



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 2013

CAPES EXTERNE
ANGLAIS

Rapport présenté par M. Antoine MIOCHE
Président du jury

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE

SOMMAIRE

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

1. [Liste des membres du jury](#) p.4
2. [Mot du président](#) p.15
3. Epreuves écrites d'admissibilité
 - 3.1 [Commentaire dirigé en anglais](#) p.18
 - 3.2 Traduction
 - 3.2.1 [Thème](#) p.31
 - 3.2.2 [Version](#) p.44
 - 3.2.2 [Explication de choix de traduction](#) p.51
4. Epreuves orales d'admission
 - 4.1 [Langue orale](#) p.71
 - 4.2 [Leçon](#)
 - 4.2.1 [Rappel du cadre réglementaire](#) p.80
 - 4.2.2 [Première partie, en anglais](#) p.80
 - 4.2.3 [Seconde partie, en français](#) p.83
 - 4.2.4 [Exemples de sujets](#) p.85
 - 4.3 [Epreuve sur dossier](#)
 - 4.3.1 [Première sous-épreuve, en anglais](#) p.95
 - 4.3.2 [Première sous-épreuve : exemples de sujets](#) p.101
 - 4.3.3 [Seconde sous-épreuve : agir en fonctionnaire de l'Etat](#) p.107
 - 4.3.4 [Seconde sous-épreuve : exemples de sujets](#) p.109
5. Annexes
 - 5.1.1 [Sujet de leçon 22](#) p.116
 - 5.1.2 [Sujet de leçon 14](#) p.120
 - 5.1.3 [Sujet ESD 1](#) p.123
 - 5.1.4 [Sujet ESD 15](#) p.127

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. Jean-Baptiste MERTEN
Professeur agrégé

Académie de VERSAILLES

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

M. Yohan ALBESPY
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

Mme Isabelle ANDRES
Professeur certifié

Académie de BORDEAUX

M. John ANDREWS
Professeur certifié

Académie de NANCY-METZ

M. Wilfrid ANDRIEU
Maître de conférences des universités

Académie d'AIX-MARSEILLE

Mme Catherine ARCHAMBEAUD-VINÇON Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Clifford ARMION Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Marianne AUSSANAIRE Professeur certifié	Académie de NANTES
Mme Nathalie BARAS Professeur certifié	Académie de MONTPELLIER
M. Yves BENEFICE Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
Mme Agnès BERBINAU-DEZALAY Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Florence BERCKER Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Romain BERLIER Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
Mme Annie BESSAGNET Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional	Académie de VERSAILLES
Mme Christine BESUELLE Professeur certifié	Académie de CAEN
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 Stéphanie BORDE-PIARROU Professeur agrégé	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Souraia BOUANANI Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
M. Guillaume BOULIC Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
Mme Valérie BOURDIER Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL
M. Luc BOUVARD Maître de conférences des universités	Académie de MONTPELLIER
Mme Stéphanie BOUVERAT Professeur certifié	Académie de GRENOBLE
Mme Marine BOYER Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Caroline BRODIN Professeur certifié	Académie de CAEN
M. Robert BUTLER Professeur certifié	Académie de BORDEAUX
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. Antony CARTWRIGHT Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
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
M. Ronan CHAUSSEPIED Professeur certifié	Académie de RENNES
Mme Sophie CHEKHOVTZEFF-ROMANOFF Professeur agrégé	Académie de NICE
Mme Aurélie CHENEAU Professeur certifié	Académie de POITIERS
Mme Gabrielle CHEVALLIER Professeur agrégé	Académie de NANTES
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
Mme Anne-Cécile COUTURIER Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
M. Samuel CUISINIER-DELORME Professeur agrégé	Académie de CLERMONT-FERRAND
M. Afchine DAVOUDI Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Jean-Jacques DHUMES Professeur agrégé	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Emmanuelle DUBOIS Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Marion DUBOIS-PAGER Professeur agrégé	Académie d'AMIENS

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 Anne-Claire FAUCQUEZ Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
Mme Christine FAVIER Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Edith FORGET Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
Mme Anne GAGNOUD Professeur certifié	Académie de MONTPELLIER
Mme Susan GALAND Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional	Académie de BORDEAUX
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 Ingrid GOUVERNEUR Professeur certifié	Académie de NANTES

M. Franck GREGOIRE Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Emmanuelle GRENEREAU Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Françoise GRZELKA Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Sylvie GUGLIELMETTI Professeur certifié	Académie de BESANCON
M. Patrick HAEM Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Lise HAMELIN Maître de conférences des universités	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 Sylvie LAFRAGETTE Professeur agrégé	Académie de CLERMONT-FERRAND
M. Nicolas LARTIGAU Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Marie-Anne LASSERRE Professeur agrégé	Académie de NICE
M. Franck LE FLOC'H Professeur agrégé	Académie de RENNES

M. Luc LE GALL Professeur agrégé	Académie de RENNES
M. Murray LIDDELL Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
Mme Géraldine LLOPIS Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Eva LOECHNER Professeur agrégé	Académie de PARIS
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. Julien MAGENTIE Professeur certifié	Académie d'AIX-MARSEILLE
M. Hubert MALFRAY Professeur agrégé	Académie de LYON
M. François MALLET Professeur agrégé	Académie de ROUEN
Mme Véronique MAMET Professeur agrégé	Académie de DIJON
Mme Caroline MARQUETTE Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Jean-Philippe MAUCUIT Professeur certifié	Académie de PARIS
Mme Deirdre McANENA-MORICE Professeur agrégé	Académie de RENNES
M. Sébastien MENOUX Professeur agrégé	Académie de REIMS
Mme Marie-Christine MILLER Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional	Académie de STRASBOURG

Mme Sharon MIRON Professeur certifié	Académie d'AIX-MARSEILLE
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
M. Romain MOUISSET Professeur certifié	Académie de LYON
Mme Isabelle MOULIN Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Matthieu NAVINEL Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Valérie NOUASRIA Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional	Académie de TOULOUSE
M. Guy PARENT Professeur certifié	Académie de BESANCON
M. Sylvain PENVEN Professeur agrégé	Académie de RENNES
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
Mme Fabienne PORTIER-LE COCQ Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL
M. Pascal PRIN Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Céline PUGNET Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Maud QUESSARD-SALVAING Maître de conférences des universités	Académie de POITIERS
Mme Zohra RAHMOUNI Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Franck REY Professeur agrégé	Académie de NANTES
Mme Fanny RIABOFF Professeur certifié	Académie de MONTPELLIER
Mme Hélène RICHARD Professeur agrégé	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Elisabeth RINGUET Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
Mme Jessica ROBERT Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Margot ROULLIER Professeur certifié	Académie de STRASBOURG
M. Jean-Grégoire ROYER Professeur agrégé	Académie de NANTES
M. Thomas SAUZEREAU Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
M. Michael SCHAFFAR Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG
M. Jean-Marc SERME Maître de conférences des universités	Académie de RENNES

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. Gilles TEULIE Professeur des universités	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Virginie THOMAS Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
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
M. François VALLEE Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Isabelle VAN DUIJVENVOORDE Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Emilie VASSE Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
M. Pascal VINSON Professeur certifié	Académie de PARIS
Mme Susan WALTERS-GALOPIN Professeur agrégé	Académie d'ORLEANS-TOURS
Mme Anne-Emilie WAWRZYNIAK Professeur agrégé	Académie de LYON
M. James WORSTEAD Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Franck ZEITOUN Professeur agrégé	Académie de CRETEIL

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

M. Ouday RANTCHOR
Professeur agrégé

Académie de LILLE

2. Mot du Président

La session 2012 du CAPES d'anglais donnait les signes d'une relative stabilisation. Dans un contexte par ailleurs en évolution, la session ordinaire de 2013 donne à penser que cette tendance se confirme. Le nombre d'inscrits au CAPES augmente cette année de 10,7% pour atteindre 3006, soit 4,6% de moins seulement qu'en 2011 (3152 inscrits). Les inscriptions au CAFEP, le concours de l'enseignement privé, augmentent aussi, quoique dans une moindre proportion (8,4% ; 707 inscrits).

Malgré un taux d'absentéisme encore important – environ 36% des candidats à l'un ou l'autre concours sont absents aux deux épreuves – le nombre de candidats présents est lui aussi en hausse : 2357 au total, à comparer avec des chiffres de 1877 en 2011 et 2029 en 2012. Avec le passage de 790 à 1050 postes ouverts au CAPES (+33%), le ratio de candidats présents par poste ne suit naturellement pas : il s'établit à 1,8, contre 2,2 en 2012. Ce phénomène purement mathématique ne s'observe pas au CAFEP où, le nombre de postes étant inchangé, le ratio s'établit à 3,7.

Le format des épreuves introduit en 2011 n'appelle guère d'observations. Comme en 2012, cependant, on relève, parmi les copies de commentaire dirigé, une proportion notable de compositions brèves, voire très brèves, ce qui ne préjuge certes ni leur qualité ni la note attribuée, mais ne laisse pas d'interroger sur le degré de préparation des candidats. Il semble donc utile de rappeler l'importance accrue, en l'absence de programme à l'écrit, d'engager dès la première année d'université l'apprentissage d'un large éventail de connaissances ainsi que des méthodologies utilisées en littérature et en civilisation. Le conseil vaut aussi bien pour la traduction, où le manque de maîtrise de l'une ou l'autre langue éclate parfois de manière étonnante à ce niveau d'études, nonobstant le travail excellent que le jury a aussi l'occasion de lire.

Bilan de l'admissibilité

	CAPES EXTERNE	CAFEP-CAPES PRIVE
Nombre de postes	1050	120
Nombre de candidats inscrits	3006	707
Nombre de candidats non éliminés ¹	1911 (soit 63,57% des inscrits)	444 (soit 62,80% des inscrits)
Nombre de candidats admissibles	1231 (soit 64,42% des candidats non éliminés)	257 (soit 57,88% des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats non éliminés	05,87 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 35,21)	5,63 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 33,75)
Moyenne des candidats admissibles	7,16 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 42,97)	6,97 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 41,80)

¹ 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 jury a eu le plaisir d'entendre et de récompenser un grand nombre de candidats de valeur. Le meilleur total d'oral s'établit à 19,825 / 20. Quatorze candidats ont obtenu la note de 20 / 20 – et 201 candidats ont obtenu une note supérieure ou égale à 16 / 20 – à l'une au moins des deux épreuves.

La grande diversité de provenance géographique et d'expérience professionnelle, ainsi que l'absence de spécialisation par épreuve, des membres du jury à l'oral, constituent pour les candidats la garantie que leurs prestations sont, comme à l'écrit, évaluées sur la base de sujets réalistes et de critères largement partagés : les membres du jury ont conscience de recruter de futurs collègues. C'est ce dont rendent compte ces très bonnes notes, et d'autres encore, honorables, qui valorisent les qualités observées chez les meilleurs candidats : connaissance de la langue et de la culture des pays anglophones, capacités d'analyse et de présentation, qualités d'expression en français comme en anglais, disposition à se projeter dans le contexte d'exercice du métier d'enseignant.

Si le jury, cette année encore, n'a pas jugé possible de pourvoir tous les postes au CAPES, il n'en demeure pas moins que le nombre de candidats déclarés admis (780, dont un à titre étranger) est en augmentation de 18,3% par rapport à la dernière session (659 admis pour 790 postes).

Les candidats trouveront dans ce rapport des éléments d'information utiles pour orienter leur préparation. Cela est vrai en particulier pour les épreuves d'oral de la session exceptionnelle, qui se dérouleront en juin-juillet 2014 et seront de même nature exactement que celles des trois sessions précédentes (2011 à 2013). Mais bien des remarques et conseils contenus dans les pages qui suivent conservent leur pertinence pour les épreuves du concours rénové de la session ordinaire de 2014.

Bilan de l'admission

	CAPES EXTERNE	CAFEP-CAPES PRIVE
Nombre de postes	1050	120
Nombre de candidats convoqués à l'oral	1240	257
Nombre de candidats non éliminés ²	1141 (soit 92,02 % des admissibles)	231 (soit 95,38 % des admissibles)
Nombre de candidats admis	779 (soit 68,27% des candidats non éliminés)	120 (soit 51,95% des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats non éliminés (total d'admissibilité et d'admission)	08,09 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 97,12)	07,98 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 95,70)
Moyenne des candidats admis (total d'admissibilité et d'admission)	9,29 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 111,45)	09,52 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 114,29)

² 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).

Pour leur travail d'organisation, d'animation et de suivi des travaux du jury au fil d'une année entière, je remercie la vice-présidente, Mme Laurence Vincent-Durroux ; le secrétaire général, M. Jean-Baptiste Merten ; et les autres membres du directoire, Mme Sylvie Luyer-Tanet et MM. Robin Holmes et Jean-Grégoire Royer.

Ce traditionnel « mot » du président est aussi l'occasion de rendre hommage à tous les membres du jury pour leur dévouement, qu'il s'agisse de conception des sujets ; d'élaboration et de mise en œuvre des barèmes et des grilles d'évaluation ; de double correction des copies ; ou de l'attention exigeante, mais toujours bienveillante, portée aux propos des candidats du début à la fin de l'oral. Œuvrer pour eux et avec eux, pour les candidats, est un privilège.

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 Madame le proviseur du lycée Clemenceau, ses collaborateurs et l'ensemble du personnel de service. Par leur contribution essentielle au bon déroulement de la session, ils ont rendu possible l'accomplissement serein d'une tâche prenante.

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

3. EPREUVES ECRITES D'ADMISSIBILITE

3.1 Commentaire dirigé en anglais (Coefficient 3 – durée 5 heures)

Le commentaire dirigé en anglais portait cette année sur un extrait du roman *Main Street* de Sinclair Lewis publié en 1920, assorti de la consigne suivante : *Comment on the following text, paying particular attention to the vision of the American small town conveyed here by Sinclair Lewis through the conversation between his heroine, Carol Kennicott, wife of Dr. Kennicott, and Vida Sherwin about the town of Gopher Prairie.*³ Cet extrait était accompagné de trois annexes : la première était la préface du roman, la deuxième provenait d'un ouvrage critique de Carl Van Doren contemporain de la publication de *Main Street*, et la troisième était un court extrait d'un ouvrage sur la littérature américaine du début du vingtième siècle.

Ce rapport est composé d'observations et de conseils méthodologiques destinés à aider les candidats à cerner les attentes du jury, puis d'une proposition de commentaire de ce texte. Il s'agissait cette année d'un extrait de roman et les observations qui suivent ont pour but de mettre en valeur la spécificité d'un texte littéraire.

Observations générales

La difficulté majeure pour un grand nombre de candidats a été de bien identifier la nature du texte et d'adapter l'analyse en conséquence. Il s'agissait en effet d'un extrait de roman datant de 1920 dans lequel deux personnages féminins discutent des mérites de la petite ville américaine. Nombreux ont été celles et ceux qui ont traité ce texte sans distance critique, comme un document de civilisation, et non comme un passage tiré d'une fiction, caractérisé qui plus est par une ironie mordante. Cette erreur dans l'analyse de la nature du texte a conduit à des confusions entre les différentes instances narratives : auteur, narrateur, personnages.

Le jury a noté que la plupart des copies étaient structurées autour d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion, et s'efforçaient de prendre en compte la consigne, du moins de façon minimale. Cela dit, une grande partie des copies se sont limitées à quatre ou cinq pages, ce qui est en général insuffisant pour développer une analyse fouillée et pertinente.

Trop de copies ont démontré également un manque de maîtrise de la méthode du commentaire littéraire, qui exige une pratique régulière avant le jour de l'épreuve.

La préparation

- **Le niveau de langue requis**

Une langue de bonne tenue est bien entendu exigée de candidats qui se destinent à enseigner l'anglais. Beaucoup de copies sont rédigées dans une langue globalement fluide et exempte de fautes d'orthographe et d'erreurs grammaticales élémentaires. On regrette cependant qu'un nombre important de candidats ne maîtrisent pas certaines structures de base, comme la syntaxe d'une phrase interrogative directe ou indirecte, le génitif, ou encore qu'ils ne semblent pas connaître le sens de *any* (qui a un sens positif et n'est pas synonyme de *no*), confondent l'emploi du *would* itératif et du *would* d'hypothèse, et maîtrisent mal l'emploi des déterminants, en particulier celui de l'article défini,

³ Soulignons que la faute d'impression portant sur l'orthographe du mot *heroine* dans la consigne, étant donné l'absence d'ambiguïté que le contexte conférait au sens à donner à ce terme, n'a donné lieu à aucun contresens dans les copies corrigées.

que l'on trouve trop souvent devant des notions générales. Trop de s sont oubliés à la troisième personne du singulier du présent simple, dans de nombreuses copies *every* est suivi du pluriel, et on remarque qu'un nombre significatif de candidats ne connaît pas les verbes irréguliers, ce qui est fort regrettable pour qui aspire à enseigner l'anglais.

Le texte ne présentait pas de difficultés lexicales majeures ; cependant le faible niveau de langue de certains candidats les a conduits à faire de graves erreurs d'interprétation, comme par exemple sur le terme *fantastic*, employé aux lignes 62 et 64 en lien avec le terme *nebulous* pour qualifier les propos de Carol et les opposer à ceux de Vida, et qui a été compris par certains comme connotant une appréciation positive de la part du narrateur (comme s'il s'agissait d'un synonyme de l'adjectif français « formidable »), manquant ainsi la dimension ironique de la répétition. De très nombreux candidats dont la lecture n'a pas été suffisamment attentive ont pensé, en lisant la première ligne du texte, que la petite ville critiquée par Carol s'appelait *Gopher Prairies* : la généralisation impliquée par l'emploi du pluriel dès le début du texte n'a dès lors pas été perçue. En outre, pour l'analyse de ce texte, il était impératif que les candidats sachent faire la distinction entre *city* et *town*, termes trop souvent employés comme s'il s'agissait de synonymes.

• Maîtriser un vocabulaire spécifique

Le jury a noté chez un grand nombre de candidats une méconnaissance de la métalangue associée à l'analyse d'un texte littéraire. Il est indispensable d'identifier les procédés stylistiques mis en œuvre afin de proposer un commentaire pertinent, puisqu'il ne faut pas perdre de vue que la forme est indissociable du fond. Si les meilleures copies ont su proposer de bons commentaires formels, par exemple sur l'utilisation de la polysyndète, en particulier à la fin du texte (*a cynical Frenchman who would sit about and drink and sing opera and tell bawdy stories and laugh at our properties...*, l. 70), passage qualifié d'*irresistible enumeration* par un candidat – énumération qui s'oppose aux énumérations poussives des premiers paragraphes –, beaucoup ne maîtrisent pas les figures de style les plus courantes, comme la métaphore (souvent orthographiée **metaphora*), la comparaison ou l'accumulation. La plupart des copies ont repéré la répétition de *same* dans les deuxième et troisième paragraphes (on note d'ailleurs des disparités dans le nombre d'occurrences comptabilisées par les candidats, qui varient entre 13 et 17), mais cette remarque est trop souvent restée purement formelle et n'a pas conduit à une analyse poussée de la notion de reproduction à l'œuvre dans le texte. De façon générale, trop de candidats se livrent à des repérages dont ils ne font rien, ou qu'ils se bornent à commenter de façon paraphrastique, au lieu de se servir de leurs repérages pour construire une argumentation. En outre, étant donné qu'il s'agissait ici d'un extrait de roman, il était essentiel de s'interroger sur les notions de focalisation, *a fortiori* dans ce texte où l'ambiguïté de la voix narrative devait constituer un axe majeur de la réflexion.

Conseils méthodologiques pour élaborer le commentaire

• Lire le texte

Il faut bien entendu lire le texte à plusieurs reprises afin d'en repérer la nature, la structure, le ou les points de vue adoptés, les caractéristiques stylistiques...

Ici il s'agissait d'un dialogue entre Carol Kennicott et Vida Sherwin, y compris dans la première partie du texte, comme l'indiquent les verbes introducteurs du discours indirect (*She asserted that*, l. 1-2) ou les expressions du type *behind all her comments* (l. 28) qui prouvent que les trois premiers paragraphes sont à attribuer à Carol, même s'il est vrai que la voix narrative vient se mêler intimement à celle du personnage pour dénoncer la médiocrité de la petite ville. La majeure partie des candidats a vu que Carol et Vida avaient des points de vue opposés sur Gopher Prairie, représentative de toutes les petites villes américaines de l'époque, mais ils n'ont en général pas suffisamment creusé les arguments apportés par l'une et l'autre pour justifier leurs visions. On a souvent noté des confusions

sur le personnage censé prononcer telle ou telle réplique. Une lecture attentive du texte aurait permis d'éviter ces erreurs conduisant à des contresens, mais aussi de ne pas limiter l'analyse à la simple opposition binaire de la vision des deux femmes. Tout l'intérêt de ce texte portait en effet sur l'ambiguïté de la cible de l'ironie qui s'y déploie, et que trop peu de candidats ont su repérer, ou, quand c'était le cas, analyser et commenter. En effet, il s'agit là d'une attaque féroce de la petite ville américaine critiquée pour sa médiocrité, son absence d'originalité et l'étroitesse d'esprit de ses habitants, mais Carol, porte-parole de ce rejet de la petite ville, fait elle aussi l'objet d'une critique implicite de la part du narrateur. La voix narrative s'incarne en partie dans le personnage de Vida lorsque celle-ci reproche à Carol ses aspirations utopiques et son absence de recul à l'égard d'une Europe idéalisée et stéréotypée. L'instabilité de cette voix narrative, et l'ambiguïté de la satire qui en résulte, constituaient l'intérêt majeur de cet extrait.

● **Contextualisation**

Dans le cadre d'un commentaire littéraire, il faut bien avoir en tête que les connaissances culturelles et historiques doivent être mises au service de l'analyse du texte, et en aucun cas s'y substituer. Trop de candidats ont pris le texte comme « prétexte » pour exposer leurs connaissances sur l'Amérique des années 1920, sur le développement du *Jazz Age* et de l'urbanisme, sur l'industrialisation et l'uniformisation qu'elle entraîne, en perdant de vue la dimension littéraire de ce texte fictionnel, dont le propos ne peut être traité comme une analyse historique, quasi scientifique. Dans ces copies, l'ironie du narrateur n'a pas été perçue. En outre, certains développements à teneur historique étaient sans lien avec le texte : de nombreux candidats semblent avoir voulu analyser ce texte dans un rapport supposé avec la Guerre de Sécession et la fin de l'esclavage, qui n'étaient bien sûr en rien éclairantes pour comprendre l'extrait. On regrettera des confusions sur les états sudistes (dont le Minnesota, limitrophe du Canada, ne faisait pas partie), sur les dates de la première et de la seconde guerres mondiales ou sur les débuts de la révolution industrielle aux Etats-Unis, situés selon les copies entre 1780 et 1930.

Mis à part ces repères chronologiques que l'on estime devoir être maîtrisés par les candidats au concours du CAPES, on n'attendait pas de connaissances particulièrement précises sur le développement de la petite ville aux Etats-Unis : un candidat bien armé pour analyser un texte littéraire devait pouvoir commenter ce texte sans avoir un bagage spécifique sur la période concernée.

● **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. La problématique proposée par le candidat doit impérativement prendre en compte la consigne, qui invite à envisager le texte sous un angle spécifique et guide la réflexion. Elle a été négligée ou insuffisamment exploitée dans de trop nombreuses copies. Le terme *vision* utilisé ici, qui suggère la notion de subjectivité, impliquait l'étude des différents points de vue à l'œuvre dans le texte, et confirmait la nature littéraire de l'analyse attendue. Il s'agissait donc d'explorer le point de vue de Carol et d'examiner comment il s'exprime (au style indirect libre dans la première partie du texte, au style direct dans la deuxième), celui de Vida, et celui du narrateur, dont on pouvait souligner ici les liens étroits avec celui de l'auteur lui-même, et dont il fallait repérer le caractère à la fois ironique et ambivalent. Une analyse précise des points de vue était absolument nécessaire afin d'éviter des approches simplistes, schématiques, fondées sur une simple reformulation de la consigne, et qui se contentaient d'opposer de façon manichéenne la vision des deux femmes sur la petite ville américaine.

Si la problématique est un questionnement, elle ne doit pas nécessairement être exprimée sous forme de question grammaticale, et a pour but de présenter les enjeux qui ont été identifiés et qui vont guider le développement proposé.

Certains candidats ont su utiliser les annexes de façon judicieuse et éclairante, prenant ainsi du recul par rapport au texte. Ceux qui ont su repérer l'ironie qui s'exerce dans la préface de *Main Street* à l'encontre de la petite ville américaine ont ainsi pu mener une réflexion fructueuse sur la multiplicité des points de vue à l'œuvre dans le texte lui-même. Trop de candidats ont malheureusement manqué la dimension ironique de cette préface, ce qui les a conduits au contresens consistant à envisager Gopher Prairie comme le sommet de la civilisation (*the climax of civilization*). D'autres, en revanche, ont judicieusement remarqué que Carol pouvait être perçue comme un avatar de l'*alien cynic* mentionné dans la préface, auquel fait également écho le *cynical Frenchman* (l. 70) dans le texte. Dans cette même préface, de bonnes copies soulignent les références à la religion (*whatsoever Ezra does not know and sanction, that thing is heresy, worthless for knowing and wicked to consider*), ce qui a donné lieu à des commentaires pertinents sur le puritanisme étriqué de Gopher Prairie.

L'annexe 2, extraite d'un ouvrage de Carl Van Doren, contemporain de Sinclair Lewis, permettait de resituer l'œuvre de Lewis dans le contexte du mouvement de démythification de la petite ville américaine (*The Revolt from the Village*) conduit par certains auteurs, et de présenter la réception de ce roman dénonçant avec férocité la médiocrité de tous les *Gopher Prairie* américains.

L'annexe 3, enfin, soulignait l'opposition que présentait un certain nombre de romans de l'époque entre la petite ville morne et ennuyeuse et la grande ville, symbole de culture et d'ouverture. La mention de *post-civil war revolution* a malheureusement été mal interprétée par certains candidats qui ont conclu que le roman se déroulait avant la Guerre de Sécession.

Les annexes ont pour but d'aider le candidat à contextualiser le passage et de lui offrir des mises en perspective pertinentes. Elles ne doivent pas faire l'objet d'un commentaire en soi, et il faut éviter de se contenter de les citer de façon extensive sans les commenter. Cependant, trop de candidats négligent de les exploiter, et se privent ainsi de pistes de réflexion judicieuses. Ici l'ironie de la voie narrative à l'œuvre dans le texte était perceptible dans la préface, et l'annexe 2 soulignait la dimension satirique de l'œuvre de Lewis. L'utilisation pertinente des annexes a été valorisée dans la notation.

Rédiger le commentaire

● Présentation de la copie

Il est important que la copie soit rédigée de façon soignée, en évitant les ratures et les lignes effacées. La présentation constitue une première impression donnée au correcteur sur la rigueur et le soin que le candidat apporte à l'analyse. Par souci de lisibilité, il peut être utile de sauter des lignes. Il est essentiel de garder du temps pour se relire afin de pouvoir corriger d'éventuelles fautes d'orthographe et de pallier d'éventuels oublis.

● La structure du commentaire

La structure du commentaire doit naturellement découler de la problématique énoncée en introduction, et correspondre au plan annoncé. Elle doit mettre en valeur différents niveaux de lecture du texte, en allant du plus évident au plus symbolique, sans jamais perdre de vue le fil rouge que constitue la problématique. S'il n'est pas absolument interdit, on déconseillera un plan linéaire, qui conduit le plus souvent à la paraphrase et à la répétition ; mieux vaut lui préférer un plan thématique, qui implique un travail d'organisation des idées. Les plans binaires ne sont pas non plus à exclure, mais ils ont trop souvent conduit dans le commentaire de ce texte à des oppositions schématiques

(Carol vs Vida, conservatisme vs ouverture à la modernité) qui ne prenaient pas en compte l'ambiguïté de la voix narrative et la multiplicité des cibles de l'ironie.

• L'introduction

Il s'agit là d'une étape absolument cruciale de la rédaction, à laquelle il convient donc d'apporter le plus grand soin. Après avoir présenté la source de l'extrait et l'avoir rapidement contextualisé (attention, la date de première publication ne doit pas être confondue avec celle de l'édition choisie : quelques candidats ont ainsi écrit que le roman avait été publié en 1998, ce qui les a conduits à des incohérences regrettables), il faut exposer les grandes lignes du texte, sans pour autant le raconter. La formulation de la problématique doit constituer le cœur de l'introduction, et elle ne doit donc pas se limiter à une simple question générale du type *What is the message of Sinclair Lewis in this text?* – d'autant que la notion-même de message était remise en cause de façon ironique dans la préface (*In the sensitive art of the Rosebud Movie Palace there is a Message, and humor strictly moral*) – ni à une simple reformulation de la consigne, ce qui a été le cas dans de nombreuses copies : *What vision of the American small town is conveyed in this text?* On attend d'une problématique qu'elle propose une perspective spécifique sur le texte, opératoire à différents niveaux de lecture, déclinés dans l'annonce du plan qui doit conclure l'introduction et correspondre aux différentes étapes d'une véritable démonstration. Les plans purement statiques, qui présentaient par exemple tour à tour les perspectives des deux personnages, ne permettaient donc pas de rendre compte pleinement de la richesse du passage.

• Le développement

Le développement doit obéir au plan annoncé en introduction et proposer une progression logique et cohérente. Il convient de marquer typographiquement le passage d'une partie à l'autre par un saut de ligne et un alinéa, et de rédiger des transitions qui mettent en valeur la progression de la réflexion.

Dans le cadre d'un commentaire linéaire, le va-et-vient entre la macro- et la micro-analyse est indispensable. Trop de candidats négligent de formuler des commentaires stylistiques de passages précis du texte, nécessaires dans la mesure où – on ne le répètera jamais assez – le propos est indissociable de la façon dont il est exprimé. En s'en tenant à des considérations purement thématiques ou à des remarques formelles non exploitées, les candidats se limitent trop souvent à des analyses superficielles et ont tendance à tomber dans l'écueil de la paraphrase. Les membres du jury ont en revanche apprécié les remarques perspicaces formulées par certains sur l'onomastique, par exemple concernant le choix du prénom *Vida*, qui peut suggérer tantôt la vacuité du personnage, tantôt faire référence à la vie (par opposition à *Thanatos* présent dans le nom du club mentionné à la ligne 60), ce qui laisse entrevoir l'ambiguïté du jugement porté sur la vision exprimée par le personnage.

Les citations doivent être écrites entre guillemets et accompagnées de leur référence précise (*line 23* ou *l. 23*), afin de les distinguer clairement des propos des candidats. Précisons que les citations longues et non commentées ne peuvent en aucun cas se substituer à l'analyse, et que les candidats doivent veiller à choisir des citations qui illustrent leur propos de façon pertinente : les citations choisies ne se sont pas toujours inscrites de façon convaincante dans la démonstration.

• La conclusion

Cette dernière étape du commentaire est négligée par un trop grand nombre de candidats, par manque de temps semble-t-il pour beaucoup d'entre eux. Cependant, il ne s'agit pas en conclusion de se contenter de résumer ce qui a été dit dans le développement, mais d'apporter une réponse à la problématique formulée en introduction, et qui aura guidé l'ensemble de la démonstration. Certains candidats s'efforcent parfois de lier de façon très artificielle le passage à étudier à des problématiques

contemporaines, un candidat allant même jusqu'à dire que les AMAP⁴ avaient été créées dans les années 1920 aux Etats-Unis pour resserrer les liens entre les agriculteurs et les petites villes, référence pour le moins anachronique. Comme l'introduction, la conclusion peut être rédigée au brouillon et recopiée à la fin du développement, ce qui permettra aux candidats de ne pas sacrifier cette étape faute d'avoir prévu assez de temps en fin d'épreuve.

Proposition de commentaire

NB : les titres des parties et des sous-parties, 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 the 1920s, Americans living in cities became more numerous than those living in rural areas. With the rise of the urban population, a nostalgic trend praising life in small towns developed – the expansion of big cities was held responsible for the loss of real American values. However, some writers denounced such idealization of the American small town, starting a movement which became known as 'The Revolt from the Village', an expression coined by Carl Van Doren.

This extract at hand must be set in this context. It is taken from *Main Street*, a novel by Sinclair Lewis published in 1920, which was in competition for the Pulitzer Prize and met great popular success, thus launching the literary career of the man who was to become the first American writer to be awarded the Nobel Prize for Literature in 1930.

The text illustrates the generalization suggested by the title of the novel itself, since the Main Street of the imaginary small town where the heroine, Carol Kennicott, is doomed to spend her life after marrying the local doctor, is shown to be similar to all the Main Streets of all the small towns in the country.

Actually two visions of the American small town in the twenties – epitomized by Gopher Prairie – are opposed here through the voices of Carol Kennicott, on the one hand, and Vida Sherwin, on the other, who impersonate respectively the prosecutor and the defense attorney of Gopher Prairie. Carol's arguments, founded on her observations, convey a highly critical view of Gopher Prairie as the archetype of the American small town, characterized by uniformity, petty-mindedness, materialism and dullness. Vida's counterarguments confirm what Carol denounces as 'the philosophy of dull safety' and the materialism at work in Gopher Prairie, but they also underline Carol's utopian standards, which no American small town can ever live up to.

These opposite perspectives on Gopher Prairie reflect the ambivalent perception of the American identity symbolized by thousands of similar small towns throughout the country: should they be considered, as Vida Sherwin suggests, as 'the climax of civilization', to take up the terms the narrator uses in his preface, civilization being then associated with material comfort and standardized values, or should they be seen as the symptoms of a sick model of modern civilization which is past curing, just another form of wilderness? Carol's revolt against the mediocrity and the uniformity resulting partly from the democratic system of the country is set alongside Vida's revolt against all kinds of European influence, her praise and defense of achievements which she deems properly American.

The scathing irony which pervades the passage is directed against Gopher Prairie and its inhabitants, whose flaws are satirically reproduced, but it also targets Carol herself, her feeling of

⁴ AMAP : Association pour le Maintien d'une Agriculture Paysanne. Les AMAP ont commencé à se développer en France au début des années 2000.

superiority and elitism, her Bovary-like idealization of 'elsewhere' which prevents her from having a balanced perception of the town she lives in. One of the main interests of the passage therefore lies in the study of the instability of the narrative voice and the resulting ambiguity of the satire. The narrator successively embraces Carol's perception and puts it at a distance, voicing the rejection of the American small town's dullness, but also mocking the cliché-ridden idealism of those who lament the mediocrity of such places. The ambiguities to be found both in Carol's speech and in the narrator's position in the course of the text prevent the emergence of a clear verdict on the American small town: it is at once harshly criticized and shown to be an object of affection, which may ultimately account for the popularity of the novel.

This text will first be analyzed as a case against Gopher Prairie, perceived as the representative of American small towns. Then this commentary will focus on the paradoxical American identity Gopher Prairie epitomizes, caught between civilization and wilderness. It will finally emphasize the ambiguity of the satire developed by an ambivalent narrative voice.

[1. A case against Gopher Prairie and the American small town]

[1.1 A carefully-built argumentation]

The first part of the text, presented as a report of Carol's thoughts, is devoted to an 'analysis' of the 'surface ugliness of the Gopher Prairies' (l. 1) This well-structured argumentation amounts to a fierce attack on Gopher Prairie considered as the epitome of the American small town: Carol sounds like a prosecutor, who passes judgment after a seemingly methodical analysis.

Her indictment of the small town is founded on observations: the 'surface ugliness' (l. 1) is a symptom of 'universal similarity' (l. 10), itself explained by a list of factors: the first paragraph offers mainly architectural and aesthetic considerations. In a second movement, there is an exploration of what this universal similarity stands for: 'The universal similarity – that is the physical expression of the philosophy of dull safety' (l. 10). This suggests an equivalence between surface and depth, between the physical and the 'intellectual' ('The trouble is spiritual', l. 37)

The process of generalization is illustrated by the use of 'Gopher Prairies' in the plural (l.1). The argumentation moves from the layout of the town itself (l. 1-9) to a comparison between towns across the country (l. 10-20), by way of a list of instances of the sameness characterizing the American small towns. Then the imaginary projection of Dr. Kennicott into another town, which turns out to be the exact reproduction of Gopher Prairie, provides a concrete example which illustrates and reinforces Carol's theoretical point. 'Finally' (l. 28) introduces the last argument – standardized small towns actually fuel social inequalities by exploiting farmers, without offering the advantages of the big city (here one may identify an underlying Jeffersonian pastoral ideal promoting a country of farmers). Carol's conclusion is abrupt and sententious: 'It is a parasitic Greek civilization – minus the civilization' (l. 32), the dash introducing an ironic hyperbaton. In the dialogue which follows, Vida takes the defense of Gopher Prairie and embodies what Carol has termed 'the philosophy of dull safety', thus providing a living illustration of the theory which has just been expounded.

[1.2 The plagues of the American small town]

The first part of the text presents itself as a sociological analysis with a clear satirical dimension and offers a sort of clinical picture of the American small town which is taken as an object of study. The motif of disease is suggested through the use of the words 'remedy' (l. 33), but also 'parasitic' (l. 32), 'eruption' (l. 45)... The expressions 'creeping down' (l. 8), 'fatten on the farmers' (l. 30), 'Rotten' (l. 50), together with 'parasitic', conjure up images of the small towns as so many maggots threatening the wholesomeness of the land.

The 'surface ugliness' of small towns is attributed to the absence of harmony with nature (l. 3-4) and the lack of inner harmony in the organization and architecture of the town – the dullness of colors, the geometrical layout, the lack of proportions ('excessive breadth and straightness of the gashed streets', l. 5-6), the absence of harmony between the height of the buildings and the breadth of the streets (l. 8-9). The use of words like 'flimsiness' (l. 2), 'stucco or tapestry brick' (l. 15) suggests the town may be compared to a stage set, a cardboard décor which may be endlessly reproduced and transferred across the country for people to enact the same roles. This is confirmed in annex 1, in which the inhabitants of Gopher Prairie (Ezra Stowbody, Ole Jenson, Sam Clark...) become types enacting set roles.

'Universal similarity' is expressed through words and phrases evoking sameness ('all alike', l. 11 ; 'alike', l. 14 ; the repetition of 'the same' in the second paragraph ; 'just such a... as just such a', l. 18...). The long second paragraph depicts the endless reproduction of the same towns, and one may underline the mirror effect of the two boys in Delaware and Arkansas. The comic effect of the passage results from the satirical description of the boys, and the constant repetition of the same terms.

