



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 2011**

CAPES EXTERNE

ANGLAIS

**Rapport de jury présenté par M. François MONNANTEUIL  
Président de jury**

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

---

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE

# SOMMAIRE

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

<b><u>1. Liste des membres du jury</u></b> .....	<b>4</b>
<b><u>2. Mot du Président</u></b> .....	<b>16</b>
<b><u>3. Épreuves écrites d'admissibilité</u></b> .....	<b>19</b>
<u>3.1 Commentaire dirigé en anglais</u> .....	20
<u>3.2 Traduction</u> .....	33
<u>3.2.1 Thème</u> .....	33
<u>3.2.2 Version et explication de choix de traduction</u> .....	43
<u>3.2.2.1 Version</u> .....	43
<u>3.2.2.2 Explication de choix de traduction</u> .....	48
<b><u>4. Épreuves orales d'admission</u></b> .....	<b>61</b>
<u>4.1 Langue orale</u> .....	62
<u>4.2 Leçon</u> .....	71
<u>4.2.1 Rappel du cadre réglementaire</u> .....	71
<u>4.2.2 Première sous-épreuve, en anglais</u> .....	71
<u>4.2.3 Seconde sous-épreuve, en français</u> .....	74
<u>4.2.4 Exemples de sujets</u> .....	78
<u>4.3 Épreuve sur dossier</u> .....	87
<u>4.2.1 Première sous-épreuve : étude du dossier, en anglais</u> .....	87
<u>4.2.2 Première sous-épreuve : exemples de sujets</u> .....	93
<u>4.2.3 Seconde sous-épreuve :</u>	
<u>Agir en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable</u> .....	98
<u>4.2.4 Seconde sous-épreuve : exemples de sujets</u> .....	101

## Annexes

Annexe 1 : Leçon – sujet 23	Fichier : Annexe_1_Leçon_23.pdf
Annexe 2 : Leçon – sujet 38	Fichier : Annexe_2_Leçon_38.pdf
Annexe 3 : Epreuve sur dossier – sujet 17	Fichier : Annexe_3_ESD_17.pdf
Annexe 4 : Epