie, collègues impliqués dans l'établissement ou à l'étranger dans le séjour ;
- professeur de disciplines artistiques pour l'illustration graphique ou sonore du diaporama.

Le lien avec certaines des compétences, attendues cette fois chez les élèves, du Socle commun de connaissances et de compétences pour les collèges, a pu être fait habilement pour la maîtrise des TICE, les compétences sociales et civiques et les compétences d'autonomie et d'initiative.

Dépassant la simple mention d'une information au chef d'établissement, responsable légal du site d'établissement, les bons candidats ont fait référence à la charte informatique de l'établissement (document conçu localement, que doivent obligatoirement signer chaque année les utilisateurs des TICE depuis 2004). Ils ont également su proposer des moyens concrets pour respecter les règles éthiques et juridiques en matière de diffusion d'images. Ils ont ainsi défini le champ des précautions à

prendre pour garantir le respect de l'image des personnes, mais aussi des lieux et biens privés ou interdits à la photographie, en évoquant la nécessité de faire signer aux parents d'élèves un document autorisant la diffusion d'images et précisant l'exploitation prévue en termes de support et de durée, ou en suggérant que certains visages soient floutés ou publiés sur une page d'accès restreint (code).

Conscients de la nécessité d'articuler la question éthique et juridique avec une réflexion d'ordre pédagogique, ils ont su intégrer parmi les précautions à prendre celle d'associer tous les élèves des classes concernées au projet, qu'ils aient participé ou non au séjour à l'étranger et ont envisagé des solutions pour le cas où des familles refuseraient la diffusion de certaines photos, afin que les objectifs fixés, clairs et pertinents, puissent être atteints individuellement et collectivement.

Enfin, certains ont su faire état de l'intérêt de projets cohérents dans une optique de communication, interne (pour valoriser et faire connaître le travail réalisé pendant et autour du séjour auprès des professeurs et des autres classes), mais aussi externe (pour améliorer ou entretenir l'image de l'établissement).

Sylvie Luyer-Tanet

## Second exemple – Sujet AFE N

### Situation :

*Vous êtes professeur principal en classe de Terminale. A la rentrée, vous apprenez qu'un nouvel élève, malvoyant, est affecté dans votre classe.*

- 1. Comment, au sein de la classe et de l'établissement, faciliter l'intégration et l'accompagnement de cet élève ?*
- 2. Avec quels partenaires devrez-vous travailler ?*
- 3. Comment tenir compte des spécificités de la dernière année du cycle terminal au lycée ?*

La scolarisation des élèves en situation de handicap constitue un enjeu majeur pour l'École de la République, qui se doit de former tous les citoyens dans le respect des principes d'égalité des chances et d'équité. Ce sujet se situe donc au cœur des problématiques liées à la dimension éthique et responsable de la mission du professeur.

L'analyse du sujet invite les candidats à dépasser la simple récitation de leurs connaissances sur le rôle du professeur principal en Terminale : l'intégration d'un élève malvoyant ou non-voyant au sein d'un établissement ordinaire doit susciter des interrogations quant à la nécessaire extension et complexification de ses fonctions, notamment en raison d'un nombre plus élevé de co-intervenants et de relais institutionnels à l'intérieur comme à l'extérieur du lycée. Sans attendre des candidats qu'ils dressent une liste exhaustive des textes et dispositifs réglementaires en vigueur, le jury attendait néanmoins qu'ils construisent une démarche cohérente empreinte d'un certain bon sens, sans oublier la dimension humaine, sociale, citoyenne et organisationnelle de la situation.

À cet égard, les candidats qui se sont contentés de mentionner les fonctions de médiation, de coordination des actions menées par l'équipe éducative, d'aide et de conseil aux élèves et leur famille, sans développement ni justification, n'ont que partiellement saisi les enjeux du sujet. En revanche, certains ont cité la compétence 10 – *Se former et innover* – du référentiel des dix compétences professionnelles pour souligner la nécessité de rechercher de façon autonome les informations adéquates sur le site internet du Ministère de l'Éducation nationale, qui propose la consultation et le téléchargement gratuit du *Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés*. Ce document permet de pallier les difficultés liées au délai de réaction assez bref qu'impose la situation,

puisque le professeur n'apprend souvent l'arrivée de l'élève qu'à la (pré-)rentrée. Des candidats ont également envisagé de solliciter le proviseur, l'infirmière et le médecin scolaires, afin de disposer d'informations non confidentielles portées dans le dossier médical ou scolaire de l'élève et de prendre des dispositions pour combler d'éventuels retards ou lacunes : recours à un enseignant répétiteur, prévu par la loi dans certains cas, ou à un tuteur dans une ou deux matières, comme le prévoit la réforme du lycée. Plus généralement, le jury a apprécié tout lien entre les dispositifs prévus par la réforme du lycée et l'accompagnement de l'élève malvoyant en cours (accompagnement personnalisé, remédiation...).

La majorité des candidats a évoqué les conséquences concrètes de l'accueil de cet élève sur l'organisation spatiale de la salle de classe et du lycée : accessibilité, escaliers, ascenseurs, disposition des tables, éventualité d'un chien-guide et attitude à adopter par les élèves et les autres enseignants. Les contraintes liées à la prise de notes en cours (matériel informatique spécifique, synthèse vocale et machine à écrire en braille) ont conduit certains à préciser le rôle de l'Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS). Les meilleures prestations sont celles qui ont su expliquer en quoi l'anticipation, la planification et la coordination s'avèrent indispensables, en particulier au moment des évaluations, et plus encore lors des examens (recours au tiers-temps), le baccalauréat achevant le parcours de l'élève en fin de Terminale. L'aménagement de ces évaluations tout au long de l'année suppose en effet de rassembler les sujets et les documents auprès des collègues afin de les adapter (traduction en braille pour les non-voyants ou modification des polices de caractères pour les malvoyants...). Les bons candidats ont utilisé parfois cet argument comme transition pour analyser l'importance de la pédagogie différenciée en cours de langue vivante, à travers les activités langagières de compréhension et de production orales, compétences mises en exergue par la nouvelle réforme du lycée (oral obligatoire au baccalauréat).

Les meilleures prestations se sont appuyées sur la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap, est un droit fondamental) et l'ont reliée aux compétences 9 et 6 du référentiel des dix compétences. En effet, le travail en équipe, la coopération avec les parents et les partenaires de l'école impliquent le suivi du Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) avec le concours de l'équipe pédagogique de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) ou des Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), en alternance possible avec la scolarisation au sein du lycée. Mais il s'agira surtout d'accompagner l'élève et ses parents, avec l'aide du Conseiller d'Orientation Psychologue et des CIO, dans l'élaboration du projet d'orientation – autre spécificité de la Terminale (recherche des formations en fonction des résultats et de la motivation de l'élève et des contraintes liées à la procédure d'admission post-bac (APB) et à l'accueil des personnes handicapées dans les établissements de l'enseignement supérieur...). Tact et diplomatie sont donc des qualités indispensables afin de rendre l'élève acteur de son orientation.

Enfin, le jury a valorisé les candidats qui ont considéré la présence de l'élève malvoyant comme un atout qui permettait de susciter l'entraide entre les élèves et les membres de la communauté éducative (responsabilisation des délégués de classe qui demandent à des camarades de guider l'élève dans le lycée lorsque l'AVS est absent, de transcrire leurs notes de cours sur ordinateur et de travailler en groupe dans une petite salle du lycée ou au CDI, en sollicitant l'aide du professeur documentaliste ...).

*Référence pour information :*

<http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>

Matthieu Navinel