The consequences of uniformity are mediocrity, standardization (partly due to national newspapers spreading the same objects of materialistic desire: 'standardized, nationally advertised wares', l. 15-16 ; 'newspapers (...) have the same 'syndicated feature', l. 16-17), materialism associated with 'comfort', a feeling of safety and security linked with dullness and 'boredom' (l. 11 ; l. 67: 'less secure, more eager'). In annex 2, the last quotation defines what Sinclair Lewis means by dullness: 'the contentment of the quiet dead, who are scornful of the living for their restless walking'. Uniformity thus results in a negation of life: people are indeed turned into clichés, dead stereotypes devoid of the singularity which is the sign of life. The term 'Thanatopsis' to refer to Gopher Prairie's cultural club underlines the deadly atmosphere that pervades these towns, and more specifically these clubs paradoxically devoid of all reformative purpose, where people's intellects are sterilized.

There seems to be no escape from that 'universal similarity' which is depicted as stifling, even deadly.

[1.3 An inescapable environment]

The phrase 'no escape' (l. 6) is used to refer to the fact that small towns offer no protection from natural dangers ('gales', also l. 6), but also from 'the sight of the grim sweep of land' (l. 6-7) – there is no vanishing point. What is suggested is the impossibility of leaving the small town – an impression reinforced by the labyrinthine quality of the town in the first paragraph – first because it is a closed community ruled by strict morality ('proprieties', l. 70), impervious to reform (one may identify an implicit satire of Progressivism in the mention of 'League' or 'Party', l. 39, which are said to be useless in Gopher Prairie ; significantly enough, the name of the only club of the town suggests death rather than reform), and also because it is endlessly reproduced across the country. One is caught in a nightmarish hall of mirrors, which results in a form of panoptic entrapment, illustrated by the binary confrontation of the boy from Delaware and the boy from Arkansas (l. 17-20), presented as two clones: 'no one may surmise which is which' (l. 20). The imaginary projection of Will Kennicott to another town also exemplifies this motif – he wouldn't even realize the difference, a distressing situation presented on a comic mode. Furthermore, the mirror-like structure is reflected in the binary syntax of the sentences: 'matters not fantastic and nebulous and distant, but immediate and sure' (l. 62), 'less secure, more eager' (l. 67).

The endless and stifling reproduction of the same towns across the United States finds an echo in the text in the form of an accumulation of repetitions ('the same' is endlessly repeated, resulting in an effect of saturation) and lists which create a catalogue effect. The style indeed reflects that feeling of entrapment, of suffocation and weariness, of absurdity even, though it also participates in the comic dimension of the passage.

A symptom of that impossibility of going away can be found in the fact that Carol imagines strangers ('the loiterer', l. 7; the Frenchman at the end) coming to Gopher Prairie, but can't picture herself leaving it. Everyone is caught in a role: Vida Sherwin becomes an epitome of the small town inhabitant, and in a way, Carol becomes a cliché of the rebellious young Westerner whom Lewis also considered as a type.

And yet, constant comparisons with other places pervade the text (the term 'comparison' is used on l. 9), of which analogy seems to be a structuring feature: it both underlines sameness and is used as a way of extracting oneself from sameness by conjuring up other environments ('the great capitals', l. 29 ; 'New York', l. 45 ; Europe...).

Through the confrontation of Carol's and Vida's points of view, and the comparisons of Gopher Prairie with other places, an ambivalent image of American identity emerges.

[2. Gopher Prairie: the epitome of a paradoxical American identity, caught between civilization and wilderness?]

The first line of the preface (annex 1) equates 'America' with the small town: 'This is America – a town of a few thousand, in a region of wheat and corn and dairies and little groves.' Lewis suggests that by examining Gopher Prairie, one will find the essence of Americanness. American identity thus becomes a *topos* (in the geographical and literary meanings of the term), and the text offers a writing of space, a highly territorialized perception of American identity, as is illustrated by the expression 'grim sweep of land' (l. 7) or the resort to geographical oppositions: 'west of Pittsburgh and often east of it' (l. 12).

Two points of view are dramatized in the passage: in the dialogue, Vida takes the defense of her town, denouncing Carol's elitism, her ludicrous dreams and unrealistic aspirations, thus voicing and embodying another vision of America.

[2.1 Small towns vs big cities and the rural ideal]

For Carol, Gopher Prairie lacks both the cosmopolitanism and the stateliness of the 'great capital' (l. 31) and the pastoral innocence of the original prairie town organized for the benefit of the farmers ('neglect of natural advantages', l. 3; 'the prairie towns no more exist to serve the farmers who are their reason of existence than do the great capitals', l. 28-29).

Two forms of civilization are opposed here, and for Carol, the small town corresponds neither to the one nor to the other – it does not epitomize the Jeffersonian ideal of a country of farmers, not does it offer the architectural majesty and the permanence of the big city, as is shown in the first paragraph: 'depressing sobriety of color' (l. 5), 'the low shabby shops creeping down the typical Main Street' (l. 8-9). Carol laments the 'flimsiness' of these towns (l. 2). Paradoxically, though they are everywhere, they seem frail, vulnerable, and their endless reproduction implies the absence of a center ('unlike the capitals, they do not give to the district in return for usury a stately and permanent center, but only this ragged camp', l. 32).

By contrast, the small town is described by Carol as a wild place, which has not evolved much since the time of the pioneers: 'the towns resemble frontier camps' (l. 3), 'only this ragged camp' (l. 32). The myth of the frontier is reversed in the passage, connoting no heroism whatsoever, at odds with James Fennimore Cooper's ideal of the prairie. The small town is shown to be exposed to threatening nature ('there is no escape from gales', l. 6), to serve the interests of ruthless townsmen at the expense of farmers, and to worship 'the Tribal God Mediocrity' (l. 34). The term 'tribal' suggests wilderness as well as some form of paganism: the American small town, though characterized by

Puritanism, is perceived as a self-centered community with a degraded form of spirituality ('The trouble is spiritual' l. 37), worshipping golden calves and false gods.

Ultimately, for Carol, small towns stand for the absence of civilization and are therefore compared to the wilderness: 'It is a parasitic Greek civilization – minus the civilization' (l. 32). This vision goes against that expressed both by Vida and ironically by the author in his preface: 'Main Street is the climax of civilization'. What is at stake is the definition of the term 'civilization'.

[2.2 Dramatizing the traditional opposition between Europe and the United States]

This passage echoes traditionally conflicting trends among American people as to their relation to Europe. Europe is considered either as a romantic place, with history, culture, refinement as opposed to the young American nation, innocent but uneducated and wild, or as an old, decaying world to be rejected in the name of freedom and independence by a nation full of vitality. This opposition is common in literature, for example in Henry James's novels, and is once more illustrated in this passage.

Carol indeed assesses Gopher Prairie by comparing it not only to other environments to be found in the United States (the big city, the rural environment), but also to her representation of Europe, which is for her the epitome at once of civilization, culture and exoticism (l. 66): Greece, Venice, Paris are mentioned; Sweden is evoked through the allusion to Strindberg's plays... Carol conjures up a highly romanticized Europe which stands for high culture, refinement, excitement, critical thought and slightly scandalous behavior, as is suggested through the evocation of the Frenchman quoting Rabelais and kissing her hand, or of the dancers whose legs can be guessed 'beneath tulle' (l. 69)...

On the contrary, Vida embodies and celebrates America as a place which is proud of its independence from all cultural influences: 'I don't want to see any foreign culture suddenly forced on us' (l. 57). This can also be interpreted as an implicit nativist echo, a reference to the fear of immigrants who still arrived in their thousands at a time of growing American isolationism. She feels she belongs to a nation which has achieved some things that can't be found elsewhere. Her complacency can be identified in the recurrence of the pronoun 'we', as opposed to Carol who feels estranged from the community of the 'Gopher Prairieites'. Vida uses comparatives of superiority ('we've got better bathrooms', l. 53-54; 'practical things that will make a happier and prettier town', l. 59), she praises the efforts which have led to the 'build[ing] up [of] a nice town' (l. 50). She rejects traditions ('table-manners', l. 57) and romance ('gondolas', l. 53) and promotes a 'practical' kind of comfort (l. 60-62) and material wealth – she professes her belief in 'matters immediate and sure' (l. 63), thus voicing the 'faith' of the inhabitants of the small town mentioned in the preface, who defend morality and are 'distressed' by the possibility of other faiths.

The conflicting views embodied by Carol and Vida correspond to conflicting definitions of civilization, and are closely intertwined with conflicting political models.

[2.3 An ambiguous perception of the democratic ideal]

Referring to his travels in America, Alexis de Tocqueville said that the American man 'sees around him on every hand men differing but little from one another' and linked that 'universal similarity', that oppressive 'sameness' to the democratic model (*Democracy in America*, 1835-1840).

Vida Sherwin defends the achievements of her country, which provide material comfort to everyone ('rest-room', 'sewers'..., l. 61-62) and rejects Carol's elitism and unrealistic dreams of 'perfection' (l. 40).

And yet, there is an ambiguity insofar as Carol is the one who harshly criticizes the capitalistic enrichment of 'townsmen' at the expense of farmers, and dreams of a day when 'the farmers [will]

build and own their market-towns' (l. 36), thus voicing an egalitarian ideal at odds with her promotion of elite European culture.

However, by doing so, she expresses what Vida rejects as 'communistic ideas', reflecting the Red Scare sweeping through the United States at the time, in the wake of the 1917 Russian Revolution.

Therefore, as far as democratic equality is concerned, the message in this extract is blurred. It is hard to know which social model the reader is invited to embrace in the end. The text offers no resolution to the binary opposition embodied and voiced by the two women who finally appear as mere mouthpieces, puppets in the hands of a narrator who holds the strings and decides on their cues.

This blurring of the message is due to the ambiguous, 'nebulous' position of the narrative voice which keeps fluctuating in the passage and whose satire of the small town remains ambivalent.

[3. An ambiguous satire of the American small town]

[3. 1 'Photographic accuracy' or distorting reproduction?]

There is a clear tension in the text between Sinclair Lewis's aim of presenting the flaws of the American small town realistically, in an almost photographic way, and the satirical features which lead to caricature through exaggeration and distortion.

Sinclair Lewis described his novel as: 'A book of importance – a genuinely realistic picture of American life'. This is confirmed by Carl Van Doren, who praises Lewis's 'photographic gifts of accuracy', his 'arts of mimicry' in his 'slashing portrait of Gopher Prairie done to the life with the fingers of ridicule' (gifts which, incidentally, seem to prevent him from being a great writer, as is underlined by Van Doren's remark: 'Mr. Lewis satisfies himself with a slashing portrait of Gopher Prairie'). These comments invite the reader to see the novel as a faithful reproduction of the American small town, the motif of reproduction lying itself, as we have seen, at the heart of American identity.

Reproduction also characterizes the style of the passage, through the constant repetitions of the same terms ('the same', 'alike', 'universal similarity'...) and the same structures: the resort to accumulation and lists, which Van Doren deems 'irresistible', contributes to the pursuit of 'the tedious commonplace', which emerges as the defining feature of the American small town.

The endless reproduction and stylistic accumulation imitate the accumulation of standardized goods, of 'practical things', which are presented as the characteristic of the American way of life, and which actually point to an essential void, to a lack of meaning. Vida acknowledges that they 'lack some things' (l. 55) but the motif of incompleteness actually fuels Carol's criticism of the town and her longing for unreachable 'perfection'.

In the same way, the narrator's stylistic strategy, which is purportedly aimed at reaching perfect accuracy, actually results in excess and disproportion, an effect of saturation even, which rather characterizes satire than realistic reproduction: details are magnified, real people are turned into types, and the text offers a distorted image of reality. In the end, through accumulation, words end up pointing to nothing beyond themselves, conveying some form of essential absurdity.

However, the aim of satire is originally didactic, as is suggested by Fielding's definition of satire in *Joseph Andrews*: 'to hold the glass to thousands in their closets, that they may contemplate their deformity, and endeavor to reduce it, and thus by suffering private mortifications may avoid public shame'. Here the difficulty is that the target of the satire is multiple, which is due to the instability of the narrative voice.

[3. 2 A 'nebulous' narrative voice]

The narrator seems to alternately embrace and mock Carol's point of view, who appears in turn as the spokeswoman of the narrator and as a cliché of the rebellious, romantic young girl: the targets of the narrator's irony are multiple, which leaves the message open to multiple, possibly contradictory, interpretations.

At the beginning of the text, the position seems to be that of Carol (reported speech: 'she asserted that' l. 2) and yet, right away, there is the use of the simple present which takes on a gnomic dimension (especially obvious from line 10), thus introducing a confusion as to the origin of the voice and that of the vision. Carol explicitly reappears as the author of the 'analysis' of the small town only on line 28: 'behind all her comments, Carol saw...'. The reader is left with the impression that Carol actually voices the narrator's opinion, expressed in a highly ironic way in the preface, in which the author's statement 'Main Street is the climax of civilization' cannot fail to be understood as an antiphrasis (as is confirmed by an overblown style, the incongruous juxtaposition of great men like Hannibal or Erasmus with American stereotypes like Ole Jenson, the grocer whom they're supposed to have helped emerge), and where he seems to hide behind the 'alien cynic' who would come to upset the American citizens' faith in their superiority.

However, the narrator also seems to endorse Vida's criticism of Carol's utopian aspirations, her rebellion against Carol's radical rejection of all the aspects of the small town and her debunking Carol's pretension (l. 54-55). In the last paragraph, Carol's dreams are explicitly denounced as cliché and unrealistic, the narrator even taking up Vida's own terms: 'Carol's answer was fantastic and nebulous enough' (l. 64). Carol becomes lost in visions which amount to hallucinations ('I can see him so clearly!', l. 69) and are clearly exposed as illustrations of what Sinclair Lewis called 'the fallacy of elsewhere'. What is criticized is Carol's Bovary-like personality: someone who keeps denigrating her environment for the love of vague, romantic, utopian models borrowed from sentimental novels.

The narrative voice is therefore hard to locate, which accounts for the absence of a clear, final verdict on the American small town.

[3. 3 An elusive model, the absence of a final verdict]

The satire here targets the mediocrity of the small town, the 'complacency' (annex 2) of its inhabitants embodied by Vida Sherwin and the unrealistic, quixotic aspirations of those who, like Carol, rebel against it, and who themselves become conventional figures. No alternative, positive, tutelary model is offered beside 'perfection', which is of course rejected as unreachable and which forbids all efficient 'reform program' (l. 37).

The ambiguity that characterizes the narrative voice may be explained by the narrator's affective attachment to the small town, which we may identify in Carol's ambivalent perception of Gopher Prairie. In spite of her severe judgment, she says she has 'sympathy' and 'affection' for Gopher Prairie, which justifies her bitterness and harsh criticisms ('Or else I wouldn't fume so', l. 44). This ambiguity may also account for the popularity of the novel underlined by Van Doren: 'The reception of *Main Street* is a memorable episode in literary history'. He considers that the very reading of the book may help defeat the 'complacency' it denounces.

One may then wonder whether the very ambiguity of a satire which is not too oppressive may not be the most efficient remedy to cure America of its ills.

[Conclusion]

This passage presents itself at first as a fierce onslaught on the American small town, its 'surface ugliness', its uniformity and its resulting dullness, but on closer scrutiny, the satire turns out to be multi-faceted, targeting both the American small town and its detractors. No clear verdict is delivered by a narrative voice which remains ambivalent and offers no tutelary model, denouncing the plagues

of America through a stylistic strategy founded on excess and distorting analogies, and yet also mocking the quixotic aspirations of the heroine.

Main Street is considered as the manifesto of the movement called 'The Revolt from the Village'. This passage, however, proves that the name does not stand simply for a radical rejection of the American small town, but rather implies a more complex vision – one in which authors like Sinclair Lewis warn Americans against the debilitating effects of a democratic model of society which they nonetheless never question.

Agnès BERBINAU-DEZALAY

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)

Texte à traduire :

C'est facile à retenir : Paul et moi, nous sommes venus au monde le jour où l'*Enola Gay* a balancé sa cargaison sur une ville du Japon appelée Hiroshima. Le 6 août 1945.

Un jour inoubliable.

Il n'y en a pas tant que ça.

Nous avons grandi à Natchez, à quatre-vingt-dix miles au nord de Baton Rouge. Ce n'est plus la Louisiane, pourtant. C'est déjà le Mississippi.

Le fleuve est une frontière.

Une précision, sans importance, sauf pour moi : je ne suis pas né à Natchez mais à Savannah, en Géorgie. Une des plus jolies bourgades d'Amérique avec ses bâtisses blanches, ses balcons en fer forgé, du lierre grimant s'enroulant autour des colonnes, des jardins, des statues de bronze et de la douceur. Cela peut sembler surprenant d'en être parti (pourquoi fuir un décor de carte postale ?) ; pourtant l'explication est simple : ma mère voulait déguerpir, aller le plus loin possible, en finir avec ses vingt ans saccagés (j'en reparlerai). Le plus loin qu'elle a pu, ç'a été les rives du Mississippi. Nous y avons échoué à la fin de l'automne 1945, j'étais un nourrisson.

Nous nous sommes installés dans une maison modeste, un peu à l'écart de la ville, pas au-dehors, non, mais à bonne distance du centre, de l'agitation. Quand j'y pense, j'ai toujours vécu sur le bord de quelque chose.

La maison d'à côté (qui faisait également office d'épicerie), c'était celle de Nathan et Frances Bruder. Les parents de Paul, mon jumeau de hasard. Est-ce que je suis clair ?

Philippe Besson, *La Trahison de Thomas Spencer*, Julliard, 2009

Présentation du texte

Le texte à traduire est l'incipit du roman de Philippe Besson ; le candidat est donc dans la même position que le lecteur qui découvre le texte, ses personnages, son décor et se doit de tenter d'élucider le sens de passages tels que « en finir avec ses vingt ans saccagés » et la collocation finale « mon jumeau de hasard ». L'intérêt de cet extrait réside dans son apparente simplicité d'écriture, avec notamment de nombreuses phrases courtes, qui ne doit pas cacher que le style oralisé et la charge lexicale (« bourgade », « bâtisses », « fer forgé », « déguerpir » etc.) présentent un certain nombre de difficultés.

Ils ne sont pas frères, mais se disent jumeaux. Paul et Thomas sont, en effet, nés le même jour. Ce hasard les a rendus inséparables. Leur enfance se déroule à Natchez, dans le sud des États-Unis, au fil de baignades inoubliables dans le fleuve Mississippi. L'auteur campe les deux protagonistes dans un décor à la Hopper : « des champs à perte de vue, des routes sinueuses, des poteaux électriques ». En filigrane, il aborde le thème de la relation mère-fils et fait également allusion au carcan des idées puritaines, avec la nécessaire fuite d'une mère célibataire élevant seule son enfant.

À compter des lignes du roman proposées à la traduction, le narrateur se présente et donne des détails géographiques et personnels ainsi que le cadre historique de son récit : les années 1950. Il mentionne deux personnages importants : sa mère dont il évoque mystérieusement les « 20 ans saccagés » et le vœu de fuir Natchez sans que l'on sache pourquoi ; et Paul, son « jumeau de hasard », qui occupera une place prépondérante dans le roman. On ne peut à ce stade que construire des hypothèses, mais l'absence de référence au père peut nous mettre sur la piste de l'explication du changement de vie, de même que des expressions telles que « pourquoi fuir un décor de carte postale ? », « déguerpir », « en finir », « nous y avons échoué ». Il est indispensable pour le candidat de procéder à ce repérage et de s'imprégner de l'atmosphère du texte afin de traduire l'effet produit, et non pas de le récrire comme cela a été le cas dans de nombreuses copies.

Remarques préliminaires

L'outil d'évaluation commun aux correcteurs de traduction est un barème très précis qui hiérarchise les erreurs possibles. À la page 35 du rapport de la session 2011, les candidats trouveront le détail de ce qui correspond à « pénaliser légèrement » ou « lourdement » telle ou telle erreur et également ce qui relève de l'omission, volontaire ou non, de certains mots ou phrases complètes.

Le jury constate cette année encore des erreurs portant essentiellement sur les temps et aspects, la syntaxe, la détermination, mais aussi sur des notions de grammaire élémentaires telles que les comparatifs et les superlatifs, le génitif, les déictiques (*this / that*) ainsi que les prépositions.

La question de la réécriture (étoffements, modifications de l'ordre des constituants...) et celle des calques sont plus délicates, mais le jury n'a pu que déplorer des modifications profondes apportées au texte source, souvent stratégie d'évitement de la difficulté.

La gestion du temps est capitale afin de garder quelques précieuses minutes pour une relecture active et une vérification de la présence des segments dans leur totalité et de la cohérence de l'ensemble du passage, sans oublier les fautes d'orthographe, de conjugaison et d'accord qui peuvent, cumulées, faire baisser la note finale de manière assez significative.

Ce rapport propose une correction commentée de chaque segment afin que les candidats puissent mieux cerner les attentes du jury ou que ceux qui ont passé l'épreuve comprennent leurs erreurs et puissent en tirer parti pour se préparer plus efficacement en vue d'une session future.

Propositions de traduction, commentées segment par segment

1/ C'est facile à retenir :

It's/It is easy to remember: / It is easy to remember –

Les contractions ont été acceptées pour rendre le style oralisé du passage. La remarque est valable pour tout le texte.

This a été sanctionné, étant placé en ouverture de récit. *That* est plus lourdement pénalisé pour sa valeur anaphorique, qui ne convient pas ici.

Pour la ponctuation, deux points ou le tiret étaient acceptés. La virgule ou le point final ont été sanctionnés car le point crée une rupture syntaxique qui n'a pas lieu d'être ici ; la virgule ne permet pas de rendre l'emphase créée par le point ou le tiret.

Une construction telle que *It's easy to remember THAT Paul and I...* a été pénalisée car on perd l'idée d'un cheminement de la pensée du narrateur, qui semble chercher la meilleure façon d'exprimer

sa pensée non seulement pour un éventuel lecteur, mais aussi pour lui-même. Nous retrouverons cette idée dans le dernier segment notamment.

Au plan lexical, *retain* s'emploie pour traduire « garder » ou « conserver » ; quant à *memorize*, il véhicule l'idée de retenir en apprenant par cœur et ne convient pas.

La modulation en *It is not difficult to...* est inutile.

L'étoffement en *It's easy FOR ME to...* est inapproprié car Paul se souvient également de cette date, ainsi que ses proches et ceux de Thomas. Le narrateur atteste un fait et nous plonge dans le contexte plus général de l'histoire des Etats-Unis, qui sert de toile de fond à l'ensemble du roman.

2/ *Paul et moi, nous sommes venus au monde*

Paul and I came into the world / Paul and I were born / Paul and I were brought into the world

Les correcteurs ont trop souvent eu à déplorer l'emploi du présent voire du *present perfect* à la place du prétérit, pour traduire un fait du passé révolu.

Le calque sur la structure du français et sa ponctuation n'est pas acceptable : **Paul and I, we were born...* D'une manière générale, les calques inappropriés sont lourdement sanctionnés.

Les constructions : *Paul and me* et *Me and Paul* ne conviennent pas. *Me and Paul* a été plus lourdement pénalisé, non seulement pour l'usage du pronom *me* mais aussi pour l'ordre des mots.

L'erreur d'écriture de *I* sans majuscule (*i*) a été sanctionnée une fois pour tout le texte.

Une erreur de préposition a été trouvée fréquemment : *to* à la place de *into*.

3/ *le jour où l'Enola Gay*

on the day (when/ that) the *Enola Gay*

L'omission de la préposition *on* a été relevée à de nombreuses reprises. On ne peut en faire l'économie.

Les correcteurs ont signalé la confusion des pronoms relatifs *when / where*. Cette confusion est probablement due au fait qu'en français, le même mot (« où ») peut traduire l'idée de lieu ou celle de temps ; l'anglais a recours à deux pronoms distincts.

La détermination a parfois posé problème : **∅ Enola Gay* n'est pas recevable ; il est nécessaire d'utiliser l'article défini *the* devant le nom de l'avion qui a largué la bombe atomique sur la ville d'Hiroshima.

4/ *a balancé sa cargaison*

dumped its cargo/load

La difficulté de ce segment réside dans le choix du vocabulaire. « Balancé » véhicule une connotation familière qu'il est nécessaire d'essayer de rendre en anglais ; c'est pourquoi des verbes tels que *flung* ou *threw* ont été écartés car on perd cette dimension et ils ne conviennent de toute façon pas, s'agissant de l'ouverture d'une soute à bombe(s). *Launched* et *got rid of* ont été plus

lourdement pénalisés, le premier car on perd le côté familier et péjoratif de « balancé », le second car on modifie le sens du verbe de départ.

Des termes tels que *package*, *stock* ou *content* ont été écartés pour traduire « cargaison ». Attention à l'emploi de l'adjectif possessif : *his* n'est pas recevable, seul *its* l'est, renvoyant à un objet, l'avion porteur de la bombe.

5/ *sur une ville du Japon appelée Hiroshima.*

on a Japanese city/town called/named Hiroshima.

La construction du segment nominal a donné lieu à des calques ; or, il était préférable de transposer le nom propre « Japon » en adjectif, *Japanese*, afin d'éviter la relative maladresse de : *a city in Japan called Hiroshima*. En français, en effet, la détermination portant sur « ville » est matérialisée par la désinence « ée » sur « appelée ». En anglais, on ne peut modifier le participe passé de la même façon et on est obligé de placer *called* ou *named* en apposition à *city*, sinon c'est *Japan* qui peut paraître déterminé par *called Hiroshima*.

Le choix de certaines prépositions a été sanctionné : **a city OF/FROM Japan*.

6/ *Le 6 août 1945. Un jour inoubliable.*

(It was) (On) August 6th /6, 1945. An unforgettable/memorable day / a day impossible to forget.

On the sixth of August n'est pas recevable. Les correcteurs ont relevé l'oubli fréquent de la majuscule, obligatoire, à *August*.

Des étoffements tels que *It was an unforgettable day* ou *What a memorable day* sont inutiles et même inappropriés car ils ne respectent pas le style épuré du texte source où le narrateur choisit de communiquer les informations telles qu'elles semblent lui revenir à l'esprit au fur et à mesure qu'il raconte.

7/ *Il n'y en a pas tant que ça.*

There are not/aren't that many of them / There aren't that/very many / There are not so many like it/that.

Le calque a été rejeté : *there are not as many as that*.

Les constructions telles que *there are not so many* sont non recevables.

8/ *Nous avons grandi à Natchez,*

We grew up in Natchez,

Des erreurs sur l'emploi des temps, telles que *we have grown up*, sur les verbes irréguliers (**we growed*) ou l'omission de la préposition *up* ont été lourdement sanctionnées. Même le stress le jour du concours ne peut justifier de telles erreurs de la part de personnes aspirant à devenir professeurs d'anglais. La relecture est indispensable : elle n'est possible que si le candidat a bien géré le temps

qui lui est octroyé pour réaliser les trois exercices. Une pratique régulière de la traduction permet souvent de bien se préparer à cette épreuve.

Les traductions *we were raised* ou *we were brought up* ont été écartées car l'emploi du passif induit un changement de point de vue qui ne correspond pas à la volonté du narrateur de centrer le récit sur Paul et lui.

**at Natchez* n'est pas acceptable ; les erreurs de préposition sont fortement sanctionnées.

9/ à quatre-vingt-dix miles au nord de Baton Rouge.

Ninety miles (to the) north of Baton Rouge.

Certaines prépositions ne peuvent convenir : **IN the north of*, **AT ninety miles*, *ninety miles north FROM*

Des traductions inappropriées des références culturelles ont été relevées par les correcteurs. Il faut tenir compte du fait que l'histoire est située aux Etats-Unis, de nombreuses références y font allusion. On ne devait pas ici transposer les miles en kilomètres puisque le français utilise déjà l'unité de mesure étrangère. On s'attend à ce que les candidats sachent qu'on ne traduit pas les noms propres excepté dans certains cas de villes ou monuments très connus tels que la Tour Eiffel (*the Eiffel Tower*). Le jury a été surpris de trouver des traductions telles que *Red Stick* ou *Red Baton*.

10/ *Ce n'est plus la Louisiane pourtant. C'est déjà le Mississippi.*

Except that/Although/Yet(,)/Still/Mind you, Natchez / it is no longer Louisiana, but already Mississippi. / Natchez – that's no longer Louisiana / In Natchez you're no longer in Louisiana, though / Natchez, that's no longer Louisiana, though. It's already Mississippi.

Ce segment, très simple en apparence du point de vue sémantique, pose en réalité de nombreux problèmes, ne serait-ce que pour la traduction de « plus » ou encore de « pourtant », placé en fin de phrase.

De nombreuses variantes ont été acceptées. En revanche, l'emploi de connecteurs tels que *however*, *nevertheless*, *nonetheless* a paru trop formel.

L'omission volontaire de « plus » dans des tournures comme *it is not Louisiana* a donné à penser que le candidat évitait la difficulté et qu'il ne s'agissait pas d'une simple sous-traduction comme cela peut parfois être le cas.

anymore, *no more* ne conviennent pas pour traduire « plus » car ils véhiculent l'indication d'un déficit de quantité qui n'est pas adapté ici.

La construction *it no longer is in Louisiana* est erronée.

L'emploi de la préposition *in* devant *Louisiana* et *Mississippi* n'a été pénalisé qu'une fois, mais son emploi est inapproprié ici car le narrateur choisit d'employer « le » en français et non pas la préposition « en » ; le nom de chacun des deux états est davantage mis en avant. Il a semblé important de conserver ce choix en anglais. Le jury, en revanche, a doublement sanctionné l'emploi de l'article *the* devant *Louisiana* et *Mississippi*.

Le jury n'a que faiblement pénalisé les candidats qui ont orthographié *Mississippi* avec un seul « p ». Cette graphie existe mais elle ne s'emploie que pour nommer le fleuve Mississippi qui peut également s'écrire avec deux « p ».

11/ *Le fleuve est une frontière.*

The river is a border.

Le choix du lexique et de la détermination a posé problème dans ce segment.

Seul le nom *border* a été accepté, *limit* ou *boundary* n'étant pas très satisfaisants, mais encore préférables à *frontier* ou *borderline* qui témoignent d'une méconnaissance de la langue. En effet, *frontier* est porteur d'une charge culturelle trop forte ici, dans ce contexte américain, où le mot fait songer à la conquête de l'Ouest. Quant à *borderline*, il s'agit plus d'une limite que d'une ligne de démarcation entre deux espaces.

Seul l'article indéfini *a* est a été retenu ; *the* est trop marqué. C'est bien sur le fleuve que le narrateur se concentre.

12/ *Une précision, sans importance, sauf pour moi.*

One detail, / Just a detail, / (Just) one thing – of no interest / of little interest / of no importance / of no significance, except to me / except for me / but for me / but to me : , / (Just) for the record – something of no interest...

Detail est utilisé dans ce cas plutôt que *precision*, qui serait un gallicisme. L'article indéfini *a* sans *just* ne suffit pas car il se limite à indiquer l'existence sans signifier la restriction.

L'emploi de l'adjectif *unimportant* ou de *not important* est impossible dans une construction telle que **one detail unimportant but to me*, l'adjectif ne pouvant être positionné après le nom à moins qu'il ne soit séparé du nom par un signe de ponctuation : *one detail, unimportant but to me*.

Les expressions *myself excepted*, *me excepted* ont été pénalisées pour des raisons de registre.

13/ *Je ne suis pas né à Natchez mais à Savannah, en Géorgie.*

I was not born in Natchez but in Savannah, Georgia.

Pour ce passage, deux erreurs de nature différente, mais pour le moins inattendues de la part de candidats au CAPES d'anglais ont pu être relevées. La première provient de l'emploi du présent : **I am not born*. La seconde concerne plutôt l'usage, avec l'emploi inapproprié de la préposition *in* devant Georgia.

14/ *Une des plus jolies bourgades d'Amérique*

(It is) one of America's prettiest/loveliest/nicest towns/ small towns, / (It is) one of the prettiest towns in America

La faute malheureusement la plus fréquente a été l'omission du *s* marqueur du pluriel à *town*. Le marqueur est pourtant présent en français également puisqu'on passe en revue l'ensemble des bourgades d'Amérique pour en extraire l'une d'entre elles.

Une autre erreur de grammaire élémentaire a été trouvée dans la construction du superlatif : **most lovely*, ainsi qu'une erreur de préposition, *of* à la place de *in*.

Pour la traduction de « bourgade », *district* ou *suburb* ne rendent pas la même idée et ont été plus lourdement pénalisés que *places*, qui relève davantage du domaine de la sous-traduction. *Burg* relève d'un registre trop familier par rapport à « bourgade » et *bourg* est désuet.

15/ avec ses bâtisses blanches, ses balcons en fer forgé,

with its white buildings, (its) wrought-iron balconies,

Les choix lexicaux sont importants dans ce segment. Si le candidat ignore la traduction de « forgé » dans « fer forgé », il doit essayer de trouver une stratégie de compensation et surtout ne pas omettre de traduire le terme, ce qui est davantage pénalisé qu'une « erreur de lexique élémentaire » (sur un terme au demeurant très courant et donc censé être connu).

Les traductions *forged iron* ou *iron-made* n'ont pas été retenues, mais ont été moins sanctionnées que *rusted iron* qui constitue un faux-sens tout comme *iron cast* (non-sens) ou encore *iron balconies*, sous-traduit.

Les « bâtisses » laissent moins de possibilités : *houses* est légèrement sous-traduit et *mansions* est légèrement sur-traduit.

La répétition de *with* a été pénalisée ; il s'agit d'une erreur d'analyse syntaxique. D'autre part, l'emploi de *with* sera indispensable juste après, devant *ivy*, permettant de continuer l'énumération.

Une lourde sanction a été appliquée à la confusion entre *its*, voire *it's*, et *his*.

16/ du lierre grimpant s'enroulant autour des colonnes, des jardins, des statues de bronze et de la douceur.

with (climbing) ivy winding/curling/climbing/coiling (itself)/wrapping itself around the pillars, (with) the/Ø gardens / the/Ø parks, the/Ø bronze statues / the/Ø bronzes and a pleasant/mild atmosphere / an atmosphere of gentleness/general mildness/softness

Ce segment présente de nombreuses difficultés, lexicales mais aussi syntaxiques. Le jury salue la qualité de certaines traductions pour lesquelles les candidats ont su mobiliser leurs connaissances, notamment pour rendre l'idée du lierre à la fois grimpant et s'enroulant autour des colonnes. Plusieurs verbes permettaient de rendre cette image. Toutefois, *rolling*, *crawling*, *whirling* ou *swirling*, bien que témoignant de mouvements, n'en font pas partie et ont été pénalisés. *Rampant* est un grave faux-sens.

Au plan syntaxique, *with* était indispensable, comme nous l'avons déjà signalé. L'étoffement *ivy which was winding around...* a été pénalisé car le syntagme verbal vient rompre l'enchaînement de syntagmes nominaux créé en français.

D'importantes confusions ne devraient pas apparaître dans un concours de ce niveau. Cela a donc été une surprise pour le jury de rencontrer l'emploi de *statute* à la place de « statue » ou encore de *brazen* pour « bronze ».

Enfin, la traduction de « de la douceur » a donné lieu à de nombreuses interprétations. *Sweetness* et *blissfulness* ont été écartées, mais faiblement pénalisés, tout comme les noms *climate* ou *way of life*, qui levaient l'ambiguïté créée par « douceur » en français. **The softness* a été sanctionné, on ne peut employer l'article défini.

17/ Cela peut sembler surprenant d'en être parti

It may seem surprising/odd / to have left the place/it

Be au lieu de *seem* a été sanctionné, de même que l'emploi de *might* et surtout de *can*, dont la collocation avec *seem* est inappropriée, *can* étant trop assertif par rapport à *seem*.

Plusieurs constructions ont été écartées car elles s'éloignent trop du texte de départ en plaçant en premier « en être parti », alors que le narrateur crée un déficit informationnel en indiquant un jugement au moyen de l'adjectif « surprenant », avant d'expliquer ce qui pourrait l'être, renforçant ainsi l'effet créé par son départ d'un tel endroit, digne d'un « décor de carte postale ».

leaving / having left / leave it ne sont pas recevables ici car ils doivent être suivis d'une structure contrastive en *but* qui ne se trouve pas dans le texte.

On ne pouvait faire l'économie de *the place / it*. Des expressions telles que *It may come as a surprise* ou *You may wonder why* n'ont pas été retenues, car elles mettent trop l'accent sur la notion de surprise, alors que c'est le départ qui constitue l'information importante.

18/ (pourquoi fuir un décor de carte postale ?) ;

– / (why run away from / why flee (from) a picture-perfect / a picture-postcard setting/scenery/landscape ? – /) . / , / ;

La traduction de « pourquoi fuir ? » ne pose pas de problème si ce n'est que *why fleeing* est impossible. Il fallait employer deux verbes différents pour traduire « partir » et « fuir », dont la connotation est différente, et veiller au bon emploi de la préposition *from* : on la trouve après *run away* ou après *flee*, mais pas après *leave* dans le sens qu'a ce verbe ici.

Enfin, les erreurs ont été nombreuses pour « décor de carte postale ». Les plus lourdement pénalisées ont été celles considérées comme des erreurs de lexique élémentaire, telles que *decorum* pour décor ou encore **postal card*. À noter que le mot *décor* existe en anglais, mais il ne s'emploie que pour les décors de cinéma ou pour parler de la décoration dans une maison.

L'emploi du génitif **postcard's setting* est incorrect.

19/ pourtant l'explication est simple :

**simply because / it is quite simple to explain, though/however
and yet,/still, the explanation is quite obvious/simple/straightforward (enough)**

Nevertheless et *however* en tête de phrase n'ont pas été retenus pour une question de registre.

Quant à *answer*, il ne convenait pas pour rendre compte de « explication », mais ne constitue pas une faute grave.

20/ ma mère voulait déguerpir, aller le plus loin possible,

my mother wanted to clear off/take off/make off, (to) go as far away as possible

Les termes *run away*, *be off* ou *flee* ne rendaient ni le ton familier ni les connotations contenues dans « déguerpir »; il fallait également veiller à ne pas répéter le verbe utilisé au segment précédent pour traduire « fuir ».

Le terme *mum* constitue une erreur de registre.

L'emploi du superlatif *the furthest* ne peut convenir du fait de la présence de *possible*.

21/ *en finir avec ses vingt ans saccagés*

and leave behind once and for all/forget (all) about/be done with/, her wasted/ruined/ wrecked twenties

get it over with ne peut être employé ici : il s'agit bien d'en finir, mais avec l'idée de se « débarrasser de », or ce sens n'est pas possible dans ce contexte.

L'interprétation de « ses vingt ans saccagés » a donné lieu à de nombreux contresens. Il ne s'agissait pas des vingt dernières années vécues par la mère du narrateur, ni de la fête d'anniversaire à l'occasion des vingt ans de cette dernière, comme le jury a pu le lire, mais bien de la période de la vie de la mère, inaugurée par son vingtième anniversaire et marquée par un événement que l'on peut supposer dramatique et qui l'oblige à quitter Natchez. Le contexte nous aide à inférer le sens, notamment le fait que plus loin dans le texte, le narrateur indique qu'il était tout bébé lorsqu'il est arrivé sur les rives du Mississippi. On peut en déduire que sa mère devait être assez jeune.

La traduction de « saccagés » n'a pas posé de problème particulier .

22/ (*j'en reparlerai*)

– I'll discuss that/this later / (I will come back to that/this later/ I will talk about this/that again)

Pour la ponctuation, le tiret introducteur et les parenthèses conviennent tout autant.

23/ *Le plus loin qu'elle a pu, ç'a été les rives du Mississippi.*

She only made it as far as the banks of the Mississippi (River) / The farthest/furthest (away) she was able to go/get / The farthest she managed was the banks of the Mississippi river.

Ce segment a donné lieu à de nombreuses erreurs de grammaire élémentaire, lourdement sanctionnées, telles que **the farest*, **the farer* ou encore l'emploi du *present perfect* pour rendre « a été », quand seul le prétérit permet de relater des événements du passé révolu, coupés du présent.

L'évitement de « qu'elle a pu », rendu par *the furthest for her*, a été pénalisé. En effet, le choix de l'outil d'expression de la modalité constituait une difficulté : *be able to* a été préféré à *could*. L'absence d'expression de la modalité fait perdre la dimension d'effort présente dans « a pu ».

Enfin, certaines erreurs de lexique ont été relevées, *edges* ou *shores* par exemple, ou encore *borders* qui ne peut être utilisé pour décrire le bord d'un fleuve.

24/ *Nous y avons échoué.*

We ended/landed/wound/washed up there.

We arrived est sous-traduit, à l'inverse de termes tels que *crashed* et surtout *shipwrecked* (hyponyme) qui sont trop concrets pour rendre l'image telle qu'elle est véhiculée par « échoué » dans le texte source.

On ne peut utiliser *here* : le contexte passé nécessite l'emploi de *there*, qui marque la rupture spatiale mais aussi temporelle.

25/ à la fin de l'automne 1945,

**in late autumn/fall 1945 / late in the autumn of 1945
at the end of (the) autumn 1945**

Une remarque concernant l'emploi de l'anglais américain ou britannique : il est justifié dans ce contexte d'utiliser *fall*, mais il faut alors veiller à utiliser également de l'anglais américain pour traduire « épicerie ». Le mélange des deux a été pénalisé.

Si *August* prend une majuscule, il n'y en a pas pour *fall* ou *autumn* ; on peut en trouver une uniquement si les termes se trouvent dans des titres de poèmes ou chansons ou sur une couverture de revue ou de magazine.

Des erreurs de préposition ont été constatées ; par exemple ici, *in* devant 1945 est incorrect.

26/ j'étais un nourrisson.

(when) I was an infant / a nursling / a new-born baby / (just) a small baby / I had just been born.

Le choix de *a little child* et *a baby* ou *baby boy* a été légèrement sanctionné en tant que sous-traduction alors qu'il existe des termes en anglais qui correspondent de façon précise à « nourrisson ».

27/ Nous nous sommes installés dans une maison modeste,

We settled (down) in / We set up home in / We moved into a modest/small/humble house,

Le lexique constituait l'intérêt de cette partie du segment, et notamment l'association des verbes et des particules adverbiales appropriées. *Settle* avec *down* est préférable. L'emploi de la préposition *into* ne convient pas.

**We settled ourselves* est agrammatical ; l'ajout inopportun du pronom personnel peut être considéré comme un calque.

Cheap, tacky, tiny, simple, plain, ne convenaient pas pour la traduction de « modeste » car il peut s'agir de la taille de la maison, mais très certainement aussi de la façon dont elle est meublée et aménagée.

28/ un peu à l'écart de la ville,

slightly away from the town / on the outskirts of / on/by the edge of town

A little aside est incorrect pour rendre l'idée « de côté » qui ne correspond pas à « à l'écart de ». L'omission de *from* devant le nom constitue une erreur supplémentaire.

In the vicinity était d'un registre inadapté.

29/ pas au-dehors, non,

not really/exactly outside (of it) / not really/exactly outside the town (centre),

L'omission de la traduction de « , non, » a été sanctionnée et considérée comme un évitement de la difficulté : on pouvait transposer ce commentaire du narrateur grâce aux adverbes *really* ou *exactly*. Le calque **not outside, no* était à proscrire.

30/ *mais à bonne distance du centre, de l'agitation.*

but a fair distance/but a fair way/but quite far from the town centre and the hustle and bustle / the hurly-burly/the hubbub/the commotion.

Le choix de *at a good distance from* n'est pas recevable, s'agissant d'un calque.

Il s'agit de trouver le bon terme pour rendre l'idée d'agitation propre à la ville. Les candidats ont pu démontrer leurs connaissances du lexique anglais et de ses nuances. Le jury a accepté de nombreuses propositions, mais en a rejeté certaines, telles que *agitation, movement* ou encore *euphoria*.

La détermination a parfois posé problème : il est impossible de ne pas utiliser d'article défini et **∅ commotion* par exemple n'est pas recevable car il ne s'agit pas de l'agitation en général mais de celle qui est propre, dans le contexte, à une ville précise du sud des Etats-Unis. En revanche, il n'était pas justifié d'avoir recours à l'adjectif possessif *its*, qui constitue une sur-traduction au sens où il s'agit d'une généralité sur les villes du sud des Etats-Unis, mais pas sur celle-ci en particulier.

31/ *Quand j'y pense, j'ai toujours vécu sur le bord de quelque chose.*

Come to think of it / When I think about/of it, I have always lived on the edge/fringe/ of something.

En ce qui concerne la première partie du segment, il fallait veiller à employer les bonnes prépositions selon l'expression choisie.

**Thinking about it* ne convient pas : l'aspect marqué par *-ing* impliquerait que le narrateur se fait cette réflexion à chaque fois qu'il réfléchit à sa vie, alors que, dans le texte source, cela se produit seulement au moment où il écrit ou s'adresse au lecteur.

La non-maîtrise des temps et aspects a souvent été constatée : le prétérit ne convient pas ici car le narrateur constate qu'il vit toujours sur le bord de quelque chose, au sens propre comme figuré. Le *present perfect* est donc justifié. En revanche, l'aspect en HAVE + -EN + BE + -ING (*I have always been living*) peut soit véhiculer un commentaire négatif qui n'apparaît pas en français, soit mettre l'accent sur la durée, ce qui ne semble pas être le but du narrateur, qui souligne sa situation d'entre-deux (entre deux zones géographiques, dans le cas de l'extrait).

Le choix de traduction pour « bord » n'était pas aisé ; le jury n'a pas retenu *border, brink, margin, rim, outskirts*.

32/ *La maison d'à côté (qui faisait également office d'épicerie),*

The house next door/The house next to/beside ours/the neighbouring house –/(which also served as / doubled as a grocery store / a grocer's / a convenience store / corner store / corner shop/ a grocery store/shop, (the house-cum-grocery)/

On ne peut employer *beside* seul : c'est une préposition, qui appelle donc un complément.

Comme dans l'un des segments précédents, il fallait veiller à ne pas mélanger anglais américain et anglais britannique et rester cohérent pour la traduction de « voisin » par *neighboring* et de « épicerie » par *corner store* si on avait déjà employé *fall* pour « automne » plus haut.

La traduction de « faire office de » nécessitait une tournure du même registre : *which was also used as* était légèrement sous-traduit et donc pénalisé, mais moins fortement que *which was also a grocery store* (considéré comme une omission volontaire afin d'éviter le problème...) ou *which happened to be* (qui inclut une idée de hasard qui n'a pas lieu d'être dans ce contexte) ou *which acted as*.

33/ *c'était celle de Nathan et Francis Bruder.*

belonged to Nathan and Frances Bruder. / was Nathan and Frances Bruder's. / was that of Nathan and Frances Bruder.

Le calque *it was a* été lourdement sanctionné.

Des erreurs dans la construction du génitif, **Nathan and Frances Bruders's*, **Nathan's and Frances's Bruder*, **the Bruders'one – Nathan and Frances*, ont été doublement sanctionnées pour la construction qui alourdit la phrase, mais surtout pour la construction du génitif et l'emploi de *one*.

La construction avec le génitif (*Nathan and Frances Bruder's*) pose un problème d'enchaînement avec le segment suivant, problème qui ne se pose pas en français : il fallait être vigilant à cet égard.

34/ *Les parents de Paul, mon jumeau de hasard.*

The parents of Paul, my chance twin/ my twin (brother) by accident/chance/ my accidental twin
They were the parents of Paul, my coincidental twin.

De très nombreux candidats se sont laissé piéger par l'emploi réflexe du génitif saxon, qui induisait un problème de construction pour la suite du syntagme nominal. En effet, **Paul's parents, my chance twin* est agrammatical puisque dans ce cas, *chance twin* détermine l'antécédent *parents* et non plus *Paul*. Le jury a en revanche accepté la construction *Paul's parents. Paul, my twin by chance*, le candidat ayant perçu le problème posé par l'emploi du génitif.

La collocation « jumeau de hasard » a donné lieu à de bonnes traductions mais aussi à d'autres bien plus hasardeuses... : *fate* a été moins pénalisé que *fortune*, ou *haphazard* ou encore *my star twin brother* ou *my lucky star twin*...

35/ *Est-ce que je suis clair ?*

Am I being clear?

La traduction *Am I being clear enough?* a été faiblement sanctionnée alors que *Am I making myself clear?/ Am I clear?/ Is it clear?* ont été pénalisés car l'interprétation ne correspond pas à la question posée en français. En effet, en français, l'ambiguïté existe sur le sens de la question qui peut aussi constituer une mise en garde, mais le contexte permet de lever cette ambiguïté. En anglais, les expressions écartées ne concernent que le second sens et ne conviennent donc pas.

Do you get me? pose un problème de registre, tout comme *Do I make myself understood?* (qui pourrait suggérer une relation d'autorité).

Conclusion

L'épreuve de traduction nécessite un entraînement sérieux. Il s'agit d'une véritable réflexion sur la langue, langue cible comme langue source, sur l'écriture, le choix des mots employés par l'auteur et les effets produits sur le lecteur.

On attend des candidats qu'ils fassent preuve de rigueur, qu'ils s'interrogent sur leurs choix et non qu'ils proposent un « premier jet » ou une traduction simultanée telle qu'on pourrait l'avoir à l'oral. On ne peut se contenter d'approximations.

On n'insistera jamais assez sur la nécessité de maîtriser les temps, les aspects et les constructions prépositionnelles, mais aussi de s'interroger sur la syntaxe et ne pas se laisser piéger par l'apparente simplicité d'un texte, comme cela a souvent été le cas pour cet extrait de Philippe Besson.

Anne Chozalski

avec l'aide de la commission de traduction.

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:

One night in the bedroom, Matthew asked: 'Susan, I don't want to interfere – don't think that, please – but are you sure you are well?'

She was brushing her hair at the mirror. She made two more strokes on either side of her head, before she replied: 'Yes, dear, I am sure I am well.'

He was lying on his back, his big blond head on his hands, his elbows angled up and part-concealing his face. He said: 'Then Susan, I have to ask you this question, though you must understand, I'm not putting any sort of pressure on you.' (Susan heard the word pressure with dismay, because this was inevitable, of course she could not go on like this.) 'Are things going to go on like this?'

'Well,' she said, going vague and bright and idiotic again, so as to escape: 'Well, I don't see why not.'

He was jerking his elbows up and down, in annoyance or in pain, and, looking at him, she saw he had got thin, even gaunt; and restless angry movements were not what she remembered of him. He said: 'Do you want a divorce, is that it?'

At this, Susan only with the greatest difficulty stopped herself from laughing: she could hear the bright bubbling laughter she would have emitted, had she let herself. He could only mean one thing: she had a lover, and that was why she spent her days in London, as lost to him as if she had vanished to another continent.

Then the small panic set in again: she understood that he hoped she did have a lover, he was begging her to say so, because otherwise it would be too terrifying.

Doris Lessing, *To Room Nineteen*. 1978. Flamingo Modern Classic, 2002

1. Contexte

La nouvelle dont est extrait le passage à traduire met en scène deux personnages principaux : Susan et Matthew Rawlings. Ce couple de la classe moyenne s'est installé à Richmond, dans la banlieue de Londres, à la naissance de leur premier enfant. Susan a quitté son emploi dans une agence de publicité londonienne pour se consacrer à l'éducation des enfants et à la gestion quotidienne de la maison et du jardin. Après plusieurs années de mariage, elle fait le bilan de ce qu'elle est devenue. Elle décide finalement de se rendre régulièrement à Londres et d'y louer une chambre d'hôtel à la journée pour pouvoir se trouver seule et réfléchir. Son intention n'est pas de recevoir un amant, mais bien de s'isoler et de faire retour sur elle-même.

La scène décrite dans le passage à traduire fait écho à une scène précédente où Matthew et Susan se trouvaient déjà dans leur chambre à coucher. Susan était déjà devant sa coiffeuse et

adoptait la même attitude évasive que celle qui est décrite dans le passage à traduire. Matthew était également allongé sur le lit, dans une position identique.

2. Les spécificités du texte

Comme l'année passée, on rappellera que les candidats doivent prendre le temps de lire plusieurs fois le texte, non seulement pour éviter les erreurs d'interprétation, mais aussi pour s'imprégner du style de l'auteur.

Ces premières lectures ont vocation à permettre certains repérages préalables essentiels : structures syntaxiques, emploi des temps et des aspects, marqueurs de la modalité, procédés stylistiques récurrents, éventuelles images ou métaphores, champs lexicaux etc. Pour avoir négligé cette étape essentielle, de nombreux candidats n'ont pu éviter les contresens et les non-sens.

Le texte proposé cette année présentait les difficultés suivantes.

Au plan syntaxique, il convenait de repérer la phrase complexe avec inversion du sujet et de l'auxiliaire (cf. *She could hear the bright bubbling laughter she would have emitted, had she let herself* (l. 15-16)) et la présence de l'auxiliaire *DO* dans un énoncé affirmatif. La tâche était cependant facilitée par le fait que ces deux segments devaient être expliqués par les candidats. Ces derniers devaient aussi s'interroger sur la portée exacte de l'adverbe *only* dans la proposition suivante : *Susan only with the greatest difficulty stopped herself from laughing* (l. 15). Ils ne pouvaient en aucun cas se satisfaire d'un simple calque de structure (~~seulement avec la plus grande difficulté~~). Enfin, certaines prépositions nécessitaient un étoffement et donc des réagencements syntaxiques plus ou moins importants en français (cf. *his big blond head on his hands* (l. 15) // *Susan heard the word pressure with dismay* (l. 18)).

Le texte est un récit au prétérit entrecoupé de parties dialoguées. On attendait donc également des candidats qu'ils s'interrogent sur le choix des temps en français et qu'ils repèrent les valeurs de perfectif et d'imperfectif du prétérit. Ce repérage n'était lui-même possible qu'en analysant au préalable le contexte et le sémantisme des verbes.

La forme *BE + -ing* méritait également toute l'attention des candidats. Elle apparaît à cinq reprises dans le texte (cf. *She was brushing her hair at the mirror* (l. 3) // *He was lying on his back* (l. 5) // *I'm not putting any sort of pressure on you* (l. 7) // *He was jerking his elbows up and down* (l. 12) // *He was begging her to say so* (l. 19-20) et il convenait de cerner précisément sa valeur dans chaque cas, en tenant compte, le cas échéant, de l'alternance entre prétérit simple et prétérit en *BE + -ing*.

Enfin, les structures parallèles (cf. *Are you sure you are well... I am sure I am well* (l. 2) // *she could not go on like this* (l. 8) // *Are things going to go on like this ?*(l. 8-9)) constituaient une autre spécificité syntaxique du texte et devaient être conservées.

Au plan lexical, aucun obstacle majeur ne venait gêner la compréhension. La difficulté principale consistait à bien visualiser les mouvements, attitudes et positions des personnages et à cerner leur état d'esprit. Il s'agissait d'une étape essentielle pour traduire de manière fluide plusieurs passages assez délicats (cf. *She made two more strokes on either side of her head* (l. 3) // *his elbows angled-up and part-concealing his face* (l. 5-6) // *going vague and bright and idiotic again* (l. 10) // *He was jerking his elbows up and down* (l. 12) // *restless angry movements* (l. 13) // *bright bubbling laughter* (l. 16).

Il fallait aussi être attentif à la ponctuation. Les candidats devaient connaître les règles de ponctuation des dialogues dans les deux langues.

Enfin, la typographie avait également son importance puisque le modal *would* apparaissait en italiques dans la phrase complexe : *She could hear the bright bubbling laughter she would have emitted, had she let herself* (l. 15-16).

3. Les bons réflexes des candidats

L'esprit du texte a été généralement bien perçu et, grâce à leur sens de la langue et une prise de risque raisonnée, certains candidats ont su éviter les écueils. Ils ont réussi, par exemple, à ne pas tomber dans le piège du calque de structure pour traduire *going vague and bright and idiotic again* (l. 10). Certaines copies ont témoigné d'un véritable travail sur le sens et la forme et le jury ne peut que s'en réjouir. Il a ainsi relevé plusieurs traductions assez élaborées de *bright bubbling laughter* (l. 16) (« *rire franc et pétillant* »), de *restless angry movements* (l. 13) (« *mouvements de colère compulsifs* ») ou bien encore de *vanished* (l. 18) (« *s'était volatilisée* », « *s'était évaporée* »).

Dans l'ensemble, les candidats ont également bien perçu et respecté les structures parallèles déjà évoquées.

4. Les erreurs récurrentes

Certaines erreurs restent cependant trop fréquentes et méritent d'être rappelées.

4.1 Méthodologie de la traduction et stylistique

Les candidats ont trop souvent négligé le principe de fidélité au texte de départ. Ils ont été nombreux à récrire le passage et à remanier la syntaxe de manière excessive sans que des considérations stylistiques ne justifient vraiment ces réagencements. Les correcteurs ont également relevé de nombreux ajouts abusifs, des omissions et des imprécisions.

Certains candidats, à l'inverse, n'ont pas su procéder aux effacements et étoffements nécessaires. Ils sont alors restés prisonniers des structures syntaxiques du texte d'origine et ont multiplié les calques. Ainsi, le segment *on either side of her head* (l. 3) a trop souvent été traduit par « de chaque côté de sa tête », alors que l'effacement du segment « de sa tête » s'imposait en français. De même, le segment *He was jerking his elbows up and down* (l. 12) a souvent été traduit de manière très maladroite. La position de Matthew sur le lit permet de visualiser le mouvement de ses coudes sans qu'il soit nécessaire de traduire le segment *up and down* par « de haut en bas ». Il était nettement préférable d'effacer ce segment. Certains candidats ont opté pour un calque plus fautif encore : « ~~en haut et en bas~~ ».

L'étoffement des prépositions a également été négligé par les candidats. Ce procédé est pourtant fréquent et permet généralement d'obtenir une traduction plus conforme à la syntaxe de la phrase française. Le cas le plus évident se trouve à la ligne 7, où le segment *heard the word pressure with dismay* ne pouvait en aucun cas être traduit par un simple calque de structure (« ~~entendit le mot pression avec désarroi~~ ») mais nécessitait un véritable réagencement de la phrase. La plupart du temps, l'étoffement de la préposition n'entraîne pas de modifications syntaxiques aussi importantes. Il consiste souvent à introduire une simple proposition relative ou un participe passé. C'est cette dernière solution qu'il était souhaitable de retenir pour traduire le segment *his big blond head on his hands* (l. 5), qui devenait ainsi en français « sa grosse tête blonde posée sur ses mains ».

Parmi les autres calques qui auraient pu être évités grâce à un étoffement, on peut citer les deux segments suivants : « ~~la petite panique~~ » pour *the small panic* (l. 19) et « ~~A ceci~~ » pour *At this* (l. 15).

Enfin, certains calques sont dus à une connaissance insuffisante des règles régissant la détermination nominale dans chacune des deux langues. C'est le cas pour la question *Do you want a divorce* (l. 14), trop souvent traduite par « ~~Tu veux un divorce... ?~~ »

S'il est toujours délicat pour le traducteur de trouver l'équilibre parfait entre le principe de fidélité au texte de départ et le respect de la syntaxe de la langue d'arrivée, il est généralement moins difficile de rendre précisément le registre de langue choisi par l'auteur de l'œuvre originale. Le texte proposé

cette année ne présentait pas de difficulté particulière de ce point de vue. Pourtant, certains candidats n'ont pas su adopter le niveau de langue approprié pour traduire le dialogue. Les deux personnages appartiennent visiblement à la classe moyenne et le registre est celui d'une conversation entre une femme et son mari. Le ton ne devait donc être ni trop familier (*don't think that, please* (l. 1) parfois traduit par « *va pas croire* ») ni trop soutenu (*Yes, dear*, (l. 4) parfois traduit par « *mon cher* »).

4.2 Grammaire anglaise

Le jury tient à rappeler aux futurs candidats qu'ils ne peuvent en aucun cas faire l'économie de connaissances systématiques et approfondies de la grammaire anglaise. Bien entendu, cette remarque est valable pour toutes les épreuves du CAPES d'anglais, mais elle s'applique plus particulièrement encore aux épreuves de traduction.

Les erreurs relevées cette année par les correcteurs concernent plus particulièrement les aspects et les temps, les modaux, l'auxiliaire *DO* et la détermination nominale.

(i) Aspects et temps

Le jury est en droit d'attendre des candidats qu'ils maîtrisent l'emploi des temps et aspects de l'anglais. Il regrette donc que certains candidats continuent à commettre des erreurs assez grossières sur la traduction du prétérit ou de la forme *BE + ing*.

Les correcteurs ont pu, par exemple, constater que les valeurs de perfectif et d'imperfectif du prétérit n'avaient pas toujours été repérées. Ce repérage conditionnait pourtant le choix entre le passé simple ou le passé composé, d'une part, et l'imparfait, d'autre part.

Les segments qui expriment des actions perçues dans leur globalité, sans prise en compte de leur déroulement, renvoient à la valeur de perfectif du prétérit. Il s'agit des passages suivants : *Matthew asked* (l. 1) // *She made two more strokes* (l. 3) // *He said* (l. 6) // *Susan heard the word pressure with dismay* (l. 7-8) // *she said* (l. 10) // *she saw* (l. 12) // *stopped herself from laughing* (l. 15) // *the small panic set in again* (l. 19) // *she understood* (l. 19). Ces passages devaient être traduits par un passé simple car ils constituent clairement une succession d'actions s'inscrivant dans le cadre d'un récit littéraire. Le passé composé, qui peut également être utilisé pour traduire la valeur de perfectif du prétérit, ne convenait pas dans le texte. En effet, il est avant tout utilisé dans les dialogues et les textes journalistiques car il permet à l'énonciateur d'évoquer des faits passés en les reliant au temps présent de l'énonciation.

L'imparfait s'imposait, par contre, dans tous les cas où le prétérit est utilisé dans sa valeur d'imperfectif pour évoquer des actions inachevées ou répétées ou pour décrire des états perçus dans leur durée. Ainsi que le jury le soulignait déjà lors de la précédente session, l'imparfait sert alors à créer « l'arrière-plan du récit ». Les segments concernés étaient les suivants : *this was inevitable* (l. 8) // *she could not go on like this* (l. 8) // *restless movements were not what she remembered of him* (l. 13) // *she could hear* (l. 15) // *He could only mean one thing* (l. 16) // *she had a lover* (l. 17) // *that was why* (l. 17) // *she spent her days in London* (l. 17) // *he hoped* (l. 19) // *she did have a lover* (l. 19).

Le repérage des valeurs de la forme *BE + ing* a également donné lieu à de mauvaises interprétations. Deux de ces valeurs sont présentes dans le texte.

La première d'entre elles est la valeur aspectuelle ou « progressive », qui permet de « saisir » un procès dans son déroulement. Elle devait être repérée dans les segments suivants : *She was brushing her hair at the mirror* (l. 3) // *He was lying on his back* (l. 5) // *He was jerking his elbows up and down* (l. 12). S'il est vrai que cette valeur aspectuelle permet de créer un cadre temporel pour d'autres procès, il n'en est pas moins maladroit de la traduire systématiquement par l'expression « être en train de », comme l'ont fait certains candidats. En effet, la valeur d'imperfectif de l'imparfait

permet déjà ici de décrire une « toile de fond », un « arrière-plan du récit » et rend donc inutile l'emploi de cette expression.

La seconde valeur, dite « anaphorique », permet de commenter ou de réévaluer ce qui vient d'être dit. Cette valeur était présente dans les deux segments suivants : *I'm not putting any sort of pressure on you* (l. 7) // *He was begging her to say so* (l. 20). Dans le premier cas, cette forme permettait de commenter la relation prédicative *I – ask you this question* (l. 6). Cette « réévaluation » pouvait être exprimée dans la traduction par différentes formulations : « je ne cherche pas à... », « je ne veux pas... », « il ne s'agit pas de... ». Dans le second cas, les candidats pouvaient se contenter d'un simple imparfait (« il la suppliait... »), la « réévaluation » du procès *He – say 'Do you want a divorce ?'* (l. 14) restant alors implicite. Ils pouvaient également décider d'exprimer ce commentaire implicite à l'aide d'un étouffement : « *En fait*, il la suppliait... ». Certains candidats n'ont pas identifié cette valeur anaphorique et l'ont confondue avec la valeur « progressive ». Le recours à l'expression « en train de » pour ces deux dernières occurrences de la forme *BE + ing* était donc plus gênant puisqu'il ne s'agissait plus d'une simple maladresse d'expression, mais d'une erreur d'interprétation de la forme à traduire.

(ii) Modaux

Si le jury s'attendait à trouver des erreurs d'interprétation des différentes valeurs de *BE + ing*, il a, en revanche, été surpris de constater de nombreuses confusions entre les modaux *could* et *would*.

Par ailleurs, les candidats ont souvent négligé la typographie. Ils n'ont pas remarqué que le modal *would* apparaissait en italiques dans l'énoncé suivant : *She could hear the bright bubbling laughter she would have emitted, had she let herself* (l. 15-16). Dans cette phrase conditionnelle à valeur d'irréel du passé, la proposition avec inversion du sujet et de l'auxiliaire exprime une condition : un événement antérieur imaginé (*she – let herself*) mais non réalisé. La proposition contenant le modal *would* exprime la conséquence hypothétique de cette condition. Les italiques, qui portent sur *would*, signalent l'emphase et permettent de renforcer le lien de causalité qui est établi entre la condition et sa conséquence. Cette emphase exprime la certitude du narrateur et devait être traduite en français par une transposition des italiques.

(iii) Auxiliaire *DO* dans un énoncé affirmatif

Un autre marqueur d'emphase a été oublié par certains candidats. Il s'agit de l'auxiliaire *DO* dans l'énoncé affirmatif *she did have a lover* (l. 19). Cet emploi emphatique permet de « sur-asserter » une relation prédicative évoquée dans le paragraphe précédent (*she – have a lover*). Il devait donc être traduit par une transposition (auxiliaire → adverbe (« effectivement / vraiment ») ou locution adverbiale (« bel et bien »)).

(iv) « Dépersonnalisation » par permutation des déterminants

Le texte décrit à plusieurs reprises les gestes des personnages et les parties de leur corps. Un candidat au CAPES doit savoir que l'anglais décrit normalement les parties du corps en faisant précéder le nom d'un possessif. Ce point était illustré dans les segments suivants : *her head* (l. 4), *his back* (l. 5), *his big blond head* (l. 5), *his hands* (l. 5), *his elbows* (l. 5-6), *his face* (l. 6). En français, on procède normalement à une « dépersonnalisation » par permutation de déterminants. Le possessif est ainsi remplacé par un article défini. Cette règle n'est cependant valable que dans les cas où il n'existe aucune ambiguïté sur l'identité du possesseur dans le contexte. Certains candidats ne connaissaient manifestement pas ces différents principes et n'ont donc pas respecté les règles de détermination du français.

Le segment *She was brushing her hair* (l. 3) constituait un cas particulier. Le choix du déterminant français pour traduire le possessif anglais ne posait normalement aucun problème. *To brush one's*

hair est normalement traduit par le verbe pronominal *se brosser* suivi de l'article défini et du nom pluriel *cheveux*. Pourtant, certains candidats sont tombés dans le piège du calque de structure (~~*brossait ses cheveux*~~). Ce type d'erreur est très préjudiciable car il révèle une mauvaise maîtrise de la langue française et un entraînement très insuffisant à l'exercice de la version.

4.3 Lexique

Si l'approfondissement de la grammaire anglaise est primordial, celui du lexique l'est tout autant. Est-il besoin de rappeler que dès le palier 1 du collège, le professeur d'anglais doit entraîner les élèves à savoir se présenter, présenter les autres et décrire leur environnement quotidien ? Il n'est donc pas acceptable qu'un candidat au CAPES ne maîtrise pas le vocabulaire qui permet de décrire les parties du corps, l'apparence physique et les mouvements.

Pourtant, le jury a relevé des erreurs fréquentes dans les copies. Certains mots très concrets comme le nom *stroke* (l. 3) ne sont pas connus. De nombreux candidats ont également été déroutés par le nom *elbow*, qui appartient pourtant au bagage lexical élémentaire de tout angliciste. De nombreuses confusions ont ainsi été constatées, notamment avec les noms *shoulders* et *eyebrows*. De la même manière, le sens du verbe irrégulier *to lie* (l. 5) (« s'allonger ») et de *to be lying* (« être allongé ») a parfois été confondu avec celui du verbe régulier *to lie* (« mentir »). Certains candidats ignorent le sens de noms plus abstraits, mais pourtant très courants, comme *annoyance* (l. 12) ou *dismay* (l. 8).

Ces connaissances lexicales approximatives ont empêché un certain nombre de candidats de cerner de manière suffisamment précise l'état d'esprit des personnages ou de visualiser concrètement la scène décrite dans le texte. Elles ont également entraîné des contresens, voire des non-sens, très pénalisants. Voici deux exemples, qui démontrent par ailleurs un manque de bon sens sans doute imputable à une perte de moyens chez les candidats : « ~~Il était en train de contempler derrière son dos, avec sa grande tête blonde entre ses mains, ses épaules surélevées et frottant son visage~~ », « le ricanement incisif de veau ».

4.4 Orthographe et ponctuation – grammaire française

Lors de la session 2012, le jury déplorait déjà dans son rapport le nombre élevé d'erreurs de conjugaison relevées dans les copies. Il fait malheureusement cette année le même constat. Certains candidats sont lourdement pénalisés par leur mauvaise maîtrise de la conjugaison française, qu'il s'agisse de fautes d'accord des participes passés, de fautes de conjugaison pure (« *comprend bien », « *ne penses pas », « *elle brossais », « *elle comprena », « *il était en train de contemplait »), de confusions entre les verbes *être* et *avoir* (« *s'eut-elle laissé aller ») ou entre le mode indicatif et le mode subjonctif (« *il souhaitait qu'elle eut un amant »).

Par ailleurs, les règles de ponctuation ne sont pas toujours maîtrisées. Certains candidats ont notamment tendance à ajouter des virgules entre le sujet et le verbe. Le jury s'étonne par ailleurs de trouver encore de nombreuses erreurs dans la ponctuation des dialogues. Il avait pourtant évoqué cette question de manière approfondie dans son précédent rapport.

5. Conseils aux futurs candidats

Le jury recommande vivement aux candidats de relire soigneusement leur copie, en s'attachant particulièrement au sens, à la correction stylistique, grammaticale et orthographique ainsi qu'à la ponctuation. Il leur conseille également de lire régulièrement des œuvres littéraires en anglais et en français. Un bon traducteur est aussi un grand lecteur dans ses deux langues de travail.

François VALLEE
avec l'aide de la commission de version

Proposition de corrigé

Un soir, dans la chambre, Matthew demanda : « Susan, je ne veux pas me mêler de ce qui ne me regarde pas – ne va pas t'imaginer cela, je t'en prie – mais tu es sûre que ça va ? »

Elle se brossait les cheveux face au miroir. Elle donna encore deux coups de brosse d'un côté, puis de l'autre, avant de répondre : « Oui, mon chéri, je suis sûre que ça va. »

Il était allongé sur le dos, sa grosse tête blonde posée sur ses mains, et ses coudes relevés cachaient en partie son visage. Il reprit : « Dans ce cas, Susan, il faut que je te pose la question, mais comprends bien que je ne cherche pas à faire pression sur toi d'une manière ou d'une autre. » (Susan éprouva un sentiment de désarroi lorsqu'elle entendit le mot pression parce que c'était inévitable : non, bien sûr, elle ne pouvait pas continuer comme ça.) « Est-ce que ça va continuer comme ça ? »

– Eh bien, répondit-elle, en reprenant un air distrait, enjoué et niais, pour éluder la question : eh bien, pourquoi pas ? »

Il agitait nerveusement les coudes sous l'effet de la contrariété ou du chagrin et, en le regardant, elle remarqua qu'il était amaigri, émacié, même. Et les tics nerveux de colère ne correspondaient pas au souvenir qu'elle avait de lui. Il lui dit : « C'est le divorce que tu veux, c'est ça ? »

A ces mots, Susan eut toutes les peines du monde à s'empêcher de rire. Elle entendait le rire pétillant de gaieté qu'elle aurait à coup sûr laissé échapper si elle ne s'était pas retenue. Il ne pouvait avoir qu'une idée à l'esprit : elle avait un amant, et c'était là la raison pour laquelle elle passait ses journées à Londres, perdue pour lui, tout comme si elle avait disparu et rejoint un autre continent.

Alors, la même sensation de légère panique s'installa à nouveau : elle comprit qu'il espérait qu'elle avait bel et bien un amant, il la suppliait de le lui confirmer, parce qu'autrement, la situation serait trop terrifiante.

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 est une partie de l'épreuve écrite 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 est fondée sur une analyse grammaticale, exercice qui est familier aux étudiants d'anglais. En effet, il est tout à fait pertinent, pour un concours de recrutement externe d'enseignants du second degré, que les candidats accordent un intérêt particulier au système grammatical de la langue qu'ils pourraient être amenés à enseigner à leurs futurs élèves, ainsi qu'aux différences de fonctionnement entre l'anglais et le français. C'est pourquoi le jury attend, lors de l'exercice d'explication de choix de traduction, des remarques pertinentes dans une perspective de grammaire contrastive.

La consigne de la session 2013 fait apparaître clairement toutes les étapes d'une analyse grammaticale progressive, claire et rigoureuse : « Vous décrirez et identifierez d'abord les marqueurs et/ou structures que comportent les segments soulignés dans le texte. Vous formulerez ensuite une problématique sur laquelle vous vous appuyerez pour rendre compte des valeurs et effets de sens véhiculés par ces formes dans leur contexte d'apparition. Vous pourrez procéder pour cela aux manipulations que vous jugerez nécessaires. À partir de votre analyse, vous proposerez enfin, pour chacun de ces segments, une ou plusieurs traductions en français dont vous justifierez le choix en adoptant une démarche contrastive. »

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, si les candidats ont respecté la démarche indiquée dans la consigne, leur analyse ne se fonde pas assez souvent sur la pertinence des segments dans leur contexte d'apparition et n'est pas assez souvent assortie de remarques contrastives sur la grammaire du français. Or, il est indispensable de tenir compte du contexte et 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, en ce 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 contexte 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 des trois points à traiter, entre dix et vingt minutes de préparation pour chacun, sans compter le temps réservé 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 de choix de traduction a été négligé, peut-être en raison d'une mauvaise gestion du temps : les segments sont à peine abordés et ne présentent pas de véritable analyse grammaticale. Par ailleurs, il semble préférable de préparer l'exercice au brouillon, en notant les points essentiels à traiter de manière claire et précise, pour ensuite procéder à une rédaction intégrale sur la copie ;

- **la longueur de l'explication** : la longueur optimale de l'explication de choix de traduction est difficile à quantifier dans la mesure où ce sont la qualité et la rigueur de l'analyse qui priment dans cet exercice, comme dans tout autre, plus que la longueur. L'expérience de la session 2013 montre toutefois qu'une analyse de segment ne devrait idéalement pas excéder deux pages, ni être inférieure à une demi-page ;
- **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. En cas de doute, le jury conseille au candidat d'éviter la forme abrégée.

De la même façon, le jury accepte une présentation par points de chacune des sous-parties (description ; problématique ; analyse ; choix de traduction) dans l'explication des segments soulignés. Ainsi, pour *I'm not putting any sort of pressure on you*, la présentation suivante était envisageable :

- description : un GN composé du déterminant quantifieur *any* et d'un nom à fonctionnement dénombrable au singulier, à l'intérieur d'une structure internominale en *of* et dans un énoncé négatif ;
- problématique : fonctionnement, valeur et rôle de *any* ;
- analyse : ANY est un déterminant de quantification indéfinie qui signale deux opérations fondamentales, etc.

Manipulations : *I'm putting no sort of pressure on you*, difficilement recevable dans ce contexte car ... / *I'm not putting any pressure on you* marque une différence sur la valeur de qualité car ... ;

- choix de traduction : le français ne dispose pas d'un déterminant quantifieur véhiculant les opérations décrites. Il faut donc, en français, recourir à etc.

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 et permettre d'identifier des découpages plus clairs qu'une longue paraphrase ou explication.

Les segments soulignés dans la version de cette session 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. Quant à la longueur du segment à analyser, elle peut aller d'un seul mot à un énoncé entier. En outre, il arrive que deux mots ou deux séquences différent(e)s doivent être

traité(e)s ensemble, ce qui est indiqué dans la consigne. On parle dans ce cas de « point double ». Le candidat doit alors les mettre en perspective en procédant non seulement à une analyse séparée de chacun d'entre eux, mais aussi et surtout à une analyse comparative de leurs points communs et de leurs différences.

Il est important 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 le texte dans son intégralité et qu'il en ait une compréhension claire et précise. En effet, les segments sont prioritairement choisis pour l'accès qu'ils donnent au sens du texte d'où ils sont extraits, ainsi que pour l'intérêt qu'ils présentent au niveau de la traduction en français. Il est donc attendu du candidat qu'il tienne compte du co-texte, certains éléments contribuant nécessairement 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 et de suivre les étapes recommandées dans la consigne ;
- chaque segment doit être traité séparément. Il n'est pas demandé d'établir des parallèles ou des comparaisons entre les segments soulignés, même si cela peut sembler possible. La seule exception concerne les « points doubles » (deux points soulignés pour un segment), dont l'analyse doit impérativement donner lieu à une mise en perspective entre les deux points ;
- le jury attend du candidat qu'il possède des connaissances théoriques solides et qu'il en fasse montre lors de 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 : le candidat doit exposer très clairement les enjeux soulevés par les segments soulignés et procéder à une démonstration où il applique ses connaissances pour l'analyse du segment dans sa relation au co-texte ;
- dans le même ordre d'idée, le recours à la métalangue est apprécié à condition que les termes employés soient définis. On remarque trop souvent l'utilisation de termes linguistiques qui ne sont visiblement pas maîtrisés par les candidats, ce qui rend le propos jargonant, voire contradictoire. 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, aptitude pédagogique tout à fait pertinente dans le cadre d'un concours de recrutement d'enseignants ;
- le jury tient compte de l'orthographe, 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. Un style peu soigné (« le *did* rappelle ... », « le fameux discrétiseur ») nuit à l'intelligibilité du propos.

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. Aussi est-il indispensable d'adopter une démarche logique selon un plan d'analyse progressif.

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, de proposer un choix de traduction assorti de remarques d'ordre contrastif. Les titres peuvent être notés en tête de chaque partie ou rester implicites, tant que le cheminement reste évident. Le jury a constaté que bon nombre de copies suivent les étapes indiquées ci-dessous.

• 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 toute analyse pertinente, cette dernière n'étant possible qu'après une identification correcte des éléments soulignés.

La description consiste à identifier le segment en le replaçant dans le cadre de l'énoncé dans lequel il se trouve. Cela 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.

Le détail de la description doit comporter un certain nombre d'éléments nécessaires à l'élaboration de la problématique puis de l'analyse. 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 morphèmes qui le composent et 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 pourrait 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 / indécomposable), 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 ; cela vaut également pour le déterminant \emptyset , bien qu'il ne soit pas matérialisé dans l'énoncé (on peut aussi parler d'absence de déterminant dans ce cas, mais surtout pas d'absence de détermination). 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 *I'm not putting any sort of pressure on you [...]*. (l. 7), dont le segment souligné relève du domaine nominal, il convient de mentionner que *any* est un déterminant de quantification indéfinie,

qui détermine ici un nom singulier à fonctionnement dénombrable / discontinu / discret. Il est aussi nécessaire d'indiquer que ce groupe nominal fait partie d'une construction internominale de la forme *N OF N* et qu'il apparaît dans un énoncé à la forme négative, précisions qui prendront toute leur importance dans l'analyse. Cette année encore, le jury a déploré les connaissances superficielles ou insuffisantes des catégories syntaxiques ; par exemple, l'étiquette « adverbe » pour *any* ne peut être acceptée.

Pour ce qui concerne l'énoncé *She could hear the bright bubbling laughter she would have emitted, had she let herself* (l. 16) (dont le segment souligné relève de l'énoncé complexe), le jury a constaté que certains candidats ont eu du mal à identifier la nature de *herself* : *herself* a parfois été qualifié de déterminant, d'adjectif possessif, de pronom réciproque, d'adverbe. Ces étiquettes sont erronées. *Herself* est un pronom réfléchi de 3^e personne du singulier.

Groupe verbal

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

Lorsque seul un verbe ou un auxiliaire 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, même si ces derniers ne sont pas soulignés. Ainsi, pour *she did have a lover* (l. 19), il est nécessaire, pour la suite de l'analyse, de dire que le sujet du groupe verbal est le pronom personnel sujet *she*, mais aussi que *a lover* est le complément d'objet du verbe lexical *have*. À cet égard, il n'est pas inutile de souligner qu'on ne saurait accepter la confusion entre complément d'objet et attribut du sujet, en présence de verbes copules.

De même, lorsque seul un modal est souligné, outre qu'il faut 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 / infinitif sans *to*). On ne saurait trop insister sur la nécessité d'utiliser les étiquettes appropriées : l'aspect HAVE + -EN à l'infinitif n'est pas un *present perfect* (qui correspond à l'auxiliaire HAVE au présent suivi d'un participe passé).

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 (et également proforme dans le cas de DO). Ainsi, dans l'énoncé *she understood that he hoped she did have a lover* (l. 19), *have* est verbe lexical alors que *did* est auxiliaire. On n'attendait pas du candidat qu'il donne la nature de *did* dès la description, mais qu'il l'intègre dans sa problématique pour en rendre compte ensuite dans l'analyse.

Énoncé complexe

Les segments longs posent fréquemment 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 des constituants qui la composent, ainsi que leur nature et/ou fonction. Pour le segment souligné dans *She could hear the bright bubbling laughter she would have emitted, had she let herself* (l.16), il s'agissait de procéder comme suit : proposition située en fin d'énoncé, après une virgule, constituée de l'auxiliaire *have* au prétérit (HAVE

+ -ED) suivi du pronom personnel sujet de troisième personne *she*, du participe passé du verbe *let* et du pronom réfléchi *herself*.

Il était aussi possible d'indiquer qu'il s'agissait du verbe *let* au *past perfect / pluperfect* à condition de mentionner l'ordre Auxiliaire – Sujet – Participe passé. Il ne saurait, en revanche, être question de proposer un étiquetage erroné, comme « inversion Sujet – Verbe ».

De plus, se contenter de dire qu'il s'agit du verbe *let* affecté de la forme aspectuelle *past perfect* (HAVE + -EN avec *have* au prétérit) ne constitue pas une véritable description car elle limite le segment au statut de groupe verbal sans montrer qu'il s'agit d'une proposition, donc d'un énoncé complexe. Ainsi, il importe de ne pas perdre de vue que l'objet de la description, au-delà d'une démonstration de 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 mentionner toute ponctuation ou typographie particulière, qui pourrait s'avérer pertinente dans l'analyse (présence d'italiques ou de guillemets, par exemple). Ainsi, la présence d'une virgule, signe d'une séparation, devant le segment souligné dans *She could hear the bright bubbling laughter she would have emitted, had she let herself* (l.16) est significative et aide à l'identification du foyer de subjectivité. De même, le fait que *would* soit en italiques a toute son importance et aide à identifier la relation d'inter-dépendance entre les deux propositions *she would have emitted* et *had she let herself*.

En outre, le jury souhaite rappeler aux candidats qu'il leur faut bien distinguer entre les diverses catégories des éléments grammaticaux. Les catégories de préposition, conjonction et adverbe ne sont pas toujours bien distinguées : par exemple, WHETHER est une conjonction de subordination, tandis que OR est une conjonction de coordination ; OF, quant à lui, est une préposition. Voici quelques remarques complémentaires 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 (*She went to London*), mais lorsqu'il est suivi d'un verbe à l'infinitif / d'une base verbale, comme dans *he was begging her to say so* (l. 20), 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 (tout comme THIS), 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 de THAT ou du segment qu'il introduit ;
- 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 (*Susan only with the greatest difficulty stopped herself from laughing*, l. 15) et l'aspect BE + -ING (*She was brushing her hair at the mirror*, l. 3).

En conclusion, une description appropriée doit donner 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, qualité indispensable 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, 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 / 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, ce qui est le cas dans *he hoped she did have a lover* (l. 19).

• Problématique

Identifier la problématique revient à identifier les raisons pour lesquelles tel segment plutôt que tel autre est souligné. 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, pour tel ou tel type de fait de langue, à une problématique plaquée peut parfois conduire à un contresens ou à une analyse hors-sujet. On ne saurait accepter la récitation mécanique d'une problématique apprise par cœur et appliquée à tous les segments (ex : « Il s'agit de déterminer la valeur et le sens de ces mots pris ensemble dans le contexte précis du texte et en particulier du paragraphe »), pas plus que l'annonce d'une problématique sans pertinence (ex : « Pourquoi l'auteur a-t-il choisi *any* ? », « Quel est le sens de ces mots mis côte à côte ? »).

Une problématique efficace ne peut être posée qu'en tenant compte de la spécificité du contexte dans lequel le segment est inséré. Ainsi, dans *She could hear the bright bubbling laughter she would have emitted, had she let herself* (l. 16), il ne s'agit pas seulement de s'interroger sur le rôle et la valeur de la forme aspectuelle, mais aussi et surtout 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 *I'm not putting any sort of pressure on you [...]* (l. 7), se focaliser sur le fonctionnement de *any*, son contexte d'apparition (*any* suivi d'un nom singulier dans un énoncé à la forme négative) et la construction du groupe nominal 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 une dernière étape dans 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.

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 *She could hear the bright bubbling laughter she would have emitted, had she let herself* (l. 16), on attend du candidat qu'il concentre l'analyse à venir sur la structuration de cette proposition (sa nature, son fonctionnement, son interprétation et son rôle) ainsi que sur l'ordre des constituants et le choix de cette construction.

Pour le domaine nominal, l'ensemble des éléments pertinents formant le segment souligné doit être pris en compte dans la formulation de la problématique ; on pense, notamment, à la détermination, au fonctionnement des noms (discret / dense / compact), à la morphologie, à l'ordre et à la portée des adjectifs, qui peuvent faire partie intégrante de la problématique. Dans le cas de *any sort*, c'est davantage le jeu des opérations marquées par ANY qui doit retenir l'attention ; il était également utile de préciser, dès cette étape, que l'apparition de ce déterminant dans un énoncé négatif et précédant un nom à fonctionnement discontinu au singulier allait être analysée.

Dans le cas d'un point double, il appartient au candidat de formuler une problématique qui mette en relation les deux formes soulignées afin de les comparer et de les mettre en perspective, par exemple : « 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 *she did have a lover* (l. 19), c'est la présence de *DO* dans un énoncé affirmatif qui est l'enjeu majeur du segment, d'où une problématique centrée sur sa nature et son fonctionnement, sans oublier le rôle qu'il joue et le sens qu'il véhicule.

Dans l'énoncé complexe, 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. Il importait de remarquer que le segment *She could hear the bright bubbling laughter she would have emitted, had she let herself* (l. 16), ne faisait pas apparaître en surface de subordonnant, mais que l'ordre canonique Sujet-Auxiliaire était inversé.

• Organisation de l'analyse

Cette année encore, le jury tient à souligner l'importance de cette étape, trop souvent négligée dans certaines copies. Il ne saurait être question de passer de la problématique à la proposition d'un choix de traduction sans avoir analysé rigoureusement le segment souligné. 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 pourra 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 proposé. 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.

Dans certains cas, le candidat peut commencer son analyse par un rappel du fonctionnement général, de la valeur fondamentale des opérateurs en jeu dans le segment en question. Ainsi, dans *I'm not putting any sort of pressure on you [...]* (l. 7), il était utile de rappeler que le déterminant ANY, qui relève du champ de la quantification indéfinie, signale deux opérations fondamentales : le parcours lisse et le passage de l'absence à l'existence minimale, non nulle.

Toutefois, le candidat ne saurait se contenter d'une simple mention des valeurs de base, des opérations invariantes liées aux segments soulignés, telles que : rupture pour le prétérit, renvoi à la notion pour le déterminant \emptyset , valeur épistémique pour un modal. Il faut également expliquer ce que ces étiquettes recouvrent. Par exemple, toujours pour *I'm not putting any sort of pressure on you*, la mention de l'étiquette « parcours lisse » n'explique rien : il est nécessaire d'ajouter que cet emploi implique un balayage de toutes les valeurs positives, de tous les éléments d'une classe sans en choisir aucun et en les considérant tous comme identiques, indifférenciés. Il fallait également montrer que, dans l'énoncé négatif où le segment apparaît, le parcours ne permet de s'arrêter sur aucune occurrence de *sort*. 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'm not putting* dans le co-texte gauche et de *of pressure* dans le co-texte droit.

Pour ce qui concerne les phénomènes qui relèvent de l'énoncé complexe, on rappelle que le candidat ne doit en aucun cas proposer une analyse qui serait totalement dissociée du sens. Dans le segment *She could hear the bright bubbling laughter she would have emitted, had she let herself*, il fallait montrer que la proposition *had she let herself* est placée après la virgule, située après la proposition énonçant la conséquence de la condition irréaliste (*she would have emitted a bright bubbling laughter*). Le candidat devait également examiner les raisons de l'ordre Auxiliaire - Sujet par

opposition à l'ordre canonique qu'on aurait avec *if she had let herself*. Il importe donc de montrer en quoi la syntaxe découle des paramètres énonciatifs et discursifs, ce qui implique une prise en compte du contexte ; ici, l'ordre adopté Auxiliaire - Sujet permet de conserver une cohésion discursive car cette structure met en question la relation préconstruite (< *she - not let herself* >) en soulignant le décalage entre la valeur validée et la valeur adverse, souhaitée par l'origine subjective.

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 *she did have a lover*, il ne suffit pas d'affirmer que *do* est auxiliaire, il faut également le démontrer ; on peut, par exemple, mentionner les « *NICE properties* » et procéder à des transformations telles que *She didn't have a lover / Did she have a lover? / : She had a lover, didn't she?* 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. Ici, la présence de DO implique nécessairement son accentuation ; ainsi *did* est-il porteur de l'accent, qui sert à souligner l'intervention de l'énonciateur sur la relation prédicative.

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 deux interprétations se superposent. Ainsi, avec *I'm not putting any pressure on you*, les valeurs de Quantité (passage de frontière vers la plus petite valeur possible) et de Qualité (parcours lisse / choix aléatoire) sont toutes deux présentes et interagissent pour indiquer que l'existence d'« au moins une forme de pression », « quelle qu'elle soit », susceptible d'être ressentie dans la situation est réfutée, est niée.

Il convient aussi de garder à l'esprit la très grande utilité des manipulations pour révéler le sens du segment souligné. Néanmoins, les candidats ne devraient pas y voir un passage obligé ou plaqué, mais un véritable outil d'analyse qui doit être intégré à l'explication linguistique, 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. Le jury ne saurait accepter des manipulations agrammaticales assorties d'explications erronées, malheureusement trop souvent rencontrées dans les copies des candidats (ex : « *he hoped she did had a lover* est différent car le personnage souligne que l'événement est révolu »).

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 à analyser, la manipulation peut être de différents types, dont voici quelques exemples. Elle peut consister en :

- une substitution de forme : pour *I'm not putting any sort of pressure on you*, on peut remplacer la négation *not ... any + N* par la négation *no + N* (*I'm putting no sort of pressure on you*). Il est alors essentiel de préciser que cette substitution, qui engendre un énoncé grammaticalement correct, provoque un changement sémantique difficilement recevable dans le contexte car il situe *sort of pressure* directement dans l'absence alors que son existence (même minimale) a été préconstruite ;
- un ré-agencement syntaxique : concernant le segment *She could hear the bright bubbling laughter she would have emitted, had she let herself*, on peut proposer *She could hear the bright bubbling*

laughter she would have emitted, if she had let herself. Le réagencement permet de montrer qu'on perd le jeu avec la valeur adverse préconstruite (*she did not let herself*), justement privilégié dans le contexte de la construction originelle. Le jury regrette que beaucoup de candidats aient rapproché les deux constructions pour les qualifier de « synonymes ». Une comparaison était nécessaire, mais la conditionnelle introduite par *if* avait valeur de manipulation et non d'analyse ;

- la suppression d'un élément : dans *She did have a lover*, la suppression de *did* est impossible dans le contexte, car la relation prédicative en jeu a été préconstruite et fait l'objet d'un débat. Cela montre le rôle essentiel joué par *did* au niveau énonciatif.

Enfin, cette année encore, le jury déplore que beaucoup trop de candidats se contentent de dire que telle ou telle construction permet d'« insister », sans expliquer précisément comment se produit l'effet de sens à l'œuvre dans l'énoncé.

● Choix de traduction

La consigne de l'épreuve de choix de traduction donne une indication quant à la place de la proposition de choix de traduction au sein de l'analyse d'un segment : « À partir de votre analyse, vous proposerez enfin, pour chacun de ces segments, une ou plusieurs traductions en français dont vous justifierez le choix en adoptant une démarche contrastive. » 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 le plus, mais le choix de telle structure ou de tel opérateur grammatical pour traduire le segment souligné. Par exemple, dans *She could hear the bright bubbling laughter she would have emitted, had she let herself*, il convenait de s'attarder non pas sur les choix lexicaux possibles pour traduire le verbe *let herself*, mais sur la structure utilisée pour rendre en français le schéma avec inversion (Auxiliaire - Sujet).

Par ailleurs, il convient d'insister 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. Ainsi, dire que telle traduction est plus naturelle en français que telle autre ne constitue pas une explication. Ce sont de véritables remarques contrastives qui sont attendues car celles-ci 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 n'emploie pas de structure avec inversion (sauf avec le subjonctif plus-que-parfait dans une langue désormais archaïsante) et que seule une proposition introduite par la conjonction *si* suivie du plus-que-parfait marquait l'irréalité d'un événement situé dans le révolu. De même, pour *she did have a lover*, le français ne dispose pas d'auxiliaire qui « (re)travaille » le nœud de la relation prédicative ; c'est donc le recours à une tournure adverbiale qui va permettre de véhiculer la sur-assertion et la modalisation.

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, c'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 utiles en situation d'enseignement. Elle leur permet également de faire la preuve d'une bonne connaissance de la grammaire du français, dans la mesure où elle amène à mettre en perspective le fonctionnement de la langue française et celui de la langue anglaise, ce qui rend les candidats plus à même d'expliquer à leurs futurs élèves les différences de fonctionnement entre les deux langues, trop souvent sources d'erreurs pour les élèves.

Cet exercice permet également aux candidats de mobiliser leurs connaissances de la langue anglaise et leur sensibilité linguistique, ce qui est indispensable en vue de l'épreuve 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.

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 encore, le jury a constaté que certains candidats avaient négligé l'explication de choix de traduction.

Le jury tient également à souligner que l'explication de choix de traduction est un exercice tout à fait accessible ; il a d'ailleurs eu le plaisir de lire un certain nombre de bonnes analyses. En effet, ce qui prime 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 prochaine session

Malgré les modifications intervenues dans la maquette du concours, et appelées à entrer en vigueur à la session ordinaire de 2014, il demeure vivement recommandé aux futurs candidats de lire les rapports de l'explication de choix de traduction des sessions précédentes, qui leur seront d'une utilité certaine pour appréhender certains points de méthode d'analyse linguistique. La consultation fréquente d'ouvrages de grammaire et de linguistique leur permettra, en outre, de se familiariser avec des éléments théoriques qu'ils pourront mettre à profit pour la réalisation des futurs exercices.

Rapport établi par Valérie Bourdier
avec la collaboration de l'ensemble de la commission Choix de traduction

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.

Cotte, P. *et al.* *Les théories de la grammaire anglaise en France*. Paris : Hachette, 1995.

Dufaye, L. *Pour en finir avec... les auxiliaires de modalité*. Paris : Ophrys, 2005.

Gabilan, J.-P. *Grammaire expliquée de l'anglais*. Paris : Ellipses, 2006.

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.

Larrea, P. & Rivière, C. *Grammaire explicative de l'anglais*. 4^e édition. Paris : Longman France, [1991] 2010.

Maingueneau, D. *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Points, 2009.

Maingueneau, D. *Précis de grammaire pour les concours*. Paris : Armand Colin, 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

Les méthodes d'analyse et les éléments théoriques développés dans les ouvrages ci-dessous sont pertinents pour la formation des candidats, quelle que soit la forme des exercices de réflexion linguistique.

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

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

Gardelle, L. & Lacassain-Lagoïn C. *Analyse linguistique de l'anglais : Méthodologie et pratique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2013.

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

Goater, T., Lemonnier-TeXier, D., Oriez, S. *L'Épreuve de traduction en anglais – Thème, version, commentaire linguistique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2011.

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 le chapitre portant sur la qualité de l'anglais oral.

- **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.

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 7 : *I'm not putting any sort of pressure on you*

Description : le segment souligné est un groupe nominal faisant partie d'une structure inter-nominale en OF (ou syntagme nominal composé), de la forme *N of N, any sort of pressure*, complément du verbe *put*. Ce segment est composé du déterminant de quantification indéfinie *any* suivi du nom à fonctionnement discontinu (ou discret / dénombrable) *sort* au singulier. Il apparaît dans un énoncé négatif.

Problématique : on s'interrogera sur le fonctionnement, le rôle et la valeur de *any* dans son contexte d'apparition, c'est-à-dire dans un énoncé négatif et dans son association à un nom singulier.

Analyse : le quantifieur ANY signale deux opérations fondamentales : la quantification infinitésimale et l'opération de choix aléatoire ou parcours lisse :

- ANY implique le passage de la valeur nulle à une valeur positive, donc l'existence d'une valeur non nulle suite au passage de frontière vers la plus petite valeur possible. C'est pourquoi on parle de quantification infinitésimale.

- ANY est un marqueur de parcours. Le parcours implique un balayage de toutes les valeurs positives : une opération abstraite par laquelle l'énonciateur parcourt tous les éléments d'une classe (avec un nom discret) sans s'arrêter sur aucun. Ce parcours implique qu'aucun élément n'est extrait, et ne confère donc pas d'existence à l'élément qu'il détermine. Dans le même temps, il est indifférencié, lisse, car tous les éléments parcourus sont, par là-même, considérés comme identiques. Cela explique la grande affinité de ANY avec les contextes virtuels, non-assertifs, hypothétiques, interrogatifs ou négatifs.

Néanmoins, si ANY associe toujours ces deux opérations fondamentales, c'est précisément le contexte qui fait émerger les effets de sens à partir de ces opérations. Ainsi, la quantification infinitésimale débouche-t-elle sur une valeur essentiellement Quantitative (on parle de ANY Quantitatif) alors que le parcours lisse aboutit à la prépondérance de la valeur de Qualité (ANY Qualitatif). Dans le segment à l'étude, il s'agit de faire référence à au moins une forme de pression, peu importe laquelle.

En outre, il convient de remarquer que ANY est ici associé à la négation (*not... any sort of pressure*), ce qui implique une démarche en deux étapes. ANY permet tout d'abord d'envisager une possibilité d'existence, même minimale (une seule unité de *sort of pressure*), l'existence d'« au moins une » forme de pression susceptible d'être ressentie dans la situation. Dans un deuxième temps, comme la relation prédicative < *I - put a sort of pressure on you* > est niée, la négation vient réfuter cette possibilité. Cette possibilité étant la seule, la négation réfute toute manifestation de *sort*. Ainsi, le parcours ne permet d'extraire aucune occurrence de *sort* (dimension quantitative), quelle qu'elle soit (dimension qualitative). Aucune *sort of pressure* (*whatsoever / whatever it might be / no matter which*) ne permet de valider la relation prédicative.

Cette prise en compte du contexte négatif appelle une autre remarque : la combinaison à l'œuvre dans le segment proposé, *any* + nom discret singulier, n'est pas la seule combinaison possible puisqu'on trouve aussi bien *any* + nom discret pluriel et *any* + nom indénombrable singulier (dense ou compact). Il convient alors de s'interroger sur le sens de cette combinaison.

En effet, *any* est, dans ce segment, suivi d'un nom à fonctionnement discret au singulier et non au pluriel. Or, il est bien connu qu'en dehors des emplois de choix aléatoire (*Any student would know that / Take any card from this pack*), l'emploi d'un dénombrable au singulier à la suite de *any* est

impossible dans de nombreux contextes, tout particulièrement à la forme négative. Ainsi l'énoncé *There isn't any horse in the street* n'est possible que s'il a été précédemment fait mention d'un cheval unique (par exemple, quelqu'un vient de dire *Look, there's a horse in the street!* et, après avoir constaté que ce n'est pas le cas, on contredit son affirmation). Il apparaît précisément que le contexte est fortement présupposant de l'existence possible de *pressure* : *I don't want to interfere* (l. 1) / *though you must understand / I have to ask you this question* (l. 6-7) peuvent sous-entendre *I'm putting some pressure on you*, d'où la construction de l'existence minimale implicite et sous-jacente de *pressure*. La forme aspectuelle BE + -ING de *I'm not putting* est également la marque d'un fléchage, d'une reprise d'une situation définie. Le segment *not any* + nom discret/dénombrable singulier vient donc contredire cette préconstruction / ce frayage.

Il va de soi qu'une manipulation avec le quantifieur *some* (**I'm not putting some sort of pressure on you*) serait inacceptable dans cet énoncé, dans la mesure où le contexte négatif n'est pas compatible avec l'actualisation et l'orientation positive marquées par *some*.

En revanche, une manipulation avec la construction négative *no* + *N* permet de montrer que *not... any* est beaucoup plus approprié dans ce contexte. L'énoncé *I'm putting no sort of pressure on you* serait difficilement recevable car *no* + *N* situerait directement et immédiatement *sort of pressure* dans l'absence, alors qu'on a vu dans le co-texte que l'existence minimale (et quelconque) de *pressure* a été préconstruite.

Pour finir, on pensera également à la comparaison avec *I'm not putting any pressure on you* : cet énoncé serait acceptable, mais travaillerait uniquement sur les propriétés dénotées par la notion indénumbrable *pressure* (on ne trouve aucune propriété qui permette d'entrer dans le domaine de la notion *pressure*, ou assimilable à la notion *pressure*). *Any pressure* permettait donc de parcourir tous les degrés de la notion *pressure* pour proposer de manière virtuelle une entrée minimale dans le domaine notionnel de *pressure*, entrée que la négation vient réfuter. *Any sort* ajoute une seconde opération de qualification sur *pressure*, puisqu'on ne renvoie à aucun degré de pression, quelle que soit la nature de cette pression (glose : *an unspecified kind of pressure*). On entrevoit alors le rôle de dénombreur de fragmentation joué par *any sort* dans cette construction inter-nominale en OF. *any sort* permet de « ré-élaborer » la notion indénumbrable non-quantifiable *pressure* (**one pressure, *two pressures*) pour renvoyer à un degré minimal de *pressure*, en même temps qu'à un certain type de *pressure*.

(D'autres manipulations pouvaient être proposées, et étaient acceptées lorsqu'elles étaient en adéquation avec l'analyse du segment.)

Proposition(s) de choix de traduction : pour ce qui concerne la traduction de ce segment, on constate que le français ne possède pas de quantifieur comme ANY combinant à la fois les valeurs de qualité et de quantité. Aussi le français doit-il souvent choisir entre l'expression de la valeur quantitative et celle de la valeur qualitative. Par exemple, l'énoncé *Je ne veux exercer absolument aucune forme de pression sur toi* envisage la valeur de quantité, mais éclipse la valeur de qualité. La proposition *Je ne veux exercer aucune pression, d'aucune sorte*, certes un peu lourde, explicite, en revanche, les deux valeurs.

Une première proposition de traduction, *Je n'exerce aucune forme de pression sur toi, quelle qu'elle soit*, recourt au déterminant indéfini « aucun », qui s'emploie en contexte négatif ; *aucune forme... quelle qu'elle soit* met en relief à la fois la valeur qualitative de parcours indifférencié (« quelle qu'elle soit » signale l'indifférence à l'égard du type de pression) et la valeur quantitative (« aucune »).

Une seconde proposition de traduction comporte un adverbe ou une locution adverbiale : *Je ne cherche en aucune façon/aucunement à faire pression sur toi*. La valeur Qualitative de parcours

indifférencié est portée par le syntagme adverbial *en aucune façon / aucunement*, qui envisage à la fois l'absence (Quantité) et la nature (Qualité).

Enfin la traduction *Je ne veux exercer quelque forme de pression que ce soit sur toi* aurait recours au déterminant « quelque » dont l'emploi est possible avec la négation en français devant un dénombrable singulier pour marquer une identification imprécise. Bien que cette traduction véhicule les valeurs vues plus haut, on ne la retiendra pas en raison de son registre trop soutenu, trop formel dans un dialogue.

Le deuxième segment se trouve à la ligne 16 : *she could hear the bright bubbling she would have emitted, had she let herself*

Description : le segment à analyser figure dans un énoncé complexe. Il s'agit d'une proposition située en fin d'énoncé, après une virgule. Ce segment est constitué de l'auxiliaire *have* au prétérit (HAVE + -ED) suivi du pronom personnel sujet de troisième personne *she*, du participe passé du verbe *let* et du pronom réfléchi *herself*.

Problématique : on s'interrogera sur la structure de ce segment, l'ordre Auxiliaire-Sujet-Participe passé, le choix de cette construction et son fonctionnement et, plus largement, sur le rôle et l'interprétation de cette proposition dans l'énoncé.

Analyse : la proposition soulignée apparaît dans une phrase complexe comportant deux propositions, l'une exprimant une condition (protase) et l'autre une conséquence hypothétique de celle-ci (apodose). Le segment à l'étude correspond à une proposition conditionnelle, qui n'est pas ici introduite par une conjonction / un subordonnant. Elle n'est pas sans rappeler la construction plus fréquente introduite par *if*, qu'on aurait avec *if she had let herself*.

La démarche hypothétique consiste à instaurer un repérage fictif, imaginaire. À partir de ce repère décroché, on a une relation d'entraînement ou d'implication du type « *p* entraîne *q* » (= *p* protase entraîne *q* apodose). On peut donc décomposer les relations prédicatives à l'œuvre dans l'énoncé de la manière suivante :

< *she - let herself* > : protase (*p*), condition / proposition subordonnée conditionnelle / adverbiale / circonstancielle.

< *she - emit a bright bubbling laughter* > : apodose (*q*), conséquence de la condition.

En outre, l'hypothèse en jeu dans cet énoncé se fonde sur l'existence fictive, imaginaire d'un fait non conforme à la réalité, ce qui instaure un décrochage complet et irréversible entre le plan de la validité et le plan de l'irréel (du fictif). En effet, l'origine subjective / énonciative imagine à un moment révolu/du passé un procès accompli et contraire à ce qu'il a effectivement été.

Ainsi, l'association de la forme HAVE + -EN (antériorité par rapport à un point de vue-repère) et du prétérit (imaginaire/fictif/modal) aboutit à un irréel du passé : un événement antérieur imaginé, mais qui ne s'est pas réalisé, l'événement effectivement réalisé étant *she did NOT let herself*. Cette validation fictive d'un procès vu comme accompli donne à l'énoncé une valeur de contrefactuel, d'irréel du passé. En effet, la confrontation du fictif au factuel aboutit à la mise en évidence de la valeur qui n'est pas le cas. En d'autres termes, étant donné que l'hypothèse est fictive, irréaliste, sa conséquence l'est aussi (conséquence fictive, contrefactuelle, qui n'est pas le cas en situation). (À toutes fins utiles, on remarquera que la même valeur d'irréel du passé apparaît à la ligne 18 dans l'énoncé *as if she had vanished*).

Il apparaît donc que l'énoncé s'appuie sur la valeur adverse, négative, complémentaire (*q'*), dont l'existence est préconstruite, ce qui rejette l'hypothèse dans le fictif. La situation attestée et connue de

la source subjective est : < *she - not let herself* > a entraîné < *she - not emit a bright bubbling laughter* >. Du reste, le modal *would* porté en italiques signale bien que la valeur p' (< *she - not let herself* >) est préconstruite.

Ces remarques conduisent à s'intéresser de plus près à l'ordre Auxiliaire-Sujet-Participe passé à l'œuvre dans cette construction, en d'autres termes à la place de l'auxiliaire. L'auxiliaire est antéposé, placé en position initiale et signale par là même que la prise en charge et la validation de la relation prédicative sont problématiques (le choix entre valeur positive et valeur négative pour la relation prédicative ne va pas de soi). Cela est particulièrement compatible avec la démarche hypothétique qui, par définition, prend en considération la valeur fictive pour la confronter à la valeur factuelle adverse.

L'inversion du sujet et de l'auxiliaire, ou l'ordre Auxiliaire-Sujet-Participe passé, n'est pas, bien sûr, sans rappeler celui de l'interrogation ; il est même caractéristique du schéma interrogatif en anglais. Tout comme l'hypothèse, l'interrogation pose un choix entre deux valeurs pour la relation prédicative (positive ou négative), mais contrairement à cette dernière, elle fait appel au co-énonciateur (interlocuteur) pour le résoudre. Dans l'hypothèse, le « questionnement » de la forme inversée ne sollicite aucune réponse du co-énonciateur : l'apodose constitue de fait la réponse. Il convient également de rappeler que le schéma avec inversion – ou le schéma « interro-hypothétique » – ne fonctionne, en anglais contemporain, qu'avec les auxiliaires *had*, *were (to)*, et le modal *should* (tous les trois au prétérit modal).

Puisque le schéma avec inversion Auxiliaire-Sujet permet de marquer la construction d'une hypothèse, on se demandera alors quelle est la différence entre la protase en *if (if she had let herself)* et l'« interro-hypothétique ». Avec l'« interro-hypothétique », ou le schéma avec auxiliaire antéposé, l'énonciateur ne passe pas explicitement par la construction du repère fictif (marquée par *if*), mais introduit, au moins en apparence, un parcours sur les deux valeurs de la relation (cf. interrogation). De fait, l'hypothèse à schéma interrogatif met en question une relation préconstruite. Le contrefactuel dans l'hypothèse à schéma interrogatif est lié à la mise en cause d'un préconstruit par l'énonciateur. On a affaire à un décalage entre la valeur qui est le cas, la non-validation de q (< *she - not emit* >), et la valeur souhaitée par l'origine subjective, alors même que la validation de q aurait été possible (< *she - emit* >). En outre, l'ordre linéaire de l'énoncé à l'étude est apodose-protase, qui est contraire à l'ordre logique « cause à effet » : la condition est donnée après la conséquence, comme une confirmation « après-coup », une réflexion *a posteriori*. Ainsi, dans la mesure où l'apodose (la conséquence) précède la protase (la condition), l'hypothèse est nécessairement préconstruite / implicite. Cette préconstruction de l'hypothèse est confirmée par le contexte : *Susan stopped herself from laughing* (l. 15) et dans l'apodose par la présence du modal *would* en italiques.

L'énoncé *She could hear the bright bubbling laughter she would have emitted, if she had let herself* n'est pas a-grammatical, mais son acceptabilité est discutable dans ce contexte. En effet, le contrefactuel sans le schéma avec inversion ne permet pas le jeu avec la valeur complémentaire / adverse préconstruite (< *she - not let herself* >). L'hypothèse en *if* pose la validation fictive en discours, tout en éliminant temporairement l'autre valeur (le temps de l'hypothèse). Or, dans le contexte du passage, le schéma Auxiliaire-Sujet semble être privilégié en raison de la préconstruction en contexte et de la présence de l'apodose qui précède et qui, par conséquent, n'élimine pas *she did not let herself*.

En revanche, la mise en cause de la valeur préconstruite devient immédiatement plus saillante dès lors qu'on introduit *if only* : *if only she had let herself*. En effet, l'adverbe *only* permet de représenter le passage de p' à p (de la non validation à la validation fictive) en introduisant la valeur minimale qui aurait suffi à orienter p vers la validation de < *she - emit* > (q).

Proposition(s) de choix de traduction : parmi les traductions compatibles avec l'analyse grammaticale, on propose :

- [...] *qu'elle aurait laissé échapper, si elle ne s'était pas retenue*. En effet, il est impossible en français de procéder à une inversion Auxiliaire-Sujet-Participe passé pour exprimer une condition avec le plus-que-parfait : **s'était-elle laissée aller* / **ne s'était-elle pas retenue*. La conjonction de subordination SI est suivi du plus-que-parfait de l'indicatif, « s'était retenue », pour marquer l'irréalité d'un événement révolu. Néanmoins, on perd la différence sémantique entre les deux types d'hypothèse possibles en anglais (IF et inversion) ;

- [...] *qu'elle aurait laissé échapper, se fût-elle laissée aller*. Il s'agit là d'une structure proche de celle de l'anglais : proposition conditionnelle juxtaposée à la principale sans subordonnant, avec inversion sujet-auxiliaire. Elle a recours au subjonctif plus-que-parfait (ou conditionnel passé deuxième forme), qui se compose de l'auxiliaire *être* au subjonctif imparfait suivi du participe passé) : « se fût-elle laissée aller ». Cette forme s'emploie dans une langue extrêmement soignée, en passe de devenir archaïque, avec la valeur de conditionnel passé, et marque donc un fait irréel concernant le passé. Si elle permet de maintenir la cohésion textuelle, son registre en français est, néanmoins, beaucoup plus soutenu que celui du texte d'origine. En outre, son emploi est nettement moins aisé avec une négation.

On pensera aussi à : [...] *qu'elle aurait laissé échapper, si seulement elle s'était laissée aller*. Cet énoncé maintient également en français la cohésion discursive et le jeu sur les deux valeurs (de la même manière que *if only* vu plus haut) mais constitue une légère sur-traduction par rapport au texte d'origine.

Le troisième segment se trouve à la ligne 19 : *she understood that he hoped she did have a lover*

Description : ce dernier segment fait partie du Groupe Verbal. Il s'agit de *DO* affecté du marqueur de prétérit -ED situé entre le pronom personnel sujet *she* et et la base verbale du verbe lexical transitif *have* ayant pour complément *a lover* dans un énoncé affirmatif.

Problématique : il conviendra de s'interroger sur la présence, le rôle, le fonctionnement et la valeur de *DO* dans cet énoncé affirmatif.

Analyse : *DO* peut être verbe lexical ou auxiliaire / opérateur ou substitut anaphorique / proforme. *DO* verbe lexical est transitif et employé dans les locutions *DO + GN*, il s'accompagne donc d'un complément d'objet (*do the washing, do a favour...*). En outre, il est compatible avec tout autre auxiliaire, y compris l'auxiliaire *DO* : *They shouldn't / didn't do the shopping*. Ces propriétés ne sont pas celles du segment à l'étude.

Quant à *DO* auxiliaire, il se caractérise par les « *NICE properties* » : il porte la **négation** (*She didn't have a lover*), figure en première position dans une interrogation (inversion : *Did she have a lover?*), sert de reprise dans les tags (code : *She had a lover, didn't she?*) et porte l'**emphase**. On est conduit à conclure qu'il est auxiliaire dans l'énoncé *she did have a lover*, et qu'il porte l'emphase.

DO emphatique (qu'on appelle aussi *DO* d'insistance, de mise en relief, de sur-assertion, contrastif) exprime une catégorie particulière d'insistance. Il s'agit d'une implication forte de l'énonciateur, qui re-travaille la relation prédicative pour sortir de la forme assertive non-marquée. Dès lors, on comprend les différences avec la forme assertive (non-marquée) :

- cette dernière n'a pas recours à *DO* auxiliaire car la RP est posée/construite par l'accord entre le sujet et le prédicat (ex : *she has / had a lover*) ;

- inversement, la présence de DO auxiliaire s'analyse comme une reprise de la relation prédicative (au niveau du nœud prédicationnel) pour la modaliser (= valeur modale / modalisante de *do*).

Il convient néanmoins de comprendre les raisons pour lesquelles la RP se trouve re-travaillée, modalisée. Pourquoi est-il nécessaire de renforcer sa validation ? L'explication est à chercher dans le contexte. En effet, Il faut que la validation ait été d'une manière ou d'une autre mise en cause. Ainsi par exemple, l'énoncé de la l. 17 (*He could only mean one thing: she had a lover*) correspond à une première mention du contenu propositionnel de la RP < *she - have a lover* > : sa validité est ici posée.

Or, le contexte établit un contraste très clair entre les deux origines subjectives (dont les pensées sont rapportées) : *she understood* vs. *he hoped*. (l. 19), la vérité de Susan s'opposant à l'interprétation de Matthew. L'opposition entre *begging her to say so* et *otherwise* indique également que les deux possibilités (< *she - have a lover* > et < *she - not have a lover* >) co-existent. Il apparaît donc que DO emphatique permet de ré-affirmer le caractère vrai d'une proposition qui a été mise en doute dans le contexte. En d'autres termes, DO ne construit pas la relation entre le sujet et le prédicat : il signale que la relation a déjà été nouée et que l'énonciateur la reprend pour en asserter le bien-fondé ; c'est à ce titre qu'elle se trouve modalisée. Le lien prédicatif est en jeu et DO signale ainsi que sa validité est réaffirmée, après avoir été mise en doute dans le contexte amont.

D'autre part, la dimension phonologique a ici toute son importance. Elle a rarement été traitée dans les copies. Il importe pourtant de remarquer que *did* porte un accent : l'apparition de DO implique nécessairement son accentuation. Ainsi, l'intervention de l'énonciateur, qui manipule et retravaille la relation, se manifeste par la présence de DO accentué. L'accent phonologique dont DO est la cible est le signe de cette opération supplémentaire de l'énonciateur : non seulement il retravaille la relation prédicative, mais il intervient pour souligner ce travail supplémentaire. Le débat sur la relation Sujet / Prédicat déjà existante est mis en relief.

Le segment à l'étude se distingue des énoncés suivants :

- *She understood that he hoped she had a lover* : cet énoncé met en place la relation prédicative en posant simplement la mise en relation du sujet et du prédicat. Il serait très difficilement recevable dans ce contexte car la relation prédicative a précisément été construite ligne 17 et a fait l'objet d'un débat.

- *She understood that he hoped she indeed had a lover* : la présence de l'adverbe *indeed* est acceptable, bien que l'emphase soit inférieure à celle qui est marquée par *did* dans le texte d'origine. Du reste, *indeed* contient étymologiquement DO. Dans la manipulation proposée, il prend sa place au point de soudure de la relation prédicative et porte l'accent contrastif. Néanmoins, l'énoncé *She understood that he hoped she did indeed have a lover* est également possible et signale un degré d'emphase supérieur à *she did have a lover* (dans ce cas, c'est *indeed* qui porte l'accent contrastif).

- on pensera aussi aux adverbes *really* et *actually*, qui ne nuisent pas à la bonne formation et à l'acceptabilité de l'énoncé, et qui permettent également de sélectionner une valeur après confrontation des deux possibles (< *she - have a lover* > et < *she - not have a lover* >) : *She understood that he hoped she really/actually had a lover*.

Proposition(s) de choix de traduction : dans une perspective contrastive, le respect de la valeur emphatique impose en français le recours à un adverbe ou à une tournure adverbiale pour véhiculer la sur-assertion et la modalisation. Ainsi une traduction possible de ce segment est la suivante : *Elle comprit qu'il espérait qu'elle avait bel et bien un amant*. En effet, le français ne dispose pas d'un auxiliaire qui travaillerait sur le nœud de la relation prédicative. Il en va de même dans les propositions suivantes : *Elle comprit qu'il espérait qu'elle avait bien / vraiment / effectivement un amant*.

L'adverbe modalisant « bien », qui traduit la sur-assertion, est tout particulièrement employé pour renforcer une valeur après un débat sur deux valeurs adverses. Par ailleurs, les adverbes *vraiment* et *effectivement*, qui attestent de la vérité de ce qui est énoncé, sont également acceptables.

Pour finir, on peut signaler que le texte comporte d'autres occurrences de *do* auxiliaire (l. 1 : *I don't want... / Don't think that* ; l. 9 : *I don't see...* ; l. 14 : *Do you want... ?*) et en dégager la valeur fondamentale : il s'agit toujours d'un dépassement de la relation prédicative par un travail sur le lien sujet-prédicat déjà existant.

4. EPREUVES ORALES D'ADMISSION

Nb : Six sujets d'oral de la session 2013 sont présentés dans ce rapport. D'autres seront disponibles ultérieurement sur le site de la Société des Anglicistes de l'Enseignement supérieur (SAES).

4.1 Langue orale

Il convient tout d'abord de souligner que la qualité de la langue orale produite par le candidat lors des épreuves d'admission du CAPES fait l'objet d'une évaluation. Il est légitime à double titre qu'il soit requis d'un candidat qui se destine à l'enseignement d'une langue vivante qu'il fasse preuve d'une indiscutable maîtrise linguistique et communicationnelle.

Cela implique directement que chaque candidat doit garder à l'esprit qu'une présentation orale se doit d'être cohérente non seulement des points de vue notionnel et structurel, mais également linguistique. La langue employée devra donc être suffisamment riche pour permettre précision et clarté d'expression, que ce soit sur le plan du lexique mobilisé ou des structures grammaticales qui vont refléter l'organisation de la pensée et du propos.

Les épreuves orales se décomposent en un exposé suivi d'un entretien. Ce sont des épreuves au sens fort pour les candidats dans la mesure où elles sont le point de rencontre d'exigences intellectuelles, communicationnelles, mais également physiques et psychologiques. Se préparer à un concours, c'est aussi se préparer à devoir produire une prestation devant un jury en étant potentiellement fatigué par les heures de préparation et diminué par l'effet du stress découlant des enjeux des résultats au concours.

Notre intention n'est nullement d'effrayer ou de décourager les candidats, mais bien de les amener à prendre conscience que c'est un véritable programme d'entraînement qu'ils devront mettre en place dans le but de s'approprier au mieux l'exercice que constitue l'exposition devant un jury de concours d'un discours structuré et pertinent, répondant aux exigences fixées par les textes officiels (20 minutes ou 10 minutes maximum d'exposé selon les exercices), linguistiquement et phonologiquement cohérent. C'est bel et bien à un travail (de longue haleine) de révélation du rhéteur qui sommeille en eux que nous invitons les candidats.

Le présent rapport conserve pour ordre d'exposition celui dans lequel les divers aspects de la langue orale sont pris en compte par le jury lors de la notation.

• **Qualité et efficacité de la communication**

Le cadre même du concours de recrutement d'enseignants impose l'emploi d'un registre de langue et l'adoption d'une attitude adaptés au contexte des épreuves orales d'admission :

- oralité du discours : le fait d'insister sur la qualité structurelle et la cohérence du discours ne doit pas être compris comme une projection des traits spécifiques de l'écrit dans le domaine de l'oral. On n'attend surtout pas des candidats qu'ils lisent durant l'exposé. À partir de notes et d'un plan détaillé, le candidat doit être capable d'exposer son travail au public que constituent les membres du jury. La lecture d'un discours écrit présente le double

inconvenient du manque de clarté lors de l'audition et de l'absence (ou quasi absence) de contact oculaire avec le jury. La prestation perd alors très nettement en crédibilité et en efficacité. Toutefois, il est rappelé aux candidats que l'on attend d'eux qu'ils perçoivent les différences de registre, que ce soit en anglais ou en français. Les signes de relâchement linguistique, voire la familiarité, dont font preuve certains, n'ont bien évidemment pas leur place dans le contexte des épreuves orales. Cette année encore, les membres de jury ont pu relever l'utilisation d'expressions à caractère phatique du type *you know, you know what I mean*, qui ne sont pas adaptées à la situation, particulièrement lorsque leur emploi répété les fait percevoir comme relevant du tic linguistique ;

- niveau sonore et débit : voici deux paramètres également essentiels lors des épreuves orales. Le candidat veillera à ne parler ni trop vite ni trop lentement. Il s'exercera à parler de manière claire, posée, articulée et maîtrisée sans pour autant s'interdire toute forme d'expressivité. L'intelligibilité du discours est par ailleurs partiellement conditionnée par le volume sonore : il faudra veiller à trouver un juste milieu entre inaudible et tonitruant ;
- attitude générale : comme souligné auparavant, une épreuve orale de CAPES est indissociable dans nombre de cas d'un certain niveau de stress. Or cette nervosité peut entamer chez quelques candidats la maîtrise qu'ils ont d'eux-mêmes. Il faudra prendre garde de s'efforcer de ne manifester ni agressivité dans le ton ou le geste, ni mouvement d'agacement.

• Grammaire et syntaxe

La grande majorité des points soulignés dans les paragraphes qui suivent correspondent exactement aux erreurs fréquemment relevées chez les candidats et consignées dans les rapports des sessions précédentes. On signalera toutefois que ces remarques ne s'appliquent pas de manière homogène à toutes les prestations : certains candidats non anglophones se sont montrés capables de produire un anglais tout à fait correct, voire remarquable.

Syntaxe de la phrase complexe

On se contentera d'évoquer le cas de la construction des propositions subordonnées interrogatives indirectes qui, d'après les relevés effectués par les membres du jury, constitue un point problématique pour les candidats.

Les constructions du type **we may wonder what is the difference between the two situations* sont à bannir. Ces propositions utilisent la construction déclarative et ne sont pas concernées par l'inversion du sujet et de l'auxiliaire. Ce qui donne : *we may wonder what the difference is between the two situations*.

Accords en genre et en nombre

Nous regroupons sous cet intitulé toutes les fautes qui relèvent de la morphosyntaxe, c'est-à-dire de l'utilisation des marques du temps, de la personne et du nombre qui sont associées à différentes parties du discours (verbe, déterminant, pronom, nom).

Il n'est pas rare d'entendre des marques de pluriel oubliées ou mal prononcées : **all these documentØ show that...* Ce type de faute n'est pas rédhibitoire lorsqu'il demeure exceptionnel au cours de l'exposé. Cependant la répétition de la faute ne peut que donner l'image d'un candidat dont la maîtrise de la syntaxe de l'anglais est insuffisante.

L'accord (bien entendu) fautif de l'adjectif qualificatif, qu'il soit épithète ou attribut, constitue une erreur élémentaire et il est difficile de ne pas sursauter lorsqu'un candidat produit des syntagmes comme **the officials representatives* ou **the different uses of the word*.

Enfin, on attirera l'attention sur les pluriels dits irréguliers auxquels est parfois suffixé un –s : **the childrens, *the teeths, *mens*.

La marque de la troisième personne du singulier du présent simple doit être signalée dans la mesure où elle est source de deux erreurs : d'une part, l'oubli (dans les cas comme **Chaplin denounce poverty*), d'autre part, la présence parasite (ex : **parents understands it better, *they wants to live in Britain*).

Toujours dans le domaine verbal, il faut mentionner la tendance au double marquage, que ce soit au présent (**does the President needs all that?, *Cameron doesn't seems happy*) ou au passé (**the journalist didn't wrote the same thing*), voire la présence de verbes conjugués à la suite d'un auxiliaire modal (**he can votes*).

On soulignera pour clore ce volet la nécessité de prendre garde à choisir les pronoms relatifs qui correspondent à leurs antécédents : **the countries who share the same values, *George Washington, which was a famous president...*

Temps grammaticaux et aspects

Signalons les deux principaux écueils relevés lors de cette session 2013 : le manque de maîtrise de l'aspect BE+ING (et du contraste avec le présent simple) et de l'opposition entre prétérit et HAVE+EN.

Déterminant

Assez régulièrement, les membres du jury ont été confrontés à des candidats qui, sous l'influence de la syntaxe française, se montrent incapables d'opérer un choix pertinent entre le déterminant Ø et THE. On a relevé notamment les exemples suivants : **the Prince Harry, *the document A, *the American society, *the Parliament, *the human nature*.

Les cas d'emploi de *a few / a little* et *few / little* paraissent également poser problème à un nombre non négligeable de candidats.

Prépositions

Sur ce thème, les candidats pourront consulter les rapports de jury de 2009 et 2010 pour un traitement plus détaillé de la question. On note la récurrence des mêmes erreurs dans l'emploi des verbes prépositionnels : choix de la mauvaise préposition (**it depends of*, confusion entre *consist in* et *consist of* etc.) ou utilisation d'une préposition alors que le verbe anglais impose une construction directe (**to enter into the house, *to address to the people*). Ces exemples sont un rappel de la spécificité des syntaxes de l'anglais et du français. On ne rappellera jamais assez que le calque syntaxique est à éviter.

Certaines présentations orales ont confirmé un fait souligné dans les rapports précédents, à savoir les emplois fautifs de AS et de LIKE. Concernant LIKE, il est conseillé aux candidats de ne pas l'employer en tant que conjonction de subordination (ex : *like President Obama said ...*). Certes la construction est attestée dans certaines variétés d'anglais, mais elle relève d'un registre familier qu'il vaut mieux éviter.

Dans quelques cas, on remarque une méconnaissance des valeurs respectives des prépositions AS et LIKE. On a pu entendre **the character eats as a child* alors que le candidat voulait manifestement dire *the character eats like a child*.

Lexique

La prestation des candidats, qu'il s'agisse de l'épreuve de leçon ou de l'épreuve sur dossier, ne peut que bénéficier de l'emploi d'un lexique riche et varié. L'acquisition de mots et d'expressions autorisant un propos précis et construit est le résultat d'un travail régulier mené sur le long terme et qui passe par la lecture de documents de différentes natures (œuvres de fiction, mais également ouvrages critiques traitant de littérature ou de civilisation).

Les candidats veilleront donc en particulier à éviter d'employer des adjectifs tels que *important* ou *interesting* qui sont interprétés comme autant de signes de pauvreté lexicale et de manque de variété. Une fois encore, rappelons qu'une préparation adaptée aux exigences des épreuves orales ne peut ignorer la nécessité pour le candidat de se constituer un lexique spécifique qui sera une des clés de la réussite pour l'épreuve sur dossier et la leçon.

Pour ce qui concerne le calque lexical, on pourra consulter le rapport 2012.

• Phonétique et phonologie

Les rapports des années précédentes faisaient déjà la mise au point suivante : il n'est pas exigé des candidats dont ce n'est pas la langue maternelle que la qualité phonétique de leur anglais soit équivalente à celle d'un anglophone.

Cependant ils devront faire la preuve d'une maîtrise suffisante des composantes phonétique et phonologique de la langue anglaise et proposer un modèle qui soit acceptable. Une fois encore, on insistera sur le fait que l'acquisition d'un tel modèle est à la portée de tout candidat qui fera l'effort d'un travail régulier, rigoureux et bien ciblé.

Accent et variétés géographiques

Voici à nouveau un point sur lequel les rapports de jury reviennent régulièrement : on rappellera cette année encore que toutes les variétés géographiques d'anglais sont acceptables et acceptées du moment que le système employé est cohérent et authentique. Un candidat peut tout à fait parler anglais avec un accent écossais, irlandais ou néo-zélandais à condition que la réalisation des différents phonèmes forme un tout harmonieux. De même, un candidat s'exprimant dans un anglais de type *Received Pronunciation* mais qui « 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. » (Rapport 2012, p. 66).

Certains candidats proposant un anglais oral modelé sur le type *RP* mettent à mal la logique du système choisi en réalisant des /r/ en position pré-consonantique ou finale. Les membres du jury ont pu entendre, dans d'autres cas où manifestement le type *RP* constituait la référence, la réalisation de /t/ intervocalique osciller entre la plosive sourde « classique » et la battue alvéolaire propre à des variétés d'anglais américain ([r], son proche de [d]). Il est impératif de ne pas constituer et produire un système d'accent hybride (accent *RP* parasité occasionnellement par des phonèmes relevant de variétés d'anglais américain). L'exemple qui vient d'être pris concerne les consonnes, mais le raisonnement s'étend aux sons vocaliques.

Le tableau suivant permet de mettre en évidence certaines correspondances vocaliques entre les systèmes *RP* et *GA* (*General American*).

	<i>Received Pronunciation</i>	<i>General American</i>
boat	/ˈbəʊt/	/ˈboʊt/
low	/ˈləʊ/	/ˈloʊ/
so	/ˈsəʊ/	/ˈsoʊ/
past	/ˈpɑːst/	/ˈpæst/
path	/ˈpɑːθ/	/ˈpæθ/
half	/ˈhɑːf/	/ˈhæf/
law	/ˈlɔː/	/ˈlɔː/
bought	/ˈbɔːt/	/ˈboʊt/
caught	/ˈkɔːt/	/ˈkɑːt/
sort	/ˈsɔːt/	/ˈsɑːrt/ [ˈsɑːrt]
bird	/ˈbɜːd/	/ˈbɜːd/
church	/ˈtʃɜːtʃ/	/ˈtʃɜːtʃ/
bar	/ˈbɑː/	/ [ˈbɑːɹ]
shore	/ˈʃɔː/	/ˈʃɔːr/ [ˈʃɔːɹ]
better	/ˈbetə/	/ˈbetə/ [ˈberə]

Tous ces exemples sont tirés du rapport de jury 2012 (p. 66-67). A noter que le symbole [ɹ] représente un /r/ rétroflexe.

Rythme

La structure rythmique de la langue anglaise s'appuie sur des principes nettement distincts de ceux à l'œuvre en français. Du point de vue rythmique, la chaîne de l'anglais parlé pourrait être définie comme une succession de syllabes accentuées et de syllabes faibles. Pour ce qui concerne le français, on parlera de rythme syllabique puisque, en théorie tout du moins, chaque syllabe reçoit une accentuation.

Le candidat francophone devra prendre garde à réaliser correctement les voyelles des syllabes non accentuées. Il s'attachera donc à appliquer une réduction vocalique dans les préfixes, les suffixes, et étendra ce principe de réduction aux prépositions, conjonctions, déterminants et auxiliaires dans les énoncés affirmatifs.

Le rythme propre à la langue anglaise ne s'acquiert que par l'exposition régulière et répétée à des variétés de langue authentique et par la conversation avec des locuteurs anglophones.

Intonation

Les rapports de jury ne manquent pas d'attirer l'attention des candidats sur un travers récurrent dans les présentations orales : l'intonation montante en fin de phrase déclarative. Certes, le schéma intonatif ascendant en fin d'énoncé déclaratif est attesté dans certaines variétés d'anglais, notamment d'anglais américain, irlandais ou encore écossais. Mais il convient de garder à l'esprit qu'en anglais RP, le schéma intonatif attendu est le schéma descendant.

Il n'est bien évidemment pas interdit à un candidat de prendre pour modèle une variété d'anglais qui présente la caractéristique de l'association du schéma ascendant au type d'énoncé déclaratif. Toutefois ce candidat devra veiller avec la plus grande rigueur à la cohérence de son anglais oral, ce qui implique la reproduction de l'ensemble des traits définitoires de la variété d'anglais en question.

Nous insistons sur ce point dans la mesure où, de toute évidence, la très grande majorité des cas d'intonation montante en contexte déclaratif qui ont pu être observés cette année encore est le fait de

l'influence du substrat intonatif français et du manque de prise en compte de la spécificité de la langue anglaise dans le domaine.

Accent lexical

Un autre point parmi les plus fréquemment relevés par les membres du jury lors des épreuves orales est le déplacement d'accent au sein du mot. Il est évident qu'un déplacement ponctuel d'accent lors d'une présentation orale de concours n'a guère de conséquences sur l'évaluation qui est faite du candidat. Mais les cas ne sont pas rares où le défaut d'accentuation concerne des termes extrêmement courants ou du vocabulaire régulièrement employé dans les exercices oraux de type universitaire.

Voici une liste de termes qui sont régulièrement mal accentués (cf. rapport 2012) :

- *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*
- *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*

Réalisation des phonèmes

Au nombre des erreurs souvent commises par des francophones et qui nuisent grandement à l'acceptabilité du modèle d'anglais oral proposé : la réalisation des phonèmes /θ/ et /ð/, qui deviennent [s] et [z], [f]. Certes, ces phonèmes sont absents du système phonologique du français. Cependant tout angliciste devrait se montrer capable de les produire correctement. Ces consonnes font partie des apico-dentales et se classent parmi les fricatives. Leur réalisation implique que la langue touche les dents et que de l'air est expulsé de façon continue. Dans ce cas encore, un entraînement et une pratique soutenus permettent de surmonter la difficulté initiale. D'autant qu'une réalisation fautive peut se doubler de problèmes de compréhension (exemple : la paire minimale *thin / sin*).

Le phonème /h/ mérite également une remarque. On note des cas d'oubli à l'initiale (*h-dropping*), et parallèlement la production de /h/ parasites à l'initiale de mots commençant par une voyelle. C'est une source de flou sémantique dès lors que le phénomène porte sur des paires minimales telles que *ear/hear*.

Les candidats prendront note du fait que les mots contenus dans la liste qui suit donnent lieu à la réalisation de la consonne /s/ (et non /z/) : *basic ; closer ; increase ; precisely ; released ; use (Nom)*.

Enfin, il est rappelé aux candidats que la francisation des noms propres dans les exposés et entretiens en français n'est pas du meilleur effet. Nous les invitons à faire l'effort de conserver une prononciation authentique pour les noms de personnages historiques, de lieux, d'auteurs...

Distinction des phonèmes vocaliques

La distinction entre voyelles dites « brèves » et voyelles dites « longues » constitue une des pierres d'achoppement régulièrement relevées dans les rapports de jury. Il est impératif que les candidats fassent le départ entre /i:/ et /ɪ/ (*leave / live ; bean / bin ; teen / tin*). La qualité propre à chacune de ces voyelles est parfois négligée et leur réalisation donne lieu à une production qui tend à se superposer au /i/ caractéristique de la langue française.

Les candidats doivent prendre conscience que l'opposition entre /i:/ et /ɪ/ est d'ordre non seulement quantitatif, puisque l'on peut percevoir une différence de longueur, mais aussi d'ordre qualitatif dans la mesure où les points d'articulation et l'aperture ne sont pas semblables.

Parmi les confusions les plus communes, on trouvera la paire /b/ et /ʌ/, cette confusion s'expliquant notamment par l'orthographe des termes concernés (présence du <o> graphique). Nous reprenons la liste de mots établie dans le rapport de jury 2012 :

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

Ces mots donnent lieu à une réalisation de la voyelle en /ʌ/.

L'absence de réalisation de diphtongue (/b/ à la place /əʊ/) a été relevée de manière régulière par les membres du jury pour la liste de mots suivants :

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

• Conclusion

Les indications et les pistes fournies dans ce rapport ne prétendent pas couvrir de manière exhaustive l'ensemble des traits phonétiques et phonologiques de l'anglais. Il s'agit plutôt de souligner les points les plus problématiques tels qu'ils apparaissent à l'audition des candidats. Ces derniers ont tout intérêt à consulter les rapports des années précédentes dans lesquels ils trouveront matière à réflexion (nous pensons en particulier aux règles d'accentuation lexicale, exposées notamment dans le rapport 2012). Cette année encore, les membres du jury ont salué la qualité de l'anglais oral de nombreux candidats francophones. Comme nous l'avons souligné plusieurs fois, un travail et des efforts réguliers dans la pratique de l'anglais oral s'accompagnent inmanquablement de progrès qui ne peuvent que s'avérer fructueux lors des épreuves d'admission.

Wilfrid Andrieu

4.2 Epreuve de 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 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, suivis 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

• Nature du dossier et consigne

Au nombre de trois ou quatre, les supports proposés pouvaient être un texte littéraire (poème, extrait de roman ou de pièce de théâtre), un article journalistique, un essai ou tout autre texte « non-fictionnel », un document iconographique (photographie, dessin, tableau, affiche etc.), mais également un enregistrement audio ou vidéo de quelques minutes, par exemple un extrait de film, de dessin animé, une bande-annonce de film ou une œuvre audiovisuelle originale.

Les documents sont présentés dans un ordre aléatoire et, de ce fait, ils ne sont pas hiérarchisés. Le jury tient à rappeler que les documents doivent être traités et analysés de manière approfondie et qu'il serait malvenu de privilégier ou occulter l'un ou l'autre. Si tel était le cas, leur analyse serait considérée comme incomplète et les interprétations proposées risqueraient fort d'être lacunaires, voire de mener à des contresens. Lors de la préparation, il est vivement recommandé de prendre des notes sur les documents audio ou vidéo car ils peuvent faire l'objet d'un questionnement pendant l'entretien. En revanche, on n'attend nullement une restitution.

L'épreuve de leçon ne comporte pas de programme spécifique, ce qui explique la grande diversité des thématiques et des ancrages géographiques proposés. Il n'est pas attendu des candidats qu'ils manifestent un savoir de spécialiste. Néanmoins, le jury juge bon de préciser que les candidats

doivent être en mesure de mobiliser les connaissances acquises au cours de leur parcours de formation, de leur expérience personnelle ou professionnelle ou encore de leur suivi de l'actualité, afin de proposer une analyse fine et approfondie. Les candidats qui manient un concept littéraire à bon escient afin de mettre en perspective leur analyse du dossier sont bien évidemment valorisés.

En salle de préparation, chaque candidat dispose d'un dictionnaire unilingue, du *Robert des noms propres* ainsi que d'un lexique de civilisation. Le cas échéant, la consultation de ces ouvrages peut s'avérer utile afin de procéder à une vérification ou pour obtenir un complément d'information qui permettrait de s'approprier le dossier plus efficacement.

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 documents proposés. Il paraît indispensable de rappeler que l'étude et la mise en relation des documents sont indissociables.

Dans un premier temps une compréhension fine de chaque document est indispensable et elle constitue un préalable obligatoire à une prestation convaincante. Cependant le dossier doit être considéré comme formant un tout. Sont donc à proscrire les plans qui traitent les documents isolément dans des parties distinctes du développement ou les plans qui, à chaque partie, associent une thématique ensuite analysée dans chaque document, l'un après l'autre.

Les candidats doivent identifier et mettre en lumière la dynamique qui anime les documents et adopter un angle d'approche ayant pour objectif de convaincre le jury qu'ils ont saisi le message du dossier. En pratique cela se manifeste par de constants allers et retours d'un document à l'autre afin de souligner les convergences, les divergences, les ambivalences et les enjeux inhérents au dossier.

Enjeux de l'introduction : une attention toute particulière doit être apportée à l'introduction car elle marque le point d'entrée dans l'épreuve et elle permet au candidat de s'ajuster à la situation de l'oral de concours. Le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur le fait que leur présentation des documents est souvent trop statique. Se contenter de lire les sources et résumer (raconter) les documents ne présente guère d'intérêt pour un tel exercice. Afin de proposer une introduction efficace, les candidats s'efforceront donc de problématiser chaque document en une phrase ou deux. Cela témoignera d'un certain degré de compréhension du dossier et prouvera que le candidat a adopté une démarche démonstrative.

L'annonce du plan doit également se faire dans l'introduction. Pour permettre au jury d'accorder toute son attention à la présentation du plan, les candidats veilleront à parler intelligiblement et ils n'hésiteront pas à répéter les titres des parties.

Fonction de la problématique : la problématique du dossier est définie dans l'introduction et doit découler de la problématisation des documents. Elle constitue le fil conducteur de l'analyse, annonce la démarche démonstrative et définit l'angle d'approche retenu par le candidat. Chaque partie du développement doit permettre d'apporter un élément de traitement de la problématique.

Démarche démonstrative : cette année encore le jury a constaté que certains plans restaient statiques et n'attestaient pas réellement d'une démarche de construction de la pensée. Il faut impérativement éviter l'écueil qui consiste à paraphraser sans analyser ou à se contenter d'effectuer des relevés descriptifs. Ces derniers ne peuvent être pertinents que s'ils sont mis en résonance avec d'autres relevés dans d'autres documents.

Il est attendu des candidats qu'ils adoptent une démarche démonstrative, c'est-à-dire qu'ils avancent une idée puis qu'ils voient comment elle est déclinée dans les différents documents. Pour ce faire, le jury encourage vivement les candidats à travailler les transitions car elles permettent de suivre le cheminement de leur pensée.

Prendre en compte la spécificité des documents : afin de proposer une analyse fine des dossiers, le jury recommande vivement de prendre en compte la spécificité des documents. En effet, les candidats doivent maîtriser l'analyse d'image (disposition, perspective, point de fuite, couleurs, symbolisme), les outils narratologiques (champs lexicaux, focalisations, jeu des pronoms, rhétorique), les repères chronologiques (savoir ancrer un document dans son contexte historique, interroger le lien entre le document et son contexte de production). Sont valorisés les candidats qui sont en mesure de définir des termes clés ou concepts propres au dossier. Il ne faut pas se contenter de les relever, mais il faut s'interroger sur les effets qu'ils produisent et sur l'intention de l'auteur qu'ils traduisent. De même, l'explicitation de genres ou conventions littéraires (*the Pastoral, the Gothic Novel, the Fable* etc.) en lien direct avec les documents permet aux candidats de proposer une mise en perspective du dossier plus aboutie.

La conclusion : la conclusion ne doit pas être une simple redite du plan car cette démarche ne ferait que souligner l'absence de problématique. Au contraire, la conclusion a pour but d'apporter une réponse claire à l'interrogation, à la problématique soulevée dans l'introduction. Attention, elle décode non pas le sens des documents pris individuellement, mais le sens du dossier.

• L'entretien

A l'issue de l'exposé du candidat, le jury dispose de dix minutes afin de le questionner sur les analyses et interprétations proposées. Nous rappellerons ici ce qui avait déjà été précisé dans le rapport de jury pour la session 2012, à savoir que l'entretien est mené dans une visée sincèrement constructive. Les questions posées par le jury peuvent avoir pour but de : (1) demander des éclaircissements sur un point abordé lors de la présentation, (2) encourager un candidat à approfondir un point d'analyse, (3) proposer de réfléchir à un angle d'approche nouveau, (4) amener le candidat à prendre conscience d'un contresens ou d'un faux-sens et l'inviter à corriger son analyse, (5) revenir sur un document sous-exploité dans l'exposé.

Afin que l'entretien s'avère concluant, nous invitons les candidats à écouter attentivement les questions qu'on leur pose et à saisir la chance qui leur est donnée de pouvoir affiner leur analyse du dossier.

En ce qui concerne la qualité de la langue lors de l'entretien, les candidats doivent veiller à maintenir un registre soutenu.

• Qualité de la langue

Nous rappellerons ici ce qui avait déjà été précisé dans les rapports de jury pour les sessions 2011 et 2012, à savoir que la langue et le contenu sont évalués tous deux. De même, l'anglais des candidats est évalué aussi bien au cours de l'exposé que lors de l'entretien. Dans les premières minutes de leur présentation, les candidats veilleront à poser leur voix et à réguler leur débit de parole. Compte tenu des exigences de l'épreuve en termes d'analyse, les candidats devront s'efforcer de transmettre un contenu dans une langue riche et précise qui leur permette de nuancer leur propos, que ce soit en français ou en anglais. Ils s'exprimeront avec le souci d'un registre adapté et d'une élocution claire, en même temps qu'ils prendront garde à la grammaire et à l'authenticité de leur accent.

• Articulation avec la seconde partie

Le premier exercice en anglais et le deuxième exercice en français sont étroitement liés et c'est justement dans ce lien inextricable que réside tout l'intérêt de l'épreuve. En effet, la réflexion menée dans la deuxième partie doit être le prolongement de l'analyse de type universitaire proposée dans la première partie. Les analyses et interprétations qui auront été proposées serviront aux candidats à identifier les éléments de sens à travailler avec les élèves, en veillant toutefois à les adapter au niveau

précisé dans 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 documents sont alors mis au service d'un projet didactique et pédagogique qui préserve la richesse de la thématique, dont une approche réfléchie et nuancée permettra la mobilisation et l'apprentissage de ressources langagières liées au sens et au besoin de le comprendre et d'en rendre compte.

Laetitia Lutz

4.2.3 Seconde partie, en français

• Savoirs et savoir-faire requis

Lors de la session 2013, le jury a constaté que les candidats dans leur ensemble connaissent le cadre institutionnel, peuvent citer les descripteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et maîtrisent la terminologie la plus couramment utilisée en didactique.

En effet, sont majoritairement bien identifiés les programmes (entrées culturelles et notions), les cinq activités langagières et les principaux concepts de l'enseignement des langues.

Le jury a parfois remarqué une confusion entre le niveau qui doit être validé pour l'obtention du Diplôme National du Brevet (A2) et le niveau visé en fin de palier 2 (B1). De même, beaucoup de candidats ignorent encore les nouvelles épreuves du Baccalauréat et leurs grilles de notation, parues au BO du 24 novembre 2011. On attendra des candidats de la session exceptionnelle de 2014 une meilleure connaissance de ces nouvelles modalités, ainsi que des différents niveaux visés en fin de cycle terminal (B1 pour les élèves de Langue Vivante 2, B2 pour les élèves de Langue Vivante 1 et C1 pour les élèves de Série Littéraire Langue Vivante 1 Approfondie).

Concernant l'exploitation pédagogique des éléments du dossier, le jury a apprécié les propositions de pistes s'inscrivant dans une perspective actionnelle, même si l'écueil majeur relevé lors de cette session concerne le manque de cohérence entre la tâche finale, si le candidat en envisageait une, et les activités menées en amont. Des candidats ont eu également des difficultés à hiérarchiser les supports et à choisir une activité langagière dominante pour leur travail.

Le jury a également noté avec intérêt les propositions d'activités visant à favoriser l'interaction entre élèves.

• Exploitation des supports et démarches possibles

Les candidats doivent avoir à l'esprit qu'il n'existe pas une seule démarche possible. Le jury a accueilli favorablement toutes les démarches dont le choix avait été réfléchi et que les candidats ont été capables de justifier, en particulier lors de l'entretien.

Le jury insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas pour les candidats de détailler la démarche qu'ils ont choisie séance par séance, mais de présenter les étapes, la progression envisagée (avec stratégies et outils) et la finalité de leur projet pédagogique.

La gestion du temps de cette partie de l'épreuve est un paramètre non négligeable et les candidats gagnent en efficacité s'ils restent concis dans la présentation du déroulement qu'ils ont prévu. Aussi est-il conseillé de ne pas procéder de nouveau à la présentation du contenu des documents supports mais davantage à celle de leur potentiel pédagogique.

Prendre en compte la spécificité des supports est capital : un document vidéo n'a pas nécessairement vocation à être un support de compréhension de l'oral. Ainsi, une bande-annonce

d'un film sur la Seconde Guerre mondiale était-elle très difficile à comprendre sans les images car la musique et les bruits de fond de la bande-son en rendaient les paroles parfois peu audibles.

Déterminer le potentiel des supports est également une étape essentielle pour les hiérarchiser. Le jury a apprécié les présentations des candidats qui ont perçu les difficultés d'accessibilité au sens, en particulier pour certains supports visuels (images fixes ou vidéo) qui, en dépit de leur attrait supposé, ne peuvent être systématiquement choisis comme documents d'approche. Lors de cette session, la charge lexicale de certains supports écrits s'est avérée bien moindre que l'implicite ou la polysémie du document visuel provenant du même dossier. Ainsi, l'étude de la photographie d'un jeune Britannique assis sur une vache en résine peinte aux couleurs de la campagne française ne pouvait guère constituer un document d'emblée accessible à une classe de Seconde. A l'opposé, l'article qui l'accompagnait, parfaitement compréhensible pour des élèves de niveau B1 ou s'en approchant, pouvait ouvrir la séquence.

Par ailleurs, le jury accueille avec intérêt la proposition d'ajout d'un autre document pour étayer la séquence, sous réserve que l'articulation des supports soit réfléchie et opératoire.

• Objectifs

La définition des objectifs ne saurait intervenir en amont de l'analyse des supports. C'est précisément cette analyse pré-pédagogique qui doit amener les candidats à faire des choix. Le jury a en effet constaté que certains candidats prévoient une liste foisonnante d'objectifs et d'activités qui n'aboutissent ni à la construction du sens ni à celle d'une compétence.

Objectif communicationnel : il convient pour cette épreuve de déterminer une activité langagière dominante. Pour les activités langagières de réception, il est indispensable que les candidats proposent des stratégies d'accès au sens transférables d'un document à l'autre.

En ce qui concerne la production, le jury s'attend à des propositions visant à outiller les élèves tout au long du projet envisagé. Par exemple, une séquence pour une classe au palier 2 du collège sur la nourriture et les enfants, qui s'appuie sur des vignettes représentant un adulte et un nourrisson trouvé dans une boîte (débouchant sur de la compréhension de l'écrit et de la production orale en interaction) et un extrait d'un film muet avec Charlie Chaplin (aboutissant à de la production orale en interaction), ne peuvent aboutir à une tâche finale prenant la forme d'une expression écrite. Cette proposition s'avère incohérente car cette activité langagière n'a pas fait l'objet d'entraînement en amont. Une tâche finale nécessitant une production orale en interaction semble, à l'opposé, parfaitement convenir (une théâtralisation, par exemple).

Objectif culturel : au-delà de l'entrée culturelle du programme correspondant au niveau indiqué dans la consigne, le jury a apprécié les exposés au cours desquels les candidats ont choisi une notion, un choix qu'ils ont su justifier. Ainsi, un projet sur l'automobile comme objet iconique américain en cycle terminal pouvait être placé sous la notion « Lieux et formes du pouvoir », « Mythes et héros » ou « Espaces et échanges ». On recommande aux candidats de sélectionner la notion dont le choix est le plus en adéquation avec la problématique des pistes d'exploitation pédagogique qu'ils présentent et de ne pas perdre de vue que l'objectif culturel vise à permettre à chaque élève de développer son propre point de vue tout en restant ancré dans la sphère anglophone (*My personal hero is my dad* n'étant pas pertinent dans cette optique).

Objectif linguistique : il se décline dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, entre autres, en objectif grammatical, objectif lexical et objectif phonologique.

Qu'il s'agisse de l'objectif grammatical ou lexical, le jury s'attend à ce que les candidats prévoient là encore des contenus à enseigner qui soient nécessaires à la construction du sens et à l'exploitation des supports. Ne retenir que les faits de langue qui apparaissent dans les supports ne s'avère pas

pertinent s'ils ne constituent pas les outils langagiers utiles pour mener à bien le projet pédagogique. Ainsi, dans un dossier sur la peine de mort aux Etats-Unis, figurait un article engagé (contre les abolitionnistes) contenant un certain nombre de faits de langue intéressants (*Nor do they address... a three-stage process...*). Mais ceux-ci ne contribuent pas véritablement à la construction du sens et les élèves n'en auront pas besoin *in fine* pour s'exprimer.

Concernant l'objectif phonologique, cette session a vu un assez grand nombre de candidats annoncer systématiquement un objectif phonologique ambitieux. Or, peut-être plus que tout autre objectif, il prend sens en fonction de la spécificité des supports. Ainsi, vouloir amener la classe à maîtriser la lecture à haute voix d'un poème ou d'un extrait de pièce de théâtre s'impose, mais peut s'avérer contre-productif dans le cas d'un texte argumentatif écrit pour être lu silencieusement.

Enfin, le jury tient à rappeler que l'entretien vise à préciser certains points de la présentation. Les questions permettent aux candidats d'affiner leurs choix, voire de les corriger, la capacité à prendre du recul sur sa pratique pédagogique étant, chez un enseignant, une compétence fondamentale.

Isabelle Andres

4.2.4 Exemples de sujets

4.2.4.1 Leçon 22

(ce sujet consultable [ici](#))

Première partie : pistes d'analyse du dossier (présentation, étude et mise en relation des documents)

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

● **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 où ils peuvent fournir aux candidats des informations sur le contexte littéraire, socio-historique etc.

Dans le dossier présenté ici, le document A est une histoire (*a creation tale*) de Rudyard Kipling, tirée de l'ouvrage *Just So Stories* dans lequel l'auteur raconte la création du monde. Il explique dans cette nouvelle comment le chameau a eu sa première bosse. Kipling s'inscrit dans la tradition de la littérature anthropomorphique où la morale et la notion de responsabilité sont centrales.

Le poème de Shel Silverstein, mis en voix par l'auteur lui-même et mis en images dans une vidéo (Document B), s'inscrit quant à lui dans un contexte contemporain.

Le document C est tiré d'un ouvrage universitaire rédigé par Elizabeth A. Dunn, dans lequel est menée une réflexion sur l'usage des animaux dans la littérature pour enfants.

● **Mises en relation possibles**

La mise en relation élémentaire des documents permet de constater leur aspect didactique : en A et B, une leçon de vie, de morale est enseignée aux enfants. En B, ce sont les parents qui sont visés.

De même, dans les supports A et B, les animaux sont désignés à chaque fois par l'espèce à laquelle ils appartiennent (*The Camel, The Ox, The Crocodile...*). On peut remarquer que dans B,

l'homme est également désigné par le métier qu'il exerce (*The dentist*). Aucune caractérisation supplémentaire n'est nécessaire, puisque, comme le souligne C (l. 5 et 9-10), l'espèce animale et le métier mentionné suffisent à associer les personnages correspondant à des qualités ou des comportements universellement reconnus.

La présence d'animaux auxquels on prête des traits humains (anthropomorphisme) permet une identification facile du jeune lecteur à ceux-ci. L'enfant, et en particulier le jeune enfant, ne perçoit pas l'animal comme un Autre, mais plutôt comme une projection de lui-même. En outre, les thèmes abordés (en A : rechigner à faire son travail / en B : peur d'aller chez le dentiste) permettent à l'enfant d'être confronté à des situations de la vie quotidienne, et d'y trouver réconfort ou soulagement. Cependant, une nuance doit être apportée. Il ne s'agit pas de penser que dans les histoires pour enfants, tout est bien qui finit bien ou que tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes ; en effet, comme le souligne Elizabeth Dunn, les histoires peuvent aussi être dérangeantes (*mildly disturbing*, l. 9-10) pour les enfants : violence implicite des parents, prix à payer lorsque l'on commet une faute...

À un niveau supérieur d'analyse, la notion de « parcours initiatique » pouvait être repérée. Les animaux semblent être utilisés pour transmettre des valeurs de manière implicite et symbolique. Cette distanciation est permise également par la théâtralité et la mise en scène à l'œuvre en A et B (nombreux dialogues, oralité des textes, jeu du narrateur, anaphores, onomatopées...), associées à l'humour et l'ironie sensibles dans les deux supports.

Les candidats pouvaient s'interroger sur la relation ambiguë entre adultes et enfants, voire entre parents et enfants, à travers des dichotomies telles que le pouvoir opposé à la fragilité, le savoir opposé à l'ignorance, par exemple. L'adulte est celui qui va lire l'histoire, la raconter : l'enfant a accès à cette histoire à travers un prisme parental et n'en a pas une lecture personnelle. De même, celui qui conte l'histoire dans B est l'auteur lui-même : là encore, l'enfant reçoit la parole adulte. Dans le document A, *The djinn*, étant la figure de l'autorité parentale, est celui qui détient la parole du « bien », celui à qui on rapporte, à qui on dénonce. C'est également celui qui donne des ordres, fait des remontrances, puis qui finit par punir le chameau récalcitrant. En B, le dentiste qui manipule ses pinces peut rappeler l'instituteur d'antan et sa baguette.

Le langage constitue un enjeu de cette relation adulte / enfant. Le chameau ne s'exprime que par un simple borborygme: *humph* et les onomatopées sont nombreuses dans les documents A et B. Cette projection de la parole enfantine est opposée à celle du parent, plus construite (juxtaposition d'un langage vernaculaire (A, l. 34) et d'un langage plus soutenu (A, l. 56 à fin). Dans le texte de Kipling, la morale pourrait alors être que celui qui est paresseux est celui qui ne sait pas parler intelligiblement. Il faut en outre mettre en lumière le rôle du narrateur, qui, à la fin du récit, vient remettre de l'ordre : *And from that day to this the Camel always wears a humph (we call it 'hump' now...)*

En allant plus loin dans l'analyse, les candidats pouvaient proposer une réflexion plus aboutie encore. Dans chacune des histoires, une punition est infligée. Par trois fois, le chameau refuse de faire ce qu'on lui demande : il reçoit alors une bosse comme châtiment. De même, le dentiste est puni de sa cruauté en étant dévoré par le crocodile. Peut-être peut-on parler ici d'une sorte de validation, mais aussi, inversement, d'une mise en perspective critique, de l'autorité parentale ou magistrale.

L'appel à l'exotisme (dans le document A notamment), dans un mouvement paradoxal d'éloignement et de rapprochement, permet de résoudre des problèmes liés à la différence et donne accès à une normalisation de cette différence. Ainsi, une bosse n'est plus perçue comme une difformité physique, mais s'explique de façon non-anormale.

Dans les documents A, B et C, vérité et mensonge sont inextricablement mêlés. En B, le crocodile se targue de dire la vérité (*I'll tell you the truth*) tandis que le dentiste confesse sa faute (*That's the wrong one, I confess*). Le narrateur dans l'histoire de Kipling révèle une vérité qui fait sens dans la

fiction, mais pas dans la réalité (c'est parce que le chameau a désobéi qu'il a eu une première bosse). Quant à Elizabeth A. Dunn, elle soulève des questionnements, mais ne donne pas de réponse définitive (*but no definite answer / attempted to answer*). Enfin, le document B souligne une limite (l. 21-23 : *I did find some themes, some threads of guidance ; but I can say now, I came out of the jungle of Critter Lit with a peacock's feather and a tiger's whisker and a white rabbit's top hat, but with no answers at all*) : la littérature anthropomorphique n'apporterait pas nécessairement de réponses, ne permettrait pas obligatoirement de tirer des leçons de ce qui est raconté. La dimension moralisatrice pourrait en effet échapper au lecteur, qui ne retiendrait de l'histoire que le divertissement (dans le poème de Silverstein, le rythme et le ton employé occultent le sadisme et la cruauté du dentiste qui n'apparaissent qu'à la seconde, voire la troisième écoute).

Enfin, le caractère subversif du poème de Shel Silverstein se doit d'être mentionné. C'est l'enfant-crocodile qui l'emporte sur l'adulte et qui mange ce dernier, comme le fils mangerait son propre père, sorte de réécriture du mythe œdipien.

La problématique des genres pouvait également être soulevée : en A et B, tous les personnages, qu'ils soient humains ou animaux, sont des hommes. Il n'y a aucune représentation féminine.

Seconde partie : pistes d'exploitation didactique et pédagogique

On rappellera aux candidats qu'il est opportun de connaître les textes officiels en vigueur et d'y faire référence lorsque c'est pertinent. Dans le cas présent, il fallait bien entendu rappeler ce qu'est le palier 1 du collège et se référer au thème culturel des programmes « Modernité et Tradition », qui préconise 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.

Dans un premier temps, le candidat devait procéder à un repérage de la spécificité et du potentiel des supports : une histoire de Rudyard Kipling destinée aux enfants et un poème mis en voix (par l'auteur Shel Silverstein lui-même) et en images dans une vidéo, destiné aussi aux enfants plus particulièrement. La présence d'animaux parlants se devait également d'être mentionnée.

On s'attendait à ce stade à des remarques sur la pertinence de ces supports pour une exploitation en classe de 5^e, par exemple. C'est le niveau A2 qui serait donc visé. Le potentiel linguistique des supports est en adéquation avec le programme de cette classe (le prétérit par exemple).

Les objectifs, cohérents et atteignables, devaient être clairement annoncés.

Objectif culturel : utilisation des animaux dans la littérature pour enfants (en lien avec le thème du palier 1 : « Modernité et Tradition »)

Objectifs linguistiques 1) grammaire : le prétérit 2) lexique : le corps humain, la douleur, les sentiments, les animaux 3) phonologie : onomatopées, accentuation, rimes...

Les activités langagières privilégiées doivent également être définies et justifiées.

Une tâche finale n'est pas nécessairement attendue. Néanmoins, le jury a apprécié son évocation quand une réelle cohérence existait entre la tâche annoncée, les objectifs développés et les activités proposées. Proposer une production écrite en tâche finale (exemple : écrire l'histoire de l'éléphant, comment a-t-il eu sa trompe ?) n'a de sens que si les élèves ont été entraînés à cette activité langagière au cours de la séquence. Après la phase de compréhension, on pouvait donc proposer des tâches intermédiaires de production écrite, comme le résumé de l'histoire du chameau ou du crocodile (un récit court, au prétérit), par exemple.

La hiérarchisation des supports est importante et se doit d'être justifiée. L'utilisation de la vidéo en premier ne doit pas être jugée comme une évidence due à son côté attrayant ou amusant. L'aspect

prétendument rébarbatif d'un texte écrit ne constitue pas non plus un argument recevable quant à son utilisation dans un deuxième temps seulement.

Les candidats se sont en général peu interrogés sur l'exploitation de la vidéo. Les images aident à la compréhension, certes, mais comment peut-on procéder, et pourquoi ? Faut-il d'abord visionner l'image sans le son ? Ou bien faut-il d'abord écouter la bande-son seulement ? Il n'y a bien sûr pas de réponse gravée dans le marbre, et toute proposition était recevable si elle était justifiée.

Les éléments facilitateurs (dialogues, présence d'animaux, ton, rythme...) et les éventuels obstacles à la compréhension des supports (texte long, lexique parfois complexe...) ont souvent été mentionnés. Cependant, les candidats se sont trop souvent contentés de les nommer, sans proposer d'explications ou de solutions pour contourner ces obstacles.

Certains candidats avaient prévu d'utiliser d'autres supports, en plus de ceux du dossier. Là encore, cette initiative était la bienvenue si elle était cohérente avec le projet défini. Un exemple pourrait être l'utilisation du chant ou d'une courte poésie, pour travailler le rythme et l'accentuation de la langue anglaise.

Le jury souhaite insister sur la nécessité de bien faire la différence entre la phase d'entraînement et la phase d'évaluation. Une réflexion sur la trace écrite, comme outil efficace pour l'élève en vue d'une possible tâche finale, trouve également sa place dans cette problématique.

Les candidats doivent envisager des stratégies pour faciliter l'accès au sens des supports, en réception orale ou écrite : repérage des personnages, appui sur les mots connus, compréhension globale puis détaillée, phase d'anticipation... Le caractère transférable des stratégies proposées a aussi été valorisé : c'est l'autonomie de l'élève qui doit en effet être visée.

Aurélie Chéneau

4.2.4.2 Leçon 14

(ce sujet est consultable [ici](#))

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

Les propositions d'étude qui suivent n'ont pas valeur de corrigé, mais cherchent davantage à explicitier le type de cheminement réflexif qu'un candidat doit pouvoir mettre en œuvre face à tout dossier, de la découverte des documents à la complexification progressive de l'analyse, pour aboutir enfin à l'élucidation du sens du dossier.

Première phase : découverte des documents – premiers relevés et mises en relation

Chaque document doit faire l'objet d'une première lecture posée qui permette au candidat d'en saisir le sens global. La prise en compte des sources est primordiale puisqu'elle oriente d'emblée la lecture du document et sa compréhension.

Dans le dossier L14, le document A est tiré de l'auto-proclamé *America's first conservative website*. Le titre donne le ton : il s'agit d'une charge violente d'un tenant de la peine capitale qui fait part de son exaspération à l'égard des thèses des opposants à cette peine, thèses qu'il juge répétitives et stériles. On relèvera dès la première lecture les marqueurs de cette exaspération dans le titre ainsi qu'aux lignes 1, 2, 6, 7, 31 et 32. Du point de vue de la construction de l'argumentation, on relèvera également que l'auteur établit sa posture par la critique en règle des arguments de la partie adverse, sans réellement construire d'argumentaire précis en faveur de sa propre position : il se définit par la négation de son opposant.

Le document B a été produit par *Amnesty International*, une ONG qui défend les droits de l'Homme et milite, entre autres, pour l'abolition de la peine de mort et de la torture. Ce document s'impose donc d'emblée comme le contre-point au document A. Dans une mise en page relativement sommaire, le document nous montre une table d'exécution accompagnée d'un argument « choc » : le gouvernement américain est accusé de « jouer à Dieu ». Le candidat décode immédiatement cette mise en accusation : en s'arrogeant le droit de vie et de mort sur ses prisonniers, le gouvernement s'emparerait d'une prérogative divine et se substituerait donc à Dieu. On peut également souligner le choix du verbe *play* et l'image d'apprenti-sorcier qu'il sert à construire dans la représentation du gouvernement que le document véhicule.

Enfin, le document C en lui-même n'aborde pas de front la question de la peine de mort, qui n'est même jamais citée dans l'extrait. Toutefois le paratexte accompagnant le document encourage vivement le candidat à prendre en compte la situation de John Coffey, qui doit mourir par électrocution le lendemain. Toujours dans le paratexte, on apprend que ce personnage est innocent du meurtre dont on l'accuse : la notion d'erreur judiciaire apparaît donc de façon évidente au candidat, qui voit en ce document un complément au document B. Un premier visionnage de la scène autorise le relevé de tous les éléments ayant trait à l'innocence, voire au caractère quasi enfantin, de John Coffey : son émerveillement angélique devant la scène projetée, son élocution hésitante, sa syntaxe fautive, ses larmes sincères. Le candidat peut également relever d'emblée le contraste évident sur lequel repose l'extrait vidéo, entre la comédie musicale projetée – des personnages optimistes, amoureux, insoucians, qui ont la vie devant eux – et la situation tragique du prisonnier, future victime innocente, qu'une électrocution enverra bientôt au paradis, qu'il s'imagine peuplé d'anges tels que Fred Astaire et Ginger Rogers. Ce contraste construit le pathos – voire le *bathos* – de la scène.

La première lecture des documents permet donc d'effectuer des premiers relevés qui esquissent une première dynamique apparente : doc. A vs doc. B et C.

Le document A confirme d'ailleurs cette opposition frontale, puisque l'auteur s'y élève contre les *demagogues* (l. 39) au nombre desquels il compte certainement les auteurs du document B, et contre les *Hollywood liberals* (l. 7) / *politically-correct Hollywood do-gooders* (l. 40) qui évoquent bien évidemment dans l'esprit du candidat le document C – autant les producteurs et réalisateurs du film que les personnages des gardiens présents dans la scène, visiblement satisfaits de leur bonne action.

À la violence de la charge dans le document A, le candidat peut d'emblée opposer la bienveillance et les bons sentiments qui traversent le document C : il peut en conclure que le dossier semble entériner les postures existantes qui polarisent la société américaine sur la question de la peine capitale. Cette remarque permet d'exploiter avantageusement la date de publication des documents A et B – qui auront bien sûr été relevées – puisqu'en effet 2000 et 2004 correspondent toutes deux à des fins de mandats présidentiels, moments charnières pour relancer les débats clivants (ici : le maintien de la peine capitale en 2000 après huit ans de présidence démocrate ; une nouvelle offensive des abolitionnistes en 2004 après quatre ans de présidence républicaine).

On constate donc qu'une première analyse très générale des documents n'est pas statique pour autant, puisqu'elle permet de faire émerger de premiers échos entre eux.

Deuxième phase : relevés plus précis – prise en compte de la spécificité des documents – micro-analyses

En deuxième et troisième lectures, le candidat s'attachera à aborder les documents à l'aide des outils d'analyse qui sont propres à chacun d'entre eux, en pensant notamment à réfléchir à la composition des documents iconographiques, à la valeur des plans et des mouvements de caméra dans les vidéos, et, dans tous les cas, à en déduire les effets produits et à conclure en y décelant le

message des auteurs. Dans les textes, le style et la rhétorique sont des paramètres incontournables de l'analyse, ils ne sauraient être délibérément ignorés.

Dans ce dossier, les trois documents mettent en jeu des stratégies argumentatives. Une analyse de leur rhétorique s'impose donc. Les candidats gagneraient à se souvenir des trois grandes stratégies d'argumentation définies par Aristote (et qui ont d'ailleurs constitué l'un des arrière-plans d'un autre dossier de leçon pour la session 2013) : *logos* (argumentation par la logique) – *ethos* (argumentation par l'affirmation de l'honnêteté du locuteur) – *pathos* (argumentation par appel aux émotions). Ces trois stratégies sont à l'œuvre dans le dossier qui nous occupe, ce qui permet au candidat d'analyser et d'opposer les échos rhétoriques qui traversent les documents. La dynamique de sa démonstration prend donc peu à peu forme, très naturellement.

C'est le document B qui a recours au *logos*, au travers d'une formulation concise aux accents de syllogisme. Il fait appel à la logique du lecteur-interlocuteur qui doit conduire ce dernier à saisir la contradiction essentielle de la posture du gouvernement qui trahit ses propres principes. De plus, la forme rhétorique qui est utilisée invalide d'emblée, par sa formulation même (subordonnée conditionnelle et modalisation), le présupposé qu'elle construit : *if it's true that there should be separation of church and state* nous fait clairement comprendre qu'il n'en va pas ainsi dans les faits.

La stratégie rhétorique dominante dans le document A est l'*ethos*. Tout au long du texte, l'auteur s'emploie à imposer sa crédibilité dans l'esprit du lecteur. Ainsi il insiste, jusqu'à l'exagération, sur la véracité et donc la recevabilité de ses propos par opposition à l'hypocrisie et aux thèses mensongères des ses détracteurs. Les exemples abondent, qui viennent étayer cette analyse, aux lignes 8, 9, 11-12, 14, 27, 32, 33, 40-41. On notera même une accumulation d'effets rhétoriques à la ligne 21 : *You read that correctly* est une adresse directe au lecteur par le biais de laquelle l'auteur confirme à la fois la crédibilité de ses propos et leur réception intelligente par le lecteur. L'auteur construit ainsi, dans l'esprit du lecteur, la confiance qu'il veut qu'on lui témoigne parce qu'il dit le vrai sans détour, à mille lieues des tournures ronflantes, mais vides de sens, des abolitionnistes (*whatever that means* (ligne 6) et guillemets suggérant l'ironie dans le sous-titre et aux lignes 3, 4, 5). Le candidat relèvera ensuite que l'auteur s'appuie également sur le *logos*. De même que cela vient d'être démontré pour l'*ethos*, il peut être démontré que l'auteur cherche à imposer la logique de sa démonstration en déconstruisant le *logos* de son adversaire, stratégie dont font état un certain nombre d'éléments tels que *flawed logic* (ligne 27), *unfounded* (ligne 31), *unsupported* (ligne 32) etc.

A ces deux stratégies le candidat peut enfin opposer la rhétorique silencieuse des images dans le document C, qui a recours au *pathos* : les émotions du spectateur sont grossièrement manipulées par une succession de gros plans sur le visage souriant ou en larmes du personnage principal, sur un fond de musique aux harmonies délicates.

Après avoir identifié les stratégies rhétoriques à l'œuvre dans les documents, le candidat doit obligatoirement s'interroger sur les effets produits : ce n'est qu'à ce prix que ses relevés construiront du sens. Les effets en question sont ici de deux ordres :

- à propos du sujet : le débat autour de la peine capitale est pleinement incarné dans le document C où il prend l'épaisseur concrète et imposante de John Coffey, à la différence de la mise en scène clinique et impersonnelle du document B où la table d'exécution est vide, et où la figure du condamné n'est que suggérée, ce qui universalise l'argument en ne l'attachant à aucune situation singulière. Enfin, dans le document A, l'abondance de données chiffrées achève de déshumaniser le débat, puisque le facteur humain est réduit à l'abstraction statistique. Malgré tous les recours à l'*ethos*, c'est l'absence de *pathos* qui domine et désincarne le sujet.
- à propos des destinataires : l'exagération de la rhétorique dans le document A en fait un document stigmatisant, peu apte à convaincre. Toutefois la source du document suggère que

l'auteur ne fait que prêcher des convertis, qu'il sera majoritairement lu par un public déjà acquis à la cause qu'il défend. Le document B, du fait du rapprochement qu'il opère entre la question de la peine capitale et la religion, est tout aussi stigmatisant, à l'égard, cette fois, de la droite religieuse américaine que l'on devine être la cible de la critique formulée.

En revanche, en ce qui concerne le document C, on relèvera une certaine ambivalence : alors que l'on pourrait croire y déceler une stigmatisation évidente du débat par la mise en scène d'un cliché de la thèse abolitionniste (à savoir un condamné à la fois afro-américain et innocent), force est de constater que l'atmosphère très sereine de l'extrait vidéo et l'absence totale de colère ou de rébellion de la part du personnage envers sa situation sont pour le moins surprenantes et nous écartent de façon inattendue du débat houleux relevé dans les deux autres documents.

Après l'analyse rhétorique des documents, le candidat n'omet pas de se livrer à l'analyse iconographique des documents B et C. Il s'interroge sur la construction de l'image dans le document B et relève les connotations religieuses de la disposition de la table d'exécution, qui évoque une croix. Les entraves visibles sont autant de clous métaphoriques qui construisent dans notre esprit l'identification du condamné au Christ. Ce repérage et son analyse trouvent sans peine un prolongement dans la vidéo où la dimension christique de John Coffey est également mise en avant, au-delà de ses initiales. En effet, si l'on prête une attention particulière aux mouvements de caméra, on constatera (à 1 minute 30) un déplacement de la caméra vers la droite qui transforme la lumière du projecteur en halo. Néanmoins, dans la vidéo, si le personnage est bien une figure christique, il est important de noter qu'il est présenté comme un martyr innocent certes, mais non comme un supplicié : l'ambivalence des signes à l'œuvre dans ce document le singularise à nouveau.

Cette seconde phase de lecture des documents s'est donc attachée à leur spécificité et a permis de relever une nouvelle dynamique opérante : doc. A et B vs doc. C. Au caractère binaire et stigmatisant des deux premiers documents s'oppose l'ambivalence du document C qui, sous des dehors simplistes, s'avère bien moins tranché et partisan. Cela se confirme en analysant la dernière information donnée dans le paratexte : la scène se passe dans la salle d'exécution, qu'un plan en plongée nous donne à voir (à 0'51) dans la vidéo. Comment interpréter cette transformation de la salle d'exécution en *show room* ? Faut-il voir dans ce lieu une vitrine où les exécutions se donnent à voir à des fins d'édification et de dissuasion ? Ou bien faut-il l'envisager comme une salle de spectacle, ce qui dénoncerait davantage la comédie de l'exécution, la mise en scène artificielle d'une justice de façade (*travesty*, ligne 5 dans le document A) ? Rien dans l'extrait proposé ne permet de trancher : c'est au spectateur de prendre position.

Troisième phase : construire le sens du dossier

La dernière phase de l'analyse du dossier par le candidat doit s'attacher, au-delà du sens des documents, à faire émerger le sens du dossier : qu'est-ce que le rapprochement de ces trois documents, pour cette épreuve, nous dit sur le sujet dont il est question ? La réponse à cette question n'a absolument aucune visée généralisante, il ne s'agit pas du tout d'y trouver une vérité universelle, bien au contraire.

Ainsi, à propos du dossier qui nous concerne et qui traite de la peine capitale dans le contexte des Etats-Unis, le candidat doit se poser, pour finir, deux questions : 1) quels éléments ancrent les documents dans le contexte strictement américain ? – 2) qu'est-ce que le dossier nous dit de l'état du débat autour de la peine de mort aux Etats-Unis ?

La réponse à la première question se trouve dans le décodage des signes faisant référence à l'implicite culturel commun américain. En effet, les trois documents ont recours, en filigrane, à la même stratégie rhétorique : présenter sa posture comme étant fondamentalement américaine, par

opposition à celle des opposants, qui trahirait les fondements de l'identité du pays. Dans le document A, c'est le rêve américain qui est convoqué à l'appui de la thèse de l'auteur, aux lignes 35-39 : si les minorités sont surreprésentées dans les statistiques relatives à la peine capitale, c'est parce que le système, incapable de se montrer à la hauteur de ses promesses, les a poussés vers le crime. Si l'Etat garantissait seulement les conditions d'accès de tous au rêve qui définit la nation, la peine de mort n'aurait aucune raison d'exister. Cette remise en cause de l'action du gouvernement est à rattacher au contexte de sa parution (2000, cf. remarque plus haut).

Le document B, quant à lui, convoque le principe de la séparation de l'Eglise et de l'Etat, fondement politique remontant à la naissance des Etats-Unis et aux pères de la constitution fédérale. L'implicite de cette référence est simple : d'après *Amnesty International*, le pays renie ses propres principes. Le document C, enfin, inclut un extrait de comédie musicale, genre à l'origine codifié et glorifiant les idéaux de persévérance, d'optimisme et de réussite, constitutifs de l'esprit américain. Ces idéaux et leur dévoiement se retrouvent dans l'opposition que l'on peut lire entre le mouvement des danseurs et l'immobilité à laquelle les entraves (visibles sur le document B) condamnent les prisonniers sur le point d'être exécutés.

La réponse à la seconde question (que nous dit le dossier de l'état du débat sur la peine capitale aux Etats-Unis ?) se trouve dans le titre du document : « déjà vu ». Ce que la réunion des trois documents suggère est qu'il s'agit d'un débat qui s'essouffle, faute d'être nourri par des arguments véritablement renouvelés. Ainsi, c'est un double mouvement de décalage et de « déjà vu » qui s'opère dans les trois documents.

Dans le document A, l'auteur, sous couvert de ré-affirmer la raison d'être de la peine capitale, ne fait que réfuter l'argument de *racism in federal death penalty prosecutions* (ligne 2). Cela n'équivaut pas à une défense de la légitimité de la peine de mort. De plus, la charge partisane quasi hystérique qui occupe la fin du document (lignes 35 à 41) déborde largement de la cible originale du propos (*education bureaucracy, war on crime and drugs, the "lazy and gullible" press corps* etc.) si bien que le sujet de la peine capitale ne semble plus, à la fin du document, qu'un prétexte à une énième remise en cause globale du parti adverse, ce que semble confirmer la note qui est donnée sur l'auteur, en-dessous du sous-titre.

Dans le document B, la saturation du débat et son interminable répétition sous divers avatars se lisent dans l'usage qui est fait de la photo principale, que l'on retrouve ailleurs sur la page, dans deux formats différents : réduit, sur la droite du document, et agrandi, tout en bas, où l'on reconnaît la partie supérieure de la photographie. À cela s'ajoute que la contradiction avancée est doublement fallacieuse : d'une part, la question de la peine de mort relève davantage des états que du gouvernement fédéral ; et d'autre part, le débat sur la peine capitale n'a absolument rien à voir avec la question de la séparation de l'Eglise et de l'Etat (au demeurant plus tardive dans les états qu'au niveau de l'Union). Cette dernière est un principe politique qui n'interdit en rien le rapprochement de la politique et de la religion, fondement culturel dont on trouve encore beaucoup de traces dans la vie politique et quotidienne aux Etats-Unis. Ainsi, un citoyen convaincu de la légitimité de la peine de mort – conviction qui peut être interprétable par certains détracteurs comme un inflexionnement de la justice des hommes vers la justice divine – ne remet pas pour autant en cause la séparation de l'Eglise et de l'Etat.

Quant au document C, il ne renouvelle pas, lui non plus, le débat : la mise en scène excessivement prévisible (champ/contre-champ, gros plans, échange convenu de regards satisfaits) ne surprendra personne, pas plus que les connotations christiques du personnage sur le point d'être exécuté, Hollywood étant traditionnellement ancré politiquement à gauche et sujet aux prises de position parfois un peu moralisatrices (Susan Sarandon, George Clooney, Matt Damon, Sean Penn, Tom Hanks...)

NOTE : les candidats qui liront ce rapport auront noté que l'analyse du dossier qui vient d'être proposée ne mentionne pas du tout la question raciale, pourtant centrale au document A. La raison est simple : rien dans le document C (ni dans l'extrait lui-même ni dans le paratexte qui l'accompagne) ne mentionne ni même ne suggère que l'erreur judiciaire dont est victime John Coffey est motivée par sa couleur de peau. De plus, ce paramètre est totalement absent du document B. C'est bien dans la rhétorique des documents qu'il fallait, avant tout, trouver les pistes de mise en relation. Cet exemple est une exhortation aux candidats à dépasser les similitudes superficielles des documents.

Seconde partie : proposition de pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques

La seconde partie de l'épreuve a concerné, pour le présent dossier, les documents A et C, dont il fallait proposer une exploitation au cycle terminal du lycée.

L'étude et la mise en relation des documents qui a précédé permet de dégager trois points importants : 1) la rhétorique à l'œuvre dans les documents est un élément essentiel pour l'accès au sens – 2) l'argumentation présentée dans le document A est spécieuse – 3) le document C est assez ambivalent, il s'en dégage une certaine neutralité (pas de prise de position frontale, double explication possible de la symbolique du lieu).

Les points 1) et 2) nous offrent donc des pistes d'exploitation pour la compréhension des documents. Les points 2) et 3) soulignent un déficit argumentatif qui semble néanmoins porteur pour la mise en place d'activités d'expression (que ce soit à l'oral ou à l'écrit).

Le lien entre les deux parties de l'épreuve apparaît clairement : les pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques ne sauraient être définies hors du cadre de l'analyse des documents qui a contribué à en faire émerger le sens.

Le jury a accepté toutes les propositions de pistes d'exploitation dès lors qu'elles étaient cohérentes et argumentées.

Il est attendu des candidats qu'ils justifient la notion du programme culturel du cycle concerné à laquelle ils choisissent de rattacher le dossier, ici : « lieux et formes de pouvoir ». En effet, la peine capitale est l'une des expressions les plus extrêmes (et définitives) de pouvoir exercé par un état. L'article met bien en avant de façon explicite les tensions au sein d'une société, fortement divisée autour de la question. L'extrait vidéo conduit plus implicitement à des réserves. Les deux documents se combinent donc pour faire émerger chez les élèves-citoyens une réflexion sur le sens de la justice et le choix de la peine capitale. Parce que l'article est trop exagérément partisan, et parce que l'extrait vidéo, lui, ne prend pas partie, l'élève se trouve face à la nécessité de trouver sa propre voix sur la question.

Les candidats sont également invités à envisager les différents cas de hiérarchisation et à expliciter l'accès au sens qu'ils supposent, puisque c'est ce qui doit motiver l'agencement des documents dans la séquence.

Débuter par le document C permet d'entrer dans la thématique par le biais d'un point de vue qui n'est pas ouvertement partisan. L'insistance sur l'innocence du personnage oriente alors les échanges des élèves vers les critiques que l'on pourrait adresser à la peine capitale. Le document apporterait ensuite un point de vue opposé, donnant aux élèves une vision plus globale de l'état du débat.

La hiérarchisation contraire expose d'emblée les élèves à une voix plus rarement entendue, pour ensuite orienter la séquence vers le document C qui suspendrait le débat, l'ambivalence du document laissant les élèves face à la nécessité de se forger une opinion qui leur est propre.

Contrairement à d'autres dossiers, les deux hiérarchisations possibles ici sont envisageables : au candidat d'effectuer un choix et de le justifier.

La détermination de l'activité langagière de production dominante relève également d'une prise de position par le candidat. Ici encore, les candidats ont pu privilégier le renforcement de la compétence d'expression écrite comme celle d'expression orale, et avancer des pistes d'exploitation cohérentes dans les deux cas, à condition qu'elles aient été ciblées.

En lien avec ce choix, il était attendu des candidats qu'ils n'occultent pas la complexification progressive de l'expression visée au niveau B2 : ce niveau de langue exigeant ne peut s'acquérir que si la langue est un outil qui sert aux élèves à exprimer une réflexion exigeante elle aussi.

Ainsi, au-delà de la simple prise de position argumentée, il aurait été bienvenu de proposer aux élèves un travail sur la notion de point de vue en leur proposant d'adopter tour à tour celui des deux camps en présence. Cela permet de dépasser le manichéisme un peu sclérosant des formulations de débat en « pour ou contre... ».

Michaël Schaffar

4.3 Epreuve sur dossier (Coefficient 3)

L'épreuve sur dossier se divise en deux sous-épreuves : l'analyse d'un dossier en anglais (exposé de 20 minutes au maximum, entretien de 20 minutes au maximum, l'ensemble étant noté sur 14 points) et « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable », en français (exposé de 10 minutes au maximum, entretien de 10 minutes au maximum, l'ensemble étant noté sur 6 points). Elle 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.

Pour la première fois cette année, les candidats disposaient d'un temps de préparation de trois heures (et non plus de deux heures) pour traiter les deux sujets qui leur étaient remis. Ce changement n'affectait pas la nature des sujets, comparable à celle des années précédentes. Ce format d'épreuve, et ce temps de préparation de trois heures, s'appliqueront également lors des oraux de juin 2014 de la session exceptionnelle du CAPES.

Les sujets des deux sous-épreuves n'ont aucun lien entre eux. Les candidats peuvent donc les aborder devant le jury dans l'ordre qu'ils souhaitent, à l'inverse de ce qui leur est demandé pour l'épreuve de leçon.

4.3.1 Première sous-épreuve, en anglais

• Caractéristiques et déroulement

La sous-épreuve prend appui sur un dossier composé de plusieurs documents d'actualité (écrits, sonores ou vidéo). Le candidat fait une analyse en anglais des éléments contenus dans le dossier. Cette présentation sert de point de départ à l'entretien, lui aussi en anglais, 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 sous-épreuve fait l'objet d'un programme limitatif publié au Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale.

Programme des sessions 2011-2013 et de la session exceptionnelle de 2014 : « 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 des événements d'actualité et des problématiques qu'ils mettent en jeu, capacité à mobiliser les outils méthodologiques fondamentaux, notamment la prise de recul critique, la problématisation, et la structuration de l'exposé, ainsi que la capacité à mettre en relation de manière dynamique les documents proposés.

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 et l'opinion publique, ou figuré dans la littérature et les arts, 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 répondent aux mêmes critères et comportent :

- une consigne unique (*Analyse 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, allée 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, un document au moins date 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'une durée de 2 minutes et 30 secondes environ. 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, en fractionnant l'écoute si cela leur est utile. Une prise de notes est vivement conseillée pour pouvoir faire référence au document de manière précise lors de l'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, même si la sous-épreuve n'est pas un exercice de restitution.

Les autres composantes du dossier sont susceptibles de varier, l'étude du dossier n'étant en rien réductible à un exercice de civilisation contemporaine. Parmi les éléments qui font la richesse des dossiers proposés, on notera :

- la diversité de leurs dates de production : si certains dossiers sont synchroniques (documents tous publiés en l'espace de quelques années au plus), d'autres présentent une dimension diachronique invitant les candidats à opérer une mise en perspective. Hormis le cas des documents de deux ans au plus, on pourra ainsi en trouver certains datant de plusieurs dizaines d'années, voire bien davantage. À titre d'exemple, on notera la présence en 2013 d'un extrait d'un discours d'Enoch Powell (1987), du tableau *Retroactive I* de Robert Rauschenberg (1963), d'une lettre de George Washington à John Adams (1789), ou de la copie de la *Liverpool Gallery* du portrait d'Henri VIII par Hans Holbein le Jeune (1537 pour l'original) ;

- la présence de documents tirés de textes littéraires : s'ils ne sont pas systématiquement présents, ces extraits constituaient un apport essentiel dans plusieurs des dossiers proposés cette année. Ces extraits d'œuvres de fiction s'inscrivent tout naturellement dans un travail qui porte sur la « représentation » du pouvoir politique. Ils permettent aux candidats de s'interroger sur des questions de rhétorique, de mise en scène, de point de vue, qui sont également des aspects essentiels dans l'analyse des documents non littéraires. Aussi les textes littéraires ne doivent-ils pas être étudiés à part, mais au contraire être mis en relation avec le reste du dossier. Par exemple, l'étude d'un extrait du prologue de *Henry VIII* de William Shakespeare dans l'un des dossiers permettait aux candidats d'analyser comment certaines représentations du pouvoir tentent de contrôler la manière dont elles sont reçues en imposant une grille de lecture particulière ; cet extrait d'une œuvre du XVII^e siècle

portant sur un roi du XVI^e siècle invitait en outre à une mise en perspective historique du dossier et à un questionnement quant à la manière dont on écrit l'histoire ;

- la présence de documents iconographiques de nature variée : sans dresser de liste exhaustive, on fera observer par exemple la présence de dessins de presse, de couvertures de livres, de photographies, d'affiches politiques, de tableaux ou de graffitis. Le jury rappelle que les documents iconographiques ne sauraient être réduits à une fonction illustrative. Au contraire, ils doivent être commentés au même titre que les autres documents, par exemple en s'intéressant au support et au point de vue choisis, au cadrage, au traitement de la lumière, au symbolisme utilisé et à la rhétorique visuelle qui est mise en œuvre. Par exemple, un graffiti réalisé en 2012 à Londres et critiquant l'image officielle des Jeux Olympiques permettait aux candidats de partir de la nature du support (un mur) pour évoquer la tentative de réappropriation physique de la ville par une population que les autorités préféraient garder à l'écart.

Quel que soit le document proposé à l'étude, le jury rappelle qu'il est primordial que les candidats s'interrogent sur ce qui fait la spécificité de chaque support, en s'appuyant d'abord sur sa nature propre. Cette démarche commence par une lecture attentive du paratexte : certains candidats, peut-être plus habitués à entendre les discours d'hommes politiques qu'à lire leurs écrits, ont affirmé qu'un extrait de *The Audacity of Hope* de Barack Obama était un extrait de discours, alors même que le document qu'ils avaient entre les mains faisait mention de l'éditeur et du numéro des pages concernées. Cela était d'autant plus regrettable que le texte dont il s'agissait suggérait que l'opinion publique n'était plus capable d'entendre un message politique détaillé, complexe et nuancé. Ainsi, la nature de la source — un ouvrage de plusieurs centaines de pages — allait à l'encontre du propos tenu dans l'extrait proposé, ce que les candidats pouvaient exploiter avec le plus grand profit.

● **Connaissances et programme**

Les futurs candidats trouveront ci-dessous des exemples de thèmes et de notions représentés dans les dossiers de la session 2013 :

- pour les États-Unis : l'image des présidents américains dans la culture populaire, le rôle de l'État fédéral en période de crise économique, la place des médias en démocratie, la mise en scène d'une « présidence normale », la question identitaire et Barack Obama ;

- pour le Royaume-Uni : le sport comme enjeu politique, les relations entre le gouvernement et l'Église d'Angleterre, le parti conservateur et la question européenne, le référendum sur l'indépendance de l'Écosse, les représentations du roi Henri VIII, la place du Royaume-Uni dans l'Europe, les rapports entre blairisme et thatchérisme, le rôle de la monarchie aujourd'hui.

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 maîtriser les grands principes des textes fondateurs, constitution ou *Bill of Rights* par exemple. Le jury n'attend évidemment pas des candidats une connaissance encyclopédique de détails institutionnels techniques, mais insiste sur la nécessité de pouvoir expliquer clairement les grandes lignes de notions essentielles telles que l'État-nation, l'État fédéral aux États-Unis, ou la dévolution au Royaume-Uni, par exemple.

L'analyse du dossier nécessite également de bien connaître l'existence et la chronologie d'événements essentiels pour les aires britanniques et américaines comme, cette année, la Réforme anglicane, la publication des textes fondateurs de la république américaine, la bataille d'Angleterre, la guerre froide, l'entrée du Royaume-Uni dans l'Europe. Là encore, le jury n'attend pas de connaissances historiques encyclopédiques, mais plutôt la bonne maîtrise de la chronologie de grands événements et des problématiques qui y sont associées : connaître l'existence d'un

événement n'a d'intérêt que si l'on peut en expliquer le sens, et le mettre en relation avec les documents proposés.

Si la connaissance des cadres institutionnels et événementiels est nécessaire, l'analyse du dossier requiert aussi une maîtrise des grandes problématiques associées à la question de la représentation du pouvoir. Par exemple, des dossiers évoquant Elizabeth II au Royaume-Uni ou la première dame aux États-Unis nécessitent de s'interroger sur ce qui fonde aujourd'hui la légitimité du pouvoir de ces personnes qui n'ont pas été élues. De même, certains dossiers invitaient les candidats à s'interroger sur la frontière entre personne privée et personne publique en ce qui concerne un chef d'État. Les prestations de candidats qui ont su faire preuve de finesse et de nuance dans le maniement de ces questions, sans forcément vouloir imposer de réponse tranchée, ont été valorisées. Des analyses personnelles de la part des candidats sont tout à fait recevables et même bienvenues, du moment qu'elles se fondent sur des connaissances solides et une argumentation bien étayée. Ainsi, souligner la tension entre la position institutionnelle de l'Église d'Angleterre et la réalité du déclin religieux a mené certains candidats à des analyses particulièrement intéressantes.

En revanche, plaquer une grille de lecture simpliste et manichéenne sur les dossiers ne permet bien évidemment pas d'en analyser correctement les enjeux. Par exemple, parler du parti conservateur comme d'un mouvement idéologiquement et stratégiquement uniforme, parfaitement uni derrière la politique de son chef, ne permet pas de comprendre les prises de position de David Cameron. De même, les assertions du type *the Republican party is against the poor*, formulées comme des évidences se passant de justification, sont à proscrire.

Comme cela a été rappelé, c'est en se construisant une véritable « culture de l'actualité » en complément des connaissances requises en fait 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, visiblement bien informés de l'actualité politique britannique, ont évoqué de manière judicieuse les succès récents de UKIP et l'approche des élections législatives de 2015 pour expliquer l'attitude de David Cameron vis-à-vis de l'Union européenne. D'autres ont su faire référence à l'histoire personnelle de Mitt Romney et à ses maladroites de communication pour voir dans l'évocation des origines modestes du couple Obama une critique en creux du candidat républicain à l'élection présidentielle de 2012.

● Méthodologie de l'épreuve

De futurs enseignants se doivent de maîtriser les repères culturels essentiels du monde anglophone, mais aussi d'être capables d'exploiter des documents authentiques dans leur spécificité et dans leur richesse, et de faire preuve de recul critique. Aussi le jury attend-il 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 et la construction d'un plan ne sont pas de simples exigences formelles ou rhétoriques, bien au contraire. La problématisation de l'exposé est d'autant plus essentielle que c'est ce questionnement initial qui va permettre de donner une logique à l'argumentation tout au long de la présentation du candidat ; sans problématique, le propos se réduit en général à une liste de thèmes statiques, ce qui empêche l'argumentation de progresser et de s'affiner. Le jury rappelle également que la problématique doit permettre d'exploiter la spécificité des documents proposés dans le dossier. Une problématique qui se contente de reprendre mot pour mot la consigne '*Analyse the representation of political power*' n'a donc pas d'intérêt. Le plan, quant à lui, permet de faire apparaître clairement les grandes lignes du propos, et leurs liens les unes avec les autres. Ce plan doit manifester une progression : un exposé dont la dernière partie ne fait que répéter des idées déjà formulées auparavant manifeste un défaut de réflexion. Enfin, si le jury n'attend pas que les exposés

soient construits autour de parties parfaitement équilibrées, il invite les candidats à se méfier d'un déséquilibre radical de leur plan : un exposé en deux parties est bien évidemment recevable, mais une première partie de 16 minutes suivie d'une seconde partie de moins de 2 minutes ne se différencie guère d'un exposé en une seule partie, c'est-à-dire d'un exposé non structuré et par conséquent décevant.

S'il est nécessaire de présenter les documents au cours de l'introduction, il faut garder à l'esprit que cette présentation vise à dégager avec concision leurs spécificités, qu'il s'agisse de leur contexte, du point de vue, du ton, du destinataire, de la rhétorique, ou de tout autre élément distinctif. Ainsi, la présentation des documents s'inscrit déjà dans une démarche d'analyse. Se contenter de répéter le paratexte (auteur, date, source) sans apporter de valeur ajoutée est donc une démarche inefficace.

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.

Les candidats se doivent donc d'éviter les écueils jumeaux que sont la paraphrase et le défaut de prise en compte des documents. En particulier, il n'est pas souhaitable d'entamer le développement par une longue paraphrase des documents envisagés l'un après l'autre. Au contraire, il faut s'attacher d'emblée à circuler entre les documents et à faire apparaître les concepts autour desquels ils s'articulent, afin de véritablement analyser les documents, et non de les décrire ou de les répéter. À l'inverse, le jury rappelle qu'il faut se garder de tenter un « placage » de notions préconçues, exercice artificiel très éloigné des exigences de l'épreuve. Les digressions ayant pour objet de faire la démonstration au jury de ses connaissances théoriques ou factuelles sur la thématique générale du dossier ne font pas illusion. Dans cet exercice d'analyse, les connaissances n'ont d'intérêt que si elles viennent éclairer le texte ; elles doivent donc être mises en relation avec les documents proposés à l'analyse. C'est également dans cet esprit que les candidats sont invités à utiliser le précis de civilisation mis à leur disposition pendant le temps de préparation : ce précis a vocation à servir d'ouvrage de référence permettant au candidat de vérifier des points pertinents pour son analyse, mais il ne faut en aucun cas en citer des paragraphes entiers sous forme de point de cours.

Un candidat aux fonctions de professeur se doit d'être en mesure de prendre du recul, de la distance par rapport aux supports. À titre d'exemple, une interview de David Cameron dans laquelle celui-ci souligne qu'il est essentiel de tenir un discours clair quant aux conditions d'organisation d'un référendum sur l'indépendance écossaise, mais évite de préciser quelles seraient les modalités d'une telle consultation, doit amener le candidat à interroger le propos tenu par le premier ministre britannique. De même, il ne faut pas faire l'économie d'un questionnement sur le ou les destinataires d'un message. Ainsi, un discours prononcé lors d'une convention nationale démocrate s'adresse à la fois aux militants de ce parti présents sur place, et à la nation américaine tout entière. Les candidats qui ont su analyser les documents par le biais de grilles de lecture variées selon les destinataires visés ont pu proposer des analyses fines et pertinentes.

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 suggérant un parallèle judicieux avec une idée qui n'a pas pu être développée précédemment dans l'exposé. Certains candidats ont ainsi judicieusement conclu leur analyse d'un dossier sur le rôle des médias dans la démocratie américaine en évoquant brièvement la *Leveson inquiry* au Royaume-Uni.

• Observations relatives à la langue

Les remarques habituelles sur la langue s'appliquent ici (grammaire et syntaxe, lexique, prononciation et intonation, intelligibilité). Le jury a par exemple souvent noté et pénalisé des erreurs

sur la syntaxe des interrogatives indirectes, des –s manquants ou au contraire ajoutés, des erreurs de détermination (**∅ British want to, *the British society*) ou des réalisations mal maîtrisées de <th>. L'épreuve sur dossier nécessite bien sûr une bonne maîtrise du lexique de l'analyse et de sa prononciation. L'accentuation et la prononciation de mots tels que *'comment, e'vent, ambi'guity, 'aspect, de'termine, con'sider*, doivent être maîtrisées.

De même, le lexique et la prononciation des mots du domaine politique, nécessairement omniprésents dans cette épreuve, doivent être corrects. Certains candidats maîtrisent mal l'accentuation de termes dérivés fréquents pour lesquels les suffixes entraînent des modifications de la place de l'accent tonique, comme dans les exemples suivants : *'Democrat, de'mocracy, demo'cratic ; 'politics, po'litical, poli'tician*.

Rappelons pour finir que les candidats sont évalués conjointement sur la langue et la richesse de l'exposé. Un anglais brillant ne saurait compenser un contenu indigent. Inversement, un exposé riche et pertinent avec un très bon recul critique n'a parfois pas pu être pleinement récompensé faute d'avoir été présenté dans une langue du même niveau. Le jury s'efforce dans tous les cas de trouver un compromis entre connaissances et qualités analytiques d'une part, et d'autre part prononciation et rigueur linguistique.

● **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 d'ailleurs la longueur de l'entretien.

L'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. Le jury rappelle qu'il n'y a pas forcément de « bonne réponse » univoque à ses questions. Ainsi, une question sur l'intérêt d'une stratégie politique peut tout à fait faire l'objet d'une réponse nuancée, distinguant par exemple l'intérêt à court et à long terme, ou bien des aspects de politique intérieure et internationale.

L'entretien 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 remettre en question 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 de qualités attendues d'un enseignant.

Blaise Bonneville

4.3.2 Première sous-épreuve : exemples de sujets

4.3.2.1 ESD 1

(ce sujet est consultable [ici](#))

● Remarques préliminaires

Les enjeux du dossier étaient multiples. Il s'agissait de percevoir la dimension politique du sport et de ses pratiques telles qu'elles sont exposées, mais également de rattacher cette dimension à la question de la représentation : représentation du politique à travers la pratique sportive, mais aussi représentation et mise en scène du sport à des fins politiques. Enfin, la représentation de la capitale londonienne à travers l'événement sportif ainsi que les implications politiques de cette représentation devaient être discutées.

La difficulté consistait à mettre en relation deux documents à la thématique très proche (Jeux Olympiques de Londres d'une part, et critique de l'événement sportif à travers le graffiti et l'art *underground* d'autre part) et un dernier document qui évoquait, par son contexte et sa représentation du sport, la période coloniale et la promotion du modèle des *public schools* par le biais du sport ainsi que les enjeux de cette colonisation culturelle. Le dernier document permettait donc de mettre en perspective la problématique des deux premiers et de croiser ces deux contextes.

Les connaissances civilisationnelles des candidats pouvaient être mises en œuvre à différents niveaux, puisque le dossier faisait notamment référence aux périodes coloniale et postcoloniale, au dispositif sécuritaire mis en place par les autorités britanniques lors des Jeux Olympiques de 2012, mais également de façon indirecte aux émeutes urbaines de l'été 2011, à la menace terroriste, aux problèmes de la délinquance urbaine, ou encore au hooliganisme. Une grande liberté était offerte aux candidats quant à l'exploitation des résonances culturelles dans l'interprétation des documents.

● Presentation of the documents

Document A: a graffiti artwork "in the recognizable style of Banksy" drawn in Great Britain in 2012. The lack of precision in the source may illustrate the clandestine aspect of graffiti art. The hooded character may stand for the artist himself who metaphorically uses his chalks as the character in the picture would use his cartridges. It depicts a hooded man, probably a youngster, judging by the style of his clothes, who is stealing one of the rings of the Olympic logo. The act corresponds to a metaphorical sabotage of the Olympic event. The character is dressed like the member of a commando, like someone waging an underground guerrilla war. As he is depicted running, he may also provide a parodic version of the Olympic athlete, someone playing an altogether different game. He is a deviant runner spoiling the official Olympic message, an outlaw playing cat and mouse with the authorities in order to practise his art. Conversely, as he spirits away the logo, he may be eager to introduce some dynamics to a fixed, frozen symbol and event. The artwork therefore delivers an ambiguous message. While we identify with the character depicted as a criminal, the artist may here denounce a prevailing paranoia, according to which the Olympic event and the capital as a whole may be threatened by some unidentified categories of the British population (intestine threat / domestic conspiracy).

Document B: a newspaper article from *The Guardian* released during the London Olympic Games in 2012. Jonathan Jones defends graffiti and street art against the attempt by the British authorities to

ban this art from the streets of London during the Olympics, for fear it might spoil the image of the city. To the journalist, on the contrary, underground art is at the core of London's identity. He lashes out against the Olympics for being a monstrous event (a "behemoth"), a corporate enterprise which is at odds with the inner identity of the British capital. There is a clash here between a representation of the city through a grand sporting event and the image of the city conveyed through the representation of sport in street art. It is a battle over representation between "the city and the Olympics". However, the journalist remains vague as to the target of his criticism. "The Olympics" could well refer to the Olympic committee, the British authorities and government, the corporate world, as well as all that is "delivered from above".

Document C: an excerpt from a BBC 4 serial radio programme broadcast in February 2012 and entitled "Sport and the British, the formal empire". It is inspired from a book bearing the same title published by Richard Holt in 1989. A journalist is visiting the East India Club, a private gentlemen's club on St James Square, London. It is a prestigious club dating back to the colonial period, which was built by people involved in the colonial enterprise. As she describes the inside of the building, the journalist starts reflecting upon the way sport was used by Britain in the 19th century to colonise the world. Sport, she explains, was part and parcel of the colonial project to build a "formal empire". It was an efficient cultural tool to represent Britishness abroad. It was part of a cultural colonisation that went together with the political and economic subjection of colonised nations.

● Guidelines and suggestions for dealing with the documents

Sport represented as a grand event/network

Sport on a big-scale: Documents A and B focus on the Olympics in London, i.e. a time and an occasion when sport turns international. There is an expression of excess in B. In C, the journalist explains how a big network of sports facilities quickly developed in the colonies in the 19th. The scale of the network seems to have expanded at the same pace as the British Empire.

Sport as a mercantile enterprise: in C, sport and trade go hand in hand; the political subjection of colonized people was motivated by trade, with sport as a cultural tool to colonise. In B, the journalist denounces the Olympics for sending a hypocritical message and favouring big money and corporate interests. It is this perverted version of the Olympic dream that the character in A may intend to destroy. As the Olympic logo is reified and turned into a tangible object to be stolen, the artist denounces the commodification of the Olympic message. The ring thus seems to turn into a hoop, a child's toy, that is to say a tool for a more humane sort of game.

Sport as a means of individual expression vs sport as a way to enforce cultural cohesion: the image of the deviant individual runner in A, with his covered, almost amputated body, contrasts with the implicit image of the body of the British empire in C, which is given cohesion through sport.

The appropriation of sport for political purposes

Sport as a means to manipulate youth through political propaganda: in C, it is especially the younger generation that is targeted. Sport aimed at "educat[ing] the empire's native subjects" and exporting the Public School model. In A and B, the journalist and the graffiti painter accuse the authorities of censoring youth through the suppression of graffiti and street art from the streets of London. Document A thus denounces a distorted vision of youth, perceived as a threat by the British authorities (a paranoid perception of the younger generation). The hoodie in the picture may be intended to suggest a terrorist threat (of various kinds), as well as the threats of urban rioting, "juvenile delinquency" and hooliganism.

Dissent and revolution through sport: in A, the graffiti artist wages his own underground guerrilla war against the corporate message of the Olympics and the authorities promoting it. The graffiti

conveys images of transgression. The hooded character deliberately mars the symbol and thus spoils the sacredness of the Olympics. His gesture is blasphemous. In B, the tone of the journalist is polemical and he uses a revolutionary rhetoric (metaphor of “Versailles vs the sans-culottes” in the title). Street art is represented as a genuine revolutionary means of expression in the fight against corporate capitalism. The possibility of a revolution is also dormant in C, in which colonised nations seem to have appropriated a foreign sport to make it their own. Sport thus played a part in the shaping of the new national identities of former colonised nations.

Sport at the heart of a battle over representation

Representing the metropolis, the issue of London’s identity: Documents A and B denounce the Olympic enterprise as a showcase for the British capital. London is perceived as a mock utopia, an anti-New Jerusalem. The battle against the suppression of graffiti is a metaphorical street battle over the possession of the city’s image and the conquest of its walls. In A, the London geography is the locus of a battle of symbols. In C, it is sport that represents the metropolis across the colonies. The colonists are said to be “imperial messengers”, exporting Britishness abroad. The architecture of the East India club is a visual remnant of this colonial past in the London landscape.

Hierarchy in culture and civilization vs hybridism and cultural reversal: in C, despite the hybrid decor inside the club (It has “the combination of the old fashioned English club, but with a certain exotic nature to it”), the audio deals with the way the colonial enterprise favoured a certain elitist British culture as worth exporting across nations. There was a wish to educate the world to the values of the British establishment. By contrast, document B reads like a denunciation of elitist culture. Street art is praised as a carnivalesque means of artistic expression. Banksy is thus presented as an heir to Hogarth, the master of satire and caricature, other carnivalesque genres which encapsulate the spirit of London. Hybridism is thus celebrated. The term “Georgian Banksy”, combining terms referring to characters of two different periods, testifies to the way the journalist conceives of London art and identity as hybrid in essence.

Emmanuelle Grénereau

4.3.2.2 ESD 15

(ce sujet est consultable [ici](#))

● A non-exhaustive list of relevant key-words

small government, big government, liberalism, conservatism, tax cuts, public spending, budget deficit, “laissez-faire”, dependency, self-help, recession, stagflation, Reaganomics, deregulation, consensus, sequester, fiscal cliff, gridlock

● Guidelines and suggestions for dealing with the document

Commenting on this set of documents invites one to discuss the workings of political power and the representations of the legitimate role of the US Federal Government in times of crisis. Important concepts and notions involved in this theme include:

Liberalism: 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 education, 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.

Stagflation: a portmanteau word referring to stagnation of growth (0,5-1%), inflation (18% in January 1980) and relatively high unemployment (11% in 1982). In this set of documents, stagflation is inherited from "the sagging 1970s" — a decade when world oil prices rose dramatically.

Reaganomics: a portmanteau word used to refer to the economic policies of Ronald Reagan, which were based on widespread tax cuts, decreased social spending, increased military spending, and the deregulation of domestic markets.

Fiscal cliff: refers to the simultaneous expiry of tax breaks and the introduction of tax increases and spending cuts that were due at the end of 2012, the accumulation of which were expected to push the US back into recession.

Sequester: sequestration is the employment of automatic, across-the-board spending cuts in the face of annual budget deficits. In general, sequestration entails the permanent cancellation of budgetary resources by a uniform percentage (+/-10%). Moreover, this uniform percentage reduction is applied to all programs, projects, and activities within a budget account.

● Presentation of the documents

Document A is an excerpt from the first inaugural address delivered by the charismatic two-term senator of California, Ronald Reagan. This speech touches on the themes that had characterized his presidential campaign, particularly its populist invocation of the wisdom of "we, the people". In this particular passage, the newly elected president emphasizes the need to limit the powers of the Federal Government; he praises "small government" in a context of economic crisis and stagflation. The leader of the conservative revolution puts the blame on the liberal legacy and the liberal consensus of the 1960s. Conveying a sense of urgency, Ronald Reagan aims at putting America back to work, reducing the budget deficit and restoring American leadership in the international context of the Cold War and the Iran hostage crisis.

Document B is an audio document; it is one of the first statements of President Obama after his re-election on November 6th, 2012. With a second chance to fulfill some of the expectations that greeted his election in 2008, Barack Obama presses for a bipartisan approach to politics. He stresses the need to get back to work in a tense context of economic, fiscal and political crisis. Indeed, in the wake of the 2012 national elections the US faces more years of political gridlock as Democrats keep the Senate and Republicans hold on to the House. Political division has been the main threat to Obama's liberal agenda since the Midterm elections of 2010. In this speech, President Obama comments come as the Bush-era tax cuts and spending cuts mandated by Congress are about to come into effect. Thus, at the end of 2012 the liberal president of Obamacare would have to face a series of critical deadlines:

- the famous fiscal cliff — the simultaneous expiry of tax breaks and the introduction of tax increases and spending cuts that were due at the end of 2012;

- and the sequester — the employment of automatic, across-the-board spending cuts in the face of annual budget deficits, on January 1st, 2013.

Those tax measures and spending cuts would largely hit the middle class and the definition of American democracy and society. Hence, the urgent need for the newly re-elected president to find a consensus with the *lame-duck* Republican Congress and to redefine the role of the Federal Government.

Document C is an excerpt from an article published in the *New York Times*, just a week after Obama had won a second term, defeating Republican Mitt Romney. This report questions the representations of US Conservatism in the US red center state of Wyoming. It discusses the

distribution of ideology in 2012 generally reflected by the familiar "blue state" / "red state" patterns that define the political geography of contemporary America. And it also provides a vivid account of the bitterness of Wyoming conservatives, who do not approve of the economic stance of the liberal Federal Government in Washington.

Document D is a political cartoon drawn by Gary Varvel at the end of January 2013; it depicts President Obama and the Republican Congress — embodied by the Elephant — as they compete to win the Iron Chef title. Each competitor has to improvise a recipe to run the country and to meet the challenge of resolving the issue of the US budget deficit. The scornful Republican Chef casts a sarcastic glance at President Obama as he attempts to mix tax revenue and spending cuts; he seems effectively convinced that he will gain the support of the American public and strike a blow to President Obama's agenda for his second term thanks to his tax cuts recipe.

● **Présentation du sujet, problématiques possibles**

Ce dossier avait pour but d'amener les candidats à mettre en perspective les problématiques contemporaines du rôle de l'Etat fédéral américain en temps de crise. Il pouvait permettre également au candidat de rappeler et d'illustrer comment et pourquoi les élections de novembre 2012 ont été, comme souvent, mais plus particulièrement cette fois, des « élections-choix de société ».

● **Progression et enjeux**

Il s'agissait dans un premier temps de faire apparaître les deux points de vue idéologiques, qui divisent traditionnellement l'Amérique, représentés dans ce dossier :

- le *small government*, prôné par les Républicains, illustré par le discours de Ronald Reagan de 1981 ("*government is not the solution*", Doc. A, l. 15), auquel s'oppose le *Big government* (l'Etat interventionniste) représenté par le président Obama (Doc. B)
- le conservatisme et le libéralisme au sens américain (progressisme), en insistant sur l'aspect caricatural de ces représentations ("*liberal tax and spender president*", Doc. C 2-3 & D).

Le candidat pouvait être amené d'emblée à travailler sur les questions :

- de la représentativité du pouvoir politique (en comparant notamment les documents A & C)
- des représentations de l'Etat fédéral (Doc. A,B,C,D)
- des relations entre le Congrès républicain et la Maison Blanche (Doc. B&D)
- des représentations des idéologies mentionnées ci-dessus (Doc. A, B, C, D)

Dans un second temps de l'analyse, le candidat pouvait s'interroger sur les politiques associées à ces courants idéologiques, tels que mentionnés dans les documents A et C ou B, et illustrés dans le document D. Il était dès lors opportun de souligner que Démocrates et Républicains n'ont en effet pas la même perspective sur la manière de lutter contre le déficit :

- les Démocrates veulent un mélange entre réductions des dépenses publiques (sociales, militaires) et augmentation des revenus par une réforme fiscale y compris des hausses d'impôts (notamment sur les plus aisés, comme le prône le président Obama (Doc. B)).
- les Républicains refusent toute hausse d'impôts même par suppression des niches et autres déductions qui sont pléthore aux Etats-Unis (Doc. A&C)

D'où le blocage actuel (*gridlock*) et cette pratique de la politique « au bord du gouffre » (*fiscal cliff*) qui caractérise les Etats-Unis depuis quelques années. La fin de l'année 2012 et le début de l'année 2013 en ont donné une nouvelle illustration.

Le jury pouvait apprécier, dès lors, la capacité du candidat à s'interroger sur les solutions apportées ou proposées par les administrations Reagan et Obama (*Reaganomics* (Doc. A) vs *Obamanomics* (Doc. B)), objets de fréquentes comparaisons dans la presse d'outre-Atlantique. Des

nuances dans l'analyse pouvaient être suggérées lors de l'entretien. Une comparaison des deux périodes de crise (*Stagflation* en 1981 et Grande Récession en 2012) et des représentations de la présidence moderne aux Etats-Unis, telle qu'incarnée par Ronald Reagan ou Barack Obama, était souhaitable.

Dans ce cadre, des interrogations et développements sur le déficit budgétaire, la crise de la dette ou la séquestration permettaient de clarifier les contraintes qui pèsent sur la Maison Blanche et font comprendre pourquoi l'élection de novembre 2012 a été une « élection-choix de société ».

Dans cette perspective, il convenait de revenir, en conclusion, sur la situation de blocage idéologique actuel aux Etats-Unis, qui illustre aussi une différence culturelle profonde entre les deux rives de l'Atlantique. Le candidat pouvait être amené à faire valoir que ce qui pose problème aux Etats-Unis est la taille du gouvernement plus encore que la taille du déficit. Les Républicains, en particulier, veulent réduire non pas tant la taille du déficit que celle du budget fédéral, c'est-à-dire du gouvernement. Cette vision de la société américaine était plus particulièrement mise en perspective dans ce dossier. A ce propos, le candidat pouvait rappeler que, lors de la dernière élection, c'est bien Mitt Romney qui a tenté de poursuivre la révolution reaganienne et de remettre en cause l'Amérique des classes moyennes née du New Deal de Roosevelt et de la Grande société de Johnson. L'analyse de ces visions irréconciliables du rôle du gouvernement fédéral pouvait expliquer comment on en est arrivé à cette menace de « séquestration » sur le budget des dépenses sociales et la société de l'*Obamacare*.

Maud Quessard-Salvaing

4.3.3 Seconde sous-épreuve : Agir en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable

Cette seconde partie de la deuxième épreuve d'admission (épreuve sur dossier) consiste en un exposé de dix minutes en français, à partir d'un sujet portant sur la première des dix compétences énoncées au Bulletin officiel de l'Education nationale n° 29 du 22 juillet 2010, dont il est important de rappeler les termes :

« Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent public, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun ; il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité ; il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles.

Il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogiques dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels ; il connaît les droits des fonctionnaires et en respecte les devoirs.

L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement. »

Les candidats doivent faire la preuve de leur capacité à traiter la situation proposée dans le sujet en faisant appel à leur connaissance du fonctionnement de l'institution dans laquelle ils aspirent à exercer. Ils doivent pour cela évoquer à bon escient le rôle et la place des différents acteurs dans les diverses instances. Mais ils doivent surtout parvenir à se projeter dans leur futur métier pour y être eux-mêmes des agents capables d'initiative et d'autonomie. Ils doivent se montrer soucieux d'agir dans un but pédagogique et éducatif, en cohérence avec le principe fondamental de prise en compte de tous les élèves, tout en gardant une vision humaine de la question posée.

Dans l'ensemble, les candidats semblent aujourd'hui en mesure de mentionner dans leur exposé les différents acteurs de la communauté éducative au sens large (chef d'établissement, membres de l'équipe enseignante, professeur documentaliste, conseiller d'orientation-psychologue, conseiller principal d'éducation, assistante sociale, mais aussi parents d'élèves – dont la place est trop souvent encore mal appréhendée) ainsi que les différentes instances d'un établissement (conseil pédagogique, conseil d'administration etc.) et les collectivités locales de rattachement. Les exposés les plus intéressants ont donc été ceux dans lesquels les candidats ont su éviter l'écueil consistant à réciter une liste d'interlocuteurs potentiels sans discrimination ni pertinence et sans montrer en quoi le fait de les solliciter permet de faire face précisément à la situation. Les exposés les plus aboutis ont été présentés par des candidats qui ont su consacrer du temps à la **prise en compte de tous les termes du sujet** et faire preuve de **bon sens** dans la réponse proposée. Ces candidats ont également réussi à envisager plusieurs pistes, et à ne pas consacrer tout leur temps de parole à développer une seule action au risque d'en réduire à l'excès la portée ou de s'enfermer dans une approche trop théorique, voire irréaliste.

Il convient d'éviter l'empilement et le placage de notions, la récitation trop longue (parfois jusqu'à la moitié du temps imparti) qui laisse ensuite trop peu de temps pour développer des suggestions concrètes. De même, on veillera à éviter les affirmations péremptoires en réponse à un cas précis : il est important de prendre le temps d'envisager tous les aspects du cas étudié, de hiérarchiser les actions proposées (court, moyen et long termes, par exemple). Les meilleurs candidats ont également pensé à évaluer l'impact de leur plan d'action, à en rendre compte et à informer. À l'inverse, se proposer d'agir seul, sans en référer à personne, ou sans évoquer le respect des droits des élèves ou des familles, ne pouvait constituer une réponse acceptable.

Certains candidats vont jusqu'à envisager des actions innovantes, ce qui peut s'avérer tout à fait pertinent, à condition de ne pas oublier d'inscrire la démarche dans un cadre hiérarchique précis (autorisation, suivi, évaluation, compte rendu), au besoin en rappelant le rôle des inspecteurs et des chefs d'établissement.

La posture « éthique et responsable » du professeur suppose aussi que son action soit guidée par le souci de **faire réussir tous les élèves**, mission assignée à l'école par la nation et déclinée dans chaque projet académique, puis dans les différents projets d'établissement. À ce propos, on constate que les candidats font assez peu souvent référence à cet outil de pilotage essentiel à la mise en cohérence des actions pédagogiques et éducatives au niveau d'un même établissement. On pourra également penser à la circulaire de rentrée, fixant les objectifs nationaux pour l'année à venir, ainsi qu'à la circulaire de rentrée académique et éventuellement aux différentes lettres de rentrée (disciplinaires) consultables sur les sites académiques.

Il est donc conseillé d'éviter toutes les suggestions visant à résoudre le problème en le faisant disparaître, comme proposer à un élève peu motivé en anglais de changer d'établissement, de changer de langue vivante ou de se réorienter (le travail sur l'orientation devant plutôt aboutir à renforcer la motivation de l'élève). Attention également à ne pas présenter certains dispositifs (classes européennes, classes bilingues, sections internationales) comme des moyens de « trier » les élèves, afin de renforcer le « prestige d'un établissement de centre ville » au détriment des « petits collèges de zone rurale » ou de recruter des professeurs « compétents ». La notion de rayonnement d'un établissement ne devrait pas non plus être confondue avec celle de « vitrine ». On devra au contraire rechercher l'équité (territoriale, sociale etc.) à travers les pistes d'action envisagées.

De nombreux candidats soulignent, à juste titre, l'importance du travail en équipe. Là encore, les présentations les plus convaincantes ont mis l'accent sur la nécessité de susciter cette démarche au lieu de la décréter, le professeur endossant alors un rôle d'impulsion, par exemple au sein du conseil pédagogique. Associer les autres disciplines suppose aussi d'être capable de définir les attributions de chacun en n'oubliant pas de laisser une place à la concertation. À l'issue de la session 2013, on note que le rôle du professeur documentaliste est encore souvent ignoré, et que celui du conseiller d'orientation-psychologue fait parfois l'objet d'un contresens : on ne fera généralement pas appel à lui pour une prise en charge psychologique (qui relève plutôt des attributions du médecin scolaire via l'infirmière), mais plutôt pour agir sur la motivation des élèves par le biais d'une orientation choisie.

Dans les sujets proposés lors de cette session, la notion de « discipline Langues Vivantes » a pu faire l'objet d'erreurs d'interprétation, certains candidats l'ayant réduite à l'anglais. D'autre part, les partenariats avec l'étranger étant inscrits dans les textes officiels régissant l'ouverture internationale des établissements, les enseignants de langues se doivent d'y contribuer pleinement. Les candidats doivent donc pouvoir mobiliser quelques notions de base concernant les instances et les interlocuteurs permettant de réaliser des projets avec un ou plusieurs partenaires étrangers (tout en évitant de confondre voyages, échanges scolaires et partenariats), mais aussi les ressources à trouver auprès des collectivités territoriales, notamment en matière de financement des déplacements d'élèves puisque, là encore, le souci d'égalité des chances doit prévaloir. La mobilité virtuelle par l'intermédiaire des TICE est souvent mentionnée dans les exposés ; pour être vraiment convaincante, leur évocation précisera la plus-value attendue en matière d'apprentissages, au-delà de l'occasion de valider certains items du B2i par exemple. Il vaudra mieux également éviter d'énumérer toutes les compétences du socle commun si on n'a pas l'intention de développer son propos ; il est préférable de n'évoquer que celles qui seront réellement pertinentes dans la problématique considérée. Cela est également valable pour les compétences de l'enseignant, dont la mission éducative est de faire acquérir aux élèves des compétences sociales et civiques : si le candidat les mentionne, il est souhaitable qu'il aille jusqu'au bout de sa démonstration et explique comment et dans quelle mesure il compte parvenir au résultat escompté, voire comment il pourra s'en assurer.

Sur la forme enfin, on ne saurait trop conseiller aux candidats d'éviter les affirmations non démontrées (les voyages scolaires auraient ainsi un intérêt pédagogique « évident »). De la même manière, les candidats qui ont évoqué le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues de façon pertinente sont parvenus à démontrer ce qu'implique le fait que les programmes y soient désormais adossés. Il serait maladroit de réciter les différents niveaux sans en maîtriser le contenu, ou d'y faire référence d'une façon trop imprécise, en affirmant par exemple que « par la loi de 2005 la France a adhéré au CECRL ». Attention aussi aux affirmations sur des niveaux « censés être acquis » par les élèves ou à l'amalgame entre groupes de compétences et groupes de niveau (certains candidats se proposant de tester les élèves entrant en 6^e pour les « classer »). Certaines remarques, sans doute par naïveté, révèlent enfin une représentation un peu inquiétante du métier auquel se préparent les candidats : faire intervenir l'assistant serait ainsi pour certains un moyen d'éviter aux élèves un cours « normal, rébarbatif », voire « peu ludique » ; pour d'autres la fonction du professeur coordonnateur ferait de lui « celui à qui on va venir demander des comptes », qui devra « subir les conséquences de ses décisions » etc..

En guise de conclusion, rappelons que, même si les épreuves du CAPES sont appelées à évoluer à compter de la session ordinaire de 2014 (concours rénové), le métier d'enseignant continuera d'être régi par les règles de déontologie sur lesquelles se fonde l'épreuve « Agir en Fonctionnaire de l'Etat ».

Valérie Nouasria

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

4.3.4.1 AFE B

Situation :

Un de vos élèves se présente régulièrement dans votre cours sans avoir fait le travail donné en devoir à la maison.

Comment et avec qui analysez-vous la situation ?

Dans quel cadre et selon quelles modalités pouvez-vous agir ?

Une bonne analyse des mots-clés du sujet était comme toujours indispensable afin de se poser de bonnes questions et de ne négliger aucun aspect de la question.

Tout d'abord, l'élève se présente *régulièrement* sans avoir fait le travail demandé ; il était donc important d'envisager des pistes permettant de faire face à la situation de façon durable et non pas seulement de simples solutions à court terme, destinées essentiellement à gérer la vie de classe.

Le sujet portait sur *le travail donné en devoir à la maison* ; il convenait donc de s'interroger sur le rôle et l'importance du travail à la maison : celui-ci permet effectivement de développer l'autonomie des élèves, et si ces derniers ne font pas le travail demandé, c'est avant tout eux-mêmes qu'ils pénalisent, d'où la nécessité d'envisager une réponse éducative et non simplement une démarche répressive. Par ailleurs, le sujet ne dit pas si l'élève travaille en classe ou non : plusieurs cas de figure pouvaient donc être envisagés et les réponses à proposer étaient ainsi différentes selon les situations (ex : l'élève peut être totalement réfractaire au travail, aussi bien en classe qu'à la maison, ou bien l'élève peut être tout à fait volontaire en classe et seul le travail à la maison pose des difficultés : pour quelles raisons ?). La question relevait ainsi de la sixième des dix compétences professionnelles de l'enseignant : prendre en compte la diversité des élèves.

Avec qui... ? devait attirer l'attention des candidats sur la nécessité de travailler en équipe afin d'apporter une réponse plus efficace à une situation complexe. En effet, si dans un premier temps, on pouvait proposer de résoudre la situation seul, le terme *régulièrement* sous-entendait que des réponses simples n'ont pas apporté de solution efficace sur le long terme (Compétence 9 — Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école). Par ailleurs, la question *dans quel cadre... ?* invitait le candidat à réfléchir aux structures, déjà existantes dans les établissements, qui peuvent aider les membres de l'équipe éducative à apporter une réponse adaptée à la situation. Enfin, le sujet ne précisait pas s'il s'agissait d'un élève de collège ou de lycée, les deux pistes pouvaient donc être exploitées.

Les bons candidats ont pris conscience de la nécessité de prendre du recul par rapport à la situation et d'en comprendre les raisons profondes en se tournant vers les bonnes personnes-ressources afin d'établir un diagnostic plus fin de la situation. Il était ainsi important de penser en priorité à parler avec l'élève lui-même et de prendre en compte la diversité des situations : l'élève rencontre-t-il des difficultés à la maison qui peuvent expliquer la situation, auquel cas, que peut-on faire pour l'aider ?

La question d'une éventuelle sanction pouvait, selon les cas, être envisagée, mais il convenait de prendre conscience de l'importance de la valeur éducative et du caractère gradué de cette sanction (par exemple, le rattrapage auprès de la vie scolaire du travail non fait était plus pertinent qu'une exclusion systématique de classe ou des lignes à copier).

Le travail en équipe ne devait pas être négligé et il était important d'identifier le rôle de chaque interlocuteur en fonction des cas de figure envisagés. Ainsi, il convenait de ne pas négliger la communication avec les parents et il fallait envisager des solutions à leur proposer (ex : utilisation du cahier de texte électronique en ligne, s'il se révèle lors d'un entretien que les parents n'arrivent pas à suivre leur enfant parce qu'il ne consigne pas par écrit les devoirs à faire). Il était également important de se tourner vers le professeur principal et les autres professeurs de la classe, afin de vérifier si la situation se pose uniquement en cours d'anglais. Si tel était le cas, il pouvait être opportun de s'interroger sur la nature de la tâche demandée et l'adéquation entre celle-ci et le travail effectué en classe. Le Conseiller Principal d'Éducation, ainsi que les Assistants d'Éducation, pouvaient également se révéler d'une aide précieuse, notamment concernant une éventuelle aide aux devoirs qui pouvait être proposée à l'élève. Enfin, les interventions du Conseiller d'Orientation Psychologue et de l'assistante sociale pouvaient être pertinentes dans le cas de difficultés familiales ou sociales importantes. De plus, une bonne hiérarchisation relevant du bon sens des candidats était appréciée : par exemple, on ne prend pas contact avec le chef d'établissement en premier lieu dans ce cas précis et on n'oublie surtout pas le dialogue avec l'élève avant tout.

En outre, il existe au sein des établissements des dispositifs permettant de faire face à une telle situation ; les meilleurs candidats en ont fait mention. Ainsi, au collège, le Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE), « *peut être mis en place à tout moment si l'élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et compétences indispensables à la fin d'un cycle* » (Loi du 23 avril 2005 - article 16). Il est « *proposé aux parents par le chef d'établissement, [et] le but est d'éviter la marginalisation de l'élève en s'appuyant sur un plan d'action dont le suivi est assuré par le professeur principal.* » Or, la situation pouvait relever de la compétence 7 du socle commun de connaissances et de compétences, relative à l'autonomie et l'initiative (ex : un élève de 6^e qui éprouve de grandes difficultés à organiser son travail).

De façon plus évidente, l'accompagnement éducatif pouvait être mis à profit : quatre domaines éducatifs complémentaires sont proposés, dont l'étude dirigée. Les élèves peuvent ainsi approfondir le travail fait en classe, réaliser les devoirs demandés par les enseignants et trouver une aide le cas échéant.

Au lycée, on pouvait évoquer l'Aide Personnalisée, ou bien encore le tutorat : « *intégré au projet d'établissement après consultation du conseil pédagogique, [il] est assuré par des enseignants ou des CPE, sur la base du volontariat. Il s'exerce tout au long de la scolarité de l'élève au lycée, en coopération avec le professeur principal et le conseiller d'orientation-psychologue. L'élève est suivi par le même tuteur durant toute sa scolarité au lycée [et] le but est de créer, dans le cadre d'un dialogue sur le long terme avec un adulte référent, des conditions propices permettant à l'élève de parfaire le développement de son autonomie* ».

(source : http://media.education.gouv.fr/file/reforme_lycee/32/6/Le-nouveau-lycee-Le-tutorat-au-lycee_135326.pdf)

Enfin, parmi les meilleurs candidats, certains auront mentionné les internats d'excellence ou les établissements du programme ECLAIR (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite). Les internats d'excellence s'adressent à des collégiens, lycéens et étudiants motivés, ne bénéficiant pas d'un environnement favorable pour réussir leurs études. En plus des cours, les internes peuvent bénéficier d'un accompagnement pédagogique et éducatif effectué par des professeurs ou des CPE, de la révision de cours et de la préparation aux devoirs. Quant au programme ECLAIR, son objectif est de faciliter la réussite de chacun, d'améliorer le climat scolaire et de développer l'ambition pour tous. Dans les collèges et les classes de seconde, un préfet des études est désigné pour chaque niveau afin d'assurer le suivi pédagogique et éducatif des élèves. Son rôle est, entre autres choses, de mettre en place des suivis individualisés des élèves, de développer les relations avec les parents et les partenaires.

En tout état de cause, la nuance était bien sûr de mise ; les candidats évoquant ces deux derniers dispositifs gagnaient à rappeler que ces solutions relevaient de cas très particuliers où l'élève et sa famille devaient être volontaires et ne devaient être envisagées que si le contexte le justifiait.

Sébastien Menoux

4.3.4.2 AFE J

Situation :

Nommé(e) coordonnateur(-trice) de l'équipe enseignante de langues vivantes de votre établissement, vous êtes sollicité(e) par votre direction pour y développer le rayonnement de la discipline.

Quelles actions pouvez-vous mettre en place et avec quels objectifs ?

Qui seront vos interlocuteurs et partenaires ?

Comment pourrez-vous évaluer les effets de votre action ?

Le rayonnement de la discipline Langues Vivantes est une préoccupation importante pour tout professeur d'anglais souhaitant agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable. Bien entendu, l'arrêté du 12 mai 2010 (encart du BO n° 29 du 22 juillet 2010 à propos des 10 compétences professionnelles) doit être connu des candidats, mais il n'était pas nécessaire de le mentionner pour très bien réussir à traiter ce sujet.

Une prestation de qualité s'appuie d'une part sur la réflexion du candidat et sa capacité à mettre en relation ce qu'il connaît du système éducatif, et d'autre part sur les différents mots-clés de la consigne.

Une lecture attentive de la situation ainsi qu'une analyse précise des indications apportées par les termes de la consigne est non seulement capitale pour ne manquer aucun aspect du sujet, mais aussi pour éviter certains écueils.

La consigne

« **Coordonnateur de l'équipe enseignante de langues vivantes** » (au pluriel) était le premier point méritant attention. Certains candidats n'ont parlé que de l'anglais. Il s'agissait ici des langues vivantes considérées dans la plupart des établissements comme une discipline partageant des préoccupations, une ligne de crédits d'enseignement et un coordonnateur communs. La présence du mot « coordonnateur » implique aussi qu'il fallait s'interroger sur le rôle et les attributions du coordonnateur de discipline.

« **Développer le rayonnement de la discipline** » était le cœur de la consigne. Dresser une liste d'actions dans une optique d'affichage, sans en préciser les objectifs, ne pouvait satisfaire le jury. Les candidats ne devaient pas perdre de vue que tout professeur doit avoir **comme objectif premier la réussite de tous les élèves** (Compétence 6 : Prendre en compte la diversité de tous les élèves).

« **Sollicité par votre direction** » précisait qu'il s'agissait d'un choix et pouvait/devoir amener à réfléchir sur l'expérience souhaitable pour l'exercice de la fonction.

Quatre autres mots-clés apparaissent dans les questions de la consigne. Il s'agit tout d'abord des **actions** à mettre en place et de leurs **objectifs** ; en d'autres termes : pourquoi le coordonnateur propose-t-il ces actions ? Ensuite il est nécessaire de penser aux **interlocuteurs et partenaires** qu'il est judicieux de rechercher à l'intérieur, mais aussi à l'extérieur de l'établissement. Enfin, « comment **évaluer** » soulève la question d'une évaluation quantitative, mais aussi qualitative, des actions mises en œuvre.

Tous les éléments pertinents étaient donc dans le sujet. Les candidats qui se sont limités à proposer une liste d'actions à mener, quelque ronflantes qu'elles aient été n'ont pas véritablement traité le sujet et l'entretien a cherché à les amener à préciser les interlocuteurs et partenaires. Mentionner les interlocuteurs et partenaires permettait de toucher du doigt les objectifs (pourquoi ces

partenaires sont sollicités). Si les objectifs étaient clairement formulés, la prestation s'étoffait. Les candidats qui n'ont négligé aucun mot de la situation et qui ont proposé une présentation cohérente associant les différentes étapes jusqu'à l'évaluation des actions ont été très bien notés.

Les candidats qui n'ont pris que partiellement la mesure du sujet se sont limités à mentionner, repérer, définir les termes du sujet. Ils ont cité quelques attributions du professeur coordonnateur : organiser la concertation, / animer / recueillir les propositions / faciliter les projets. Ils n'ont mentionné que quelques-unes des actions envisagées pour développer le rayonnement des langues vivantes, sans en préciser les objectifs. Ils ont pensé aux interlocuteurs évidents (le chef d'établissement et son adjoint, les parents, les professeurs de langues, les professeurs d'autres disciplines), mais n'ont pas cité le gestionnaire ni le professeur documentaliste; ils ont oublié que les partenaires et interlocuteurs pouvaient être extérieurs à l'établissement (IA-IPR, collectivités territoriales, comité de jumelage...) ou être des instances (C.A., Conseil d'enseignement ou Conseil pédagogique). Ils se sont arrêtés parfois à mentionner seulement qu'il est demandé au professeur de travailler en équipe et de **coopérer avec les parents et les partenaires de l'école** (Compétence 10 du référentiel des 10 compétences).

De bien meilleurs résultats ont été obtenus lorsque les candidats ont su expliquer que le coordonnateur doit susciter, favoriser, créer les conditions de la réalisation du travail en équipe. Ils ont précisé le rôle du coordonnateur en mettant en relation actions, objectifs et partenaires. Par exemple, un projet d'équipement d'une classe ou d'un niveau en tablettes aura pour objectif entre autres une meilleure exposition des élèves à la langue, une familiarisation avec l'utilisation des TICE (Compétence 8 du référentiel des 10 compétences). Il nécessitera de travailler en étroite collaboration avec le chef d'établissement, le gestionnaire, le coordonnateur TICE, ainsi qu'avec la collectivité territoriale de rattachement (Collège → Département = Conseil général / Lycée → Région = Conseil régional). Les bons candidats ont expliqué les objectifs associés aux actions proposées et précisé comment ils entendaient évaluer les actions menées tant sur le plan quantitatif que qualitatif. Ils en ont conclu que le rôle de professeur coordonnateur devait être confié de préférence à un professeur expérimenté.

Les candidats qui ont très bien traité le sujet se sont positionnés résolument comme coordonnateurs d'une équipe de professeurs incluant toutes les langues vivantes. Ils ont présenté une liste d'actions cohérentes associées à des objectifs précis. Par exemple :

- coordonner des projets tels qu'échanges, partenariats, correspondance ou e-correspondance (*e-twinning*) en vue de favoriser les contacts, l'ouverture culturelle et les relations internationales ;
- s'investir dans les Itinéraires de Découverte (au collège) ou dans les Travaux Personnels Encadrés (au lycée) pour développer le travail en équipe ;
- contribuer à la partie pédagogique et au volet culturel du projet d'établissement pour lancer un projet de section européenne avec mise en place d'une DNL (discipline non linguistique) ou pour intégrer les langues dans l'histoire des arts ;
- proposer la mise en place de dispositifs, nouveaux dans l'établissement, tels que les groupes de compétences, l'accompagnement éducatif, la pratique orale des langues vivantes, pour œuvrer à la réussite de tous les élèves (Compétence 6 : Prendre en compte la diversité des élèves).

Ces candidats ont justifié le travail en équipe pour défendre et promouvoir la discipline Langues Vivantes et ont cité les interlocuteurs, partenaires et instances à privilégier pour atteindre les objectifs ciblés. Enfin, ils ont analysé et réfléchi à l'évaluation pertinente et cohérente de leurs projets en suggérant des critères tels que :

- l'efficacité des actions entreprises (évaluation quantitative), par exemple l'augmentation du nombre d'inscrits dans une section bilangues après une information menée auprès des familles en amont (= écoles primaires du secteur) ;

- les résultats atteints (évaluation qualitative), par exemple l'élévation du niveau de compétences atteint, mesuré à travers l'augmentation du nombre des élèves ayant validé la compétence 2 du socle commun de connaissances et de compétences (palier 3 du LPC = Livret Personnel de Compétences, soit le niveau A2 du CECRL) dès la fin de la classe de 4^e ou même de 5^e.

Les meilleurs candidats ont donc conduit une analyse convaincante associant les actions envisagées, leurs objectifs, les partenaires à solliciter et l'évaluation des projets en ne perdant pas de vue que le rayonnement de la discipline n'a de sens que s'il contribue aux progrès de tous les élèves en Langues Vivantes (exposition à la langue plus fréquente, amélioration du niveau de compétences, augmentation des effectifs en sections européennes ou dans les langues à faible diffusion).

Yves Bénéfice

5. Annexes

5.1.1 Sujet de leçon 22

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2013

L22

ÉPREUVE DE LEÇON

Première partie :

Vous procéderez à la présentation, à l'étude et à la mise en relation des trois documents proposés (A, B et C, non hiérarchisés).

Seconde partie :

Cette partie de l'épreuve porte sur les documents A et B.

À partir de ces supports, vous définirez des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques pouvant être retenus dans une séquence pédagogique au palier 1 du collège, en vous référant aux programmes. En vous appuyant sur la spécificité de ces supports, vous dégagerez des stratégies pour développer les compétences de communication des élèves.

DOCUMENT A

How the camel got his hump, by Rudyard Kipling (adapted)

In the beginning of years, when the world was so new and all, and the Animals were just beginning to work for Man, there was a Camel, and he lived in the middle of a Howling Desert because he did not want to work. [...]

5 Presently the Horse came to him on Monday morning, with a saddle on his back and a bit in his mouth, and said, 'Camel, O Camel, come out and trot like the rest of us.'

'Humph!' said the Camel; and the Horse went away and told the Man.

Presently the Dog came to him, with a stick in his mouth, and said, 'Camel, O Camel, come and fetch and carry like the rest of us.'

'Humph!' said the Camel; and the Dog went away and told the Man.

10 Presently the Ox came to him, with the yoke on his neck and said, 'Camel, O Camel, come and plough like the rest of us.'

'Humph!' said the Camel; and the Ox went away and told the Man.

15 At the end of the day the Man called the Horse and the Dog and the Ox together, and said, 'Three, O Three, I'm very sorry for you (with the world so new-and-all); but that Humph-thing in the Desert can't work, or he would have been here by now, so I am going to leave him alone, and you must work double-time to make up for it.' [...]

Presently there came along the Djinn in charge of All Deserts, rolling in a cloud of dust (Djinns always travel that way because it is Magic), and he stopped to palaver and pow-pow with the Three.

'Djinn of All Deserts,' said the Horse, 'is it right for any one to be idle, with the world so new-and-all?'

20 'Certainly not,' said the Djinn.

'Well,' said the Horse, 'there's a thing in the middle of your Howling Desert (and he's a Howler himself) with a long neck and long legs, and he hasn't done a stroke of work since Monday morning. He won't trot.'

25 'Whew!' said the Djinn, whistling, 'that's my Camel, for all the gold in Arabia! What does he say about it?'

'He says "Humph!"' said the Dog; 'and he won't fetch and carry.'

'Does he say anything else?'

'Only "Humph!"; and he won't plough,' said the Ox.

'Very good,' said the Djinn. 'I'll humph him if you will kindly wait a minute.'

30 The Djinn rolled himself up in his dust-cloak, and took a bearing across the desert, and found the Camel most 'scruciatingly idle, looking at his own reflection in a pool of water.

'My long and bubbling friend,' said the Djinn, 'what's this I hear of your doing no work, with the world so new-and-all?'

'Humph!' said the Camel.

35 The Djinn sat down, with his chin in his hand, and began to think a Great Magic, while the Camel looked at his own reflection in the pool of water.

'You've given the Three extra work ever since Monday morning, all on account of your 'scruciating idleness,' said the Djinn; and he went on thinking Magics, with his chin in his hand.

'Humph!' said the Camel.

40 'I shouldn't say that again if I were you,' said the Djinn; 'you might say it once too often. Bubbles, I want you to work.'

And the Camel said 'Humph!' again; but no sooner had he said it than he saw his back, that he was so proud of, puffing up and puffing up into a great big lolloping humph.

45 'Do you see that?' said the Djinn. 'That's your very own humph that you've brought upon your very own self by not working. To-day is Thursday, and you've done no work since Monday, when the work began. Now you are going to work.'

'How can I,' said the Camel, 'with this humph on my back?'

50 'That's made a-purpose,' said the Djinn, 'all because you missed those three days. You will be able to work now for three days without eating, because you can live on your humph; and don't you ever say I never did anything for you. Come out of the Desert and go to the Three, and behave. Humph yourself!'

And the Camel humphed himself, humph and all, and went away to join the Three. And from that day to this the Camel always wears a humph (we call it 'hump' now, not to hurt his feelings); but he has never yet caught up with the three days that he missed at the beginning of the world, and he has never yet learned how to behave.

DOCUMENT B

The Crocodile's toothache by Shel Silverstein

Ce document vidéo est à visionner sur le lecteur qui vous a été remis.

DOCUMENT C

Adapted from Elizabeth A. Dunn, *Talking Animals: a Literature Review of Anthropomorphism in Children's Books*, pp.40/41

5 In "Picture Book Animals: How Natural a History?" Leonard S. Marcus asks the question, "Does it matter much what kinds of animals occur in the stories?" Yes, for many of the stories it does indeed matter. For some authors, it is important that the animals retain at least some of their natural behavior, thereby creating a story that is unique to that particular animal (Lynch-Brown et al.). Others are portrayed as stereotypes that are specific to their species (i.e. the loyal dog, the sly fox, etc.), and so cannot be replaced by a different type of animal. Consider the book *Rosie's Walk*, the story of a hen who is oblivious to the fox that is following her. If these two characters were replaced by humans, the story would be radically different and also mildly disturbing. Additionally, the fox needs no character development or explanation; he is a fox, and so is automatically perceived as sneaky and a threat to Rosie.

10 There are a number of stories, however, which are essentially about humans in animal form, where the kind of animal has no major impact on the story. These fully anthropomorphic animals show children situations that are likely familiar to them, thereby creating a comfortable bond with the story and characters. The *Little Bear* books, for instance, center around a kind and welcoming family, the members of which could very easily be replaced by humans without significantly altering the story. These types of books tend to center around families, friends, and generosity.

15 As for the original question of why talking animals are so extremely popular in children's literature, there are several possible reasons, but no definite answer. Ursula K. Le Guin attempted to answer a similar question a few years ago, but could not find a satisfactory explanation: "I did find some themes, some threads of guidance, but I can say now, I came out of the jungle of Critter Lit with a peacock's feather and a tiger's whisker and a white rabbit's top hat, but with no answers at all".

20 There is no doubt that many children prefer stories with animals, quite possibly because they are just more interesting than humans. Children may find it easier to relate to animal characters, many of which are small, courageous, and serve as good role models. [...]

25 Carolyn L. Burke and Joby G. Copenhaver also point out that animals add an emotional distance that makes them ideal characters for addressing difficult subjects, like death, bullying, race and social class, respecting differences, and making the right decision. Elaborating on this point, Jennifer Armstrong says:

30 Doing the right thing is often inconvenient, painful, scary, or socially awkward, and it usually means giving up something that you really don't want to give up, or doing something that you'd really rather not do. But look at the animals looking back at you from the pages of the books we love, and ask yourself if you can follow the standards they uphold.

5.1.2 Sujet de leçon 14

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2013

L14

ÉPREUVE DE LEÇON

Première partie :

Vous procéderez à la présentation, à l'étude et à la mise en relation des trois documents proposés (A, B et C, non hiérarchisés).

Seconde partie :

Cette partie de l'épreuve porte sur les documents A et C.

À partir de ces supports, vous définirez des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques pouvant être retenus dans une séquence pédagogique en cycle terminal, en vous référant aux programmes. En vous appuyant sur la spécificité de ces supports, vous dégagerez des stratégies pour développer les compétences de communication des élèves.



Death Penalty Déjà Vu | 9/18/00

Opponents of the chair continue to cry "unfair."

By Brad Zuber, who is writing a book about government policies during the 20th Century

Here we go again. Death penalty opponents are up in arms, claiming a new U. S. Department of Justice study highlights racism in federal death penalty prosecutions. As usual, the media and the politicians have joined in, decrying the unfairness of "perverse disparities" and saying the results should be read as "confirming the arguments" of death penalty critics.

5 Senator Patrick Leahy (D-VT) calls it a "travesty" and Congressman Jesse Jackson, Jr. (D-IL) raises the specter of "death penalty Darwinism" (whatever that means). Amnesty International has chimed in, and the Hollywood liberals cannot be far behind. It's all so familiar. And, just like previous claims of unfairness, it's all so wrong. Death penalty critics stake their claim of DOJ bias on the fact that, while minorities make up about a third of the general population, they make up almost three-fourths of federal death penalty defendants.

10 But, like every other debate about the death penalty (and about race), actually getting to the truth often requires a bit more analysis. The proper comparison is not the race of the defendants versus the general population but rather the race of those for whom the death penalty is sought versus those who are death penalty eligible. Here is where the arguments of death penalty opponents are condemned to failure.

15 A little analysis of the DOJ study shows that, since 1995 (when an enhanced federal review process was instituted), U. S. Attorneys have faced the decision of whether or not to seek the death penalty for 682 defendants. The racial makeup of this group was 20% white and 80% minority. This is not surprising. Sadly, minorities are almost always over-represented in crime statistics — both as defendants and as victims. After a three-stage process, including a final review by Attorney General Janet Reno, the death penalty was sought for just 159 of those defendants, and this group was 28% white and 72% minority. You read that correctly — the probability of federal prosecutors seeking the death penalty was *lower* for minority defendants (80% of defendants, but just 72% of those for whom a death sentence was sought).

20 Stated a different way, the death penalty was sought for 33% of the white defendants and 21% of the minority defendants — federal prosecutors were actually one-third *less* likely to seek the death penalty for minority defendants.

25 Death penalty opponents don't cite those numbers. Nor do they address the flawed logic of trying to force the square peg of crimes committed by individuals into the round hole of thinking of people only as members of a group.

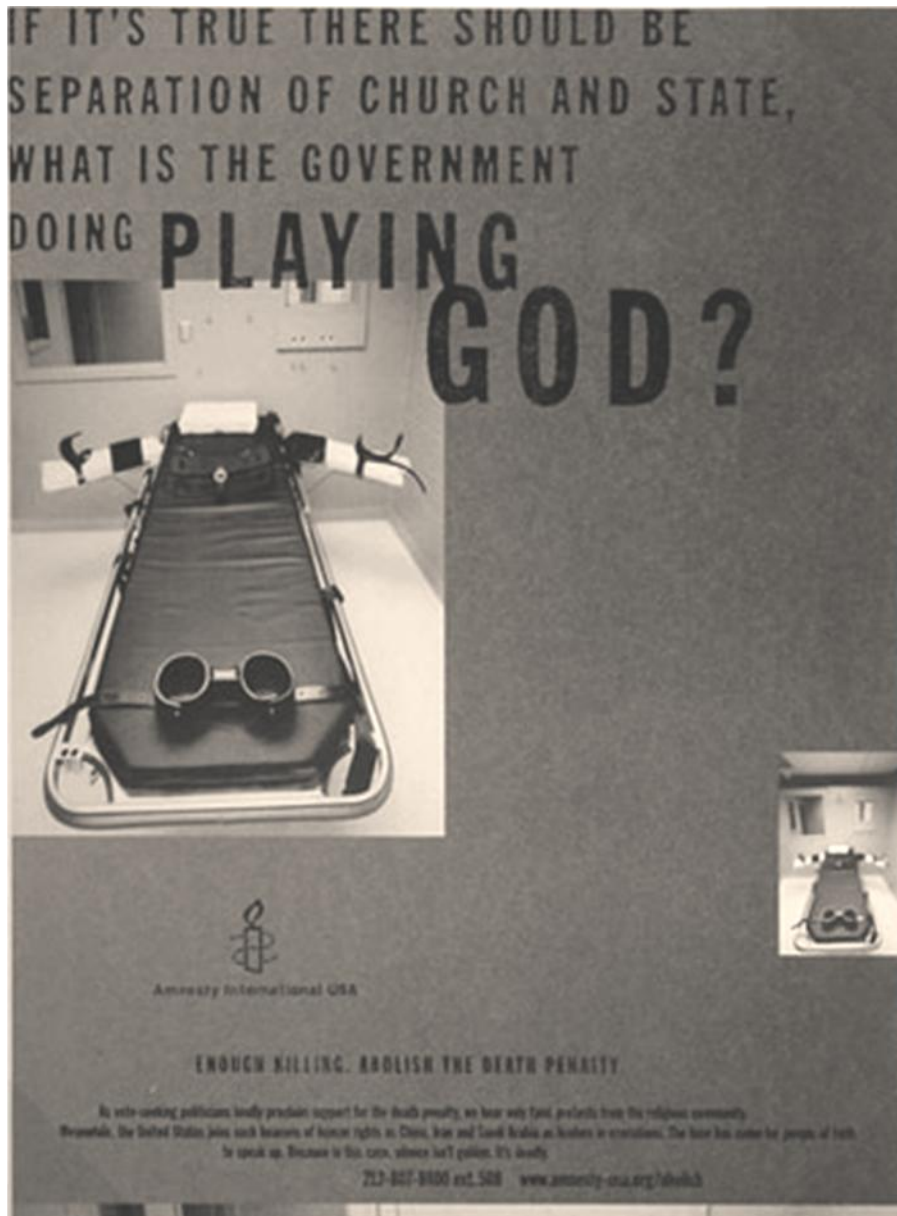
30 Yet, death penalty opponents have never been known for letting the facts get in the way or for worrying about logic. They just continue to scream unfairness, whether it's unfounded cries of racism or unsupported claims that innocent people are being executed. And, they'll continue their false arguments as long as they are aided and abetted by members of the press who are either lazy or gullible (or both), or who possess an agenda.

In the end, Janet Reno has it right when she says it's not about bias in the federal government, it's about socio-economic conditions and the fact that minorities still suffer disproportionately from society's ills. The sad fact is that minority kids are the ones disproportionately sentenced to failed schools by the education bureaucracy.

35 Minority families are the ones who disproportionately suffer when the constant attacks of demagogues hurt police in their war against crime and drugs.

Now there's something liberal editorial writers, pontificating elected officials, and politically-correct Hollywood do-gooders should be up in arms about.

DOCUMENT B



Amnesty International – *Playing God* – circa 2004

DOCUMENT C

Ce document vidéo est à visionner sur le lecteur qui vous a été remis.

The Green Mile
directed by Frank Darabont, 1999.

John Coffey is to die on the electric chair in the morning, for a crime he didn't commit. The wardens, who took to him, offer to grant him one last wish. The scene takes place in the execution room.

5.1.3 Sujet ESD 1

CAPES/ CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS

SESSION 2013

ÉPREUVE SUR DOSSIER PREMIÈRE PARTIE

Vous procéderez en anglais à la mise en relation des documents suivants, en vous appuyant sur la consigne ci-dessous :

Analyse the representation of political power in the following set of documents.

Document A: Graffiti in the recognizable style of Banksy, Great-Britain, 2012.

Document B: London 2012: the graffiti clampdown is like Versailles versus the sans-culottes. (*The Guardian*, 20 July 2012).

Document C (audio): 'Sport and the British. The Formal Empire'. (BBC Radio 4, February 2012).

DOCUMENT A

Graffiti in the recognizable style of Banksy, Great-Britain, 2012.



Source: <http://weburbanist.com/2012/08/06/street-art-olympics-banksy-works-on-2012-london-games/>

DOCUMENT B

London 2012: the graffiti clampdown is like Versailles versus the sans-culottes.

Street art is seen by the Olympics as a problem to be solved. It's not, it's part of London's identity, and a reason why people visit.

By Jonathan Jones, *The Guardian*, 20 July 2012.

Some day a real rain will come and wash all the trash off the sidewalks, as Travis Bickle psychotically says in Martin Scorsese's film *Taxi Driver*. That rain is the Olympics, and it is threatening to wash London's streets clean of irreverent images like this portrait of a corporate clown carrying the torch.

5 This week a graffiti painter – who claims he only works on legally sanctioned projects – was among several individuals banned from Olympic venues and London public transport, in a pre-emptive police strike against supposed threats to public order on the eve of the London Olympiad.

10 This attack on one of contemporary London's most renowned traditions reveals how deeply uncomfortable the cultural relationship between this city and the Olympics really is. An event that is all about massive finance, colossal scale, hyper-organisation and culture delivered from above is being superimposed on a capital that happens to be best at improvisation, dirty realism, punk aesthetics and low art. It's like Versailles versus the sans-culottes. And this time Versailles is determined to win.

Will the cultural fame of modern London survive this summer?

15 The Olympic suppression of graffiti and street art is a chilling sign that instead of magnifying or rekindling the reputation London now has for outrageous art and irrepressible creativity, this corporate behemoth is cancelling out the capital's attractions and drawing attention to its weaknesses. The very mess and rawness of London that for decades, going back to the Sex Pistols and the Clash, through the Young British Artists in the early 1990s to today's street art, has made it a filthy fleapit palace of avant garde energy, looks from the Olympic point of view like a problem to be solved. HOW old did you say that tube system was? Water flooding the Central line you say? And NONE OF THAT GRAFFITI PLEASE.

20 Tourists don't come to London for shining perfection. They come for old and new in chaotic ungainly juxtaposition. And they come, partly, for Banksy. The prince of street art is our most famous contemporary artist, however much the moneyed art world would like to believe otherwise. Banksy postcards and canvas Banksy reproductions sell alongside royal memorabilia in London – west country man as he may be. So how is the Olympics benefiting London by enforcing a clean-up of its most globally recognised art movement?

25 This is not just about the freedom of a few artists to mess up the pristine Olympic bubble. It is about the identity of London.

30 This city has never been about absolutist grandeur or spectacular architectural spaces. The total control of Rome by the popes, that produced Bernini's staggering colonnades that encircle the piazza of St. Peter's, or the absolute ancient regime followed by Napoleonic imperium that gave Paris the Louvre, had no equivalent in London when it was growing in the 18th century into a world city. Instead of state projects, the look of London was defined by competing commercial enterprises. The posh end of the market that created beauties like the Adam brothers' Adelphi Terrace competed with a low, scabrous, popular culture.

35 You can see the ancestors of today's street artists in the works of William Hogarth. In his picture of a Covent Garden brothel in *Marriage a-la-Mode*, a Georgian Banksy has decorated the walls. In his caricature of a classical musician trying to concentrate while urchins and ne'er-do-wells make riotous noises in the street outside, he tells us that the true culture of London is rowdy and discordant.

In Regency London, people stood outside print shops looking at the latest obscenities by Gillray in the windows – a cartoon shows them slipping in the mud as they enjoy their street art. This wasn't just about commerce, but politics, too.

40 The emergence of political debate in 17th century London is probably the origin of this city's appetite for graffiti. In his diary in 1660 as the Rump Parliament collapses, Samuel Pepys records "a picture hung up in the Exchange, of a great pair of buttocks shitting of a turd into Lawson's mouth, and over it was writ: 'The thanks of the House.' Boys do now cry 'Kiss my Parliament' instead of 'Kiss my arse' ...".

45 London will never be a shining city on a hill, a clean and crystalline utopia. Its finest culture has always been its most scabrous culture – from Hogarth to the street artists who are so unwelcome at the Olympics. Were ever a city and a sporting spectacle so ill-matched?

DOCUMENT C

AUDIO: 'Sport and the British. The Formal Empire'.

Source: BBC Radio 4, "Sport and the British. The Formal Empire", February 2012.
<http://www.bbc.co.uk/programmes/b01bm0pf>

5.1.4 Sujet ESD 15

CAPES/ CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS

SESSION 2013

ÉPREUVE SUR DOSSIER PREMIÈRE PARTIE

Vous procéderez en anglais à la mise en relation des documents suivants, en vous appuyant sur la consigne ci-dessous :

Analyse the representation of political power in the following set of documents.

Document A: Excerpts from Ronald Reagan's First Inaugural Address (Tuesday, 20 January 1981).

Document B (audio): An excerpt from President Obama's statement on the fiscal cliff and tax rates (9 November 2012).

Document C: An excerpt from "In Wyoming, Conservatives Feeling Left Behind" (*The New York Times*, 18 November 2012).

Document D: A cartoon by Gary Varvel (*Indianapolis Star*, 29 January 2013).

DOCUMENT A

Excerpts from Ronald Reagan's First Inaugural Address (Tuesday, 20 January 1981).

[...] These United States are confronted with an economic affliction of great proportions. We suffer from the longest and one of the worst sustained inflations in our national history. It distorts our economic decisions, penalizes thrift, and crushes the struggling young and the fixed-income elderly alike. It threatens to shatter the lives of millions of our people.

5 Idle industries have cast workers into unemployment, causing human misery and personal indignity. Those who do work are denied a fair return for their labor by a tax system which penalizes successful achievement and keeps us from maintaining full productivity.

10 But great as our tax burden is, it has not kept pace with public spending. For decades, we have piled deficit upon deficit, mortgaging our future and our children's future for the temporary convenience of the present. To continue this long trend is to guarantee tremendous social, cultural, political, and economic upheavals.

You and I, as individuals, can, by borrowing, live beyond our means, but for only a limited period of time. Why, then, should we think that collectively, as a nation, we are not bound by that same limitation? [...]

15 In this present crisis, government is not the solution to our problem. [...] We hear much of special interest groups. Our concern must be for a special interest group that has been too long neglected. It knows no sectional boundaries or ethnic and racial divisions, and it crosses political party lines. It is made up of men and women who raise our food, patrol our streets, man our mines and our factories, teach our children, keep our homes, and heal us when we are sick — professionals, industrialists, shopkeepers, clerks, cabbies, and truckdrivers. They are, in short, "We the people," this breed called Americans.

20 Well, this administration's objective will be a healthy, vigorous, growing economy that provides equal opportunity for all Americans, with no barriers born of bigotry or discrimination. Putting America back to work means putting all Americans back to work. Ending inflation means freeing all Americans from the terror of runaway living costs. All must share in the productive work of this "new beginning" and all must share in the bounty of a revived economy. With the idealism and fair play which are the core of our system and our strength, we can have a strong and prosperous America at peace with itself and the world.

25 So, as we begin, let us take inventory. We are a nation that has a government — not the other way around. And this makes us special among the nations of the Earth. Our Government has no power except that granted it by the people. It is time to check and reverse the growth of government which shows signs of having grown beyond the consent of the governed.

30 It is my intention to curb the size and influence of the Federal establishment and to demand recognition of the distinction between the powers granted to the Federal Government and those reserved to the States or to the people. All of us need to be reminded that the Federal Government did not create the States; the States created the Federal Government.

35 Now, so there will be no misunderstanding, it is not my intention to do away with government. It is, rather, to make it work — work with us, not over us; to stand by our side, not ride on our back. Government can and must provide opportunity, not smother it; foster productivity, not stifle it.

Source: *Public Papers of the Presidents of the United States: Ronald Reagan*, Washington, D.C.: Government Printing Office, 1984.

DOCUMENT B

AUDIO: An excerpt from President Obama's statement on the fiscal cliff and tax rates (9 November 2012).

Source: <http://www.youtube.com/watch?v=FM917Q7IUZk>

DOCUMENT C

An excerpt from “In Wyoming, Conservatives Feeling Left Behind”, *The New York Times* (18 November 2012).

By Jack Healy.

By now, voters here are over the initial shock. The ranchers, businessmen and farmers across this deep-red state who knew, just knew that Americans would never re-elect a liberal tax-and-spender president have grudgingly accepted the reality that voters did just that.

5 But since the election, a blanket of baffled worry has descended on conservatives here like early snow across the plains, deepening a sense that traditional, rural and overwhelmingly white states in the center of the country are losing touch with an increasingly diverse and urban American electorate. [...]

10 The share of white voters — and white men, specifically — shrank in this election as turnout grew among blacks, Hispanics and Asian-Americans, whose support for President Obama more than compensated for his losses among whites, exit polls showed. An analysis by the Pew Research Center found that minority voters had made up 28 percent of the electorate, up from 26 percent in 2008, a proportion expected to grow. [...]

15 None of this ensures election wins for Democrats. The tide of minority voters that helped elect Mr. Obama in 2008 ebbed just two years later in a welter of populist anger over budget deficits, job losses and Mr. Obama’s agenda, allowing Republicans to retake the House and make gains in the Senate in the midterm elections. And there is no guarantee that the next Democratic presidential candidate will match Mr. Obama’s huge margins or turnout with minority voters.

Still, if diversity is the future of American politics, conservatives in places like Wyoming, the least populous state, where 86 percent of residents are white, fear they may be sliding into the past.

20 Republican explanations for Mitt Romney’s loss — that Democrats turned out the urban vote, that the United States is no longer its “traditional” self, or that Mr. Obama had showered “gifts” on women, minorities and young voters — resonated in some conservative political circles here in the state capital.

25 “It spooks me,” said James Yates, 46, a self-made businessman who owns 15 restaurants and employs about 1,000 people. “The young vote and certainly the minority vote went toward the perspective of ‘What can I get?’ Where the government runs everything, it’s completely not sustainable. They don’t see that.”

30 People said their worries about the next four more years had little to do with Mr. Obama’s race, or even Democratic policies on abortion, same-sex marriage and birth control. Wyoming’s conservatism has some strong libertarian hues. What worries conservatives here is that an increasingly diverse and Democratic polity will embrace health care mandates, higher domestic spending and a bigger government role in people’s economic lives. [...]

Source: *The New York Times*, Online edition (18 November 2012).

DOCUMENT D

A cartoon by Gary Varvel (Indianapolis Star, 29 January 2013).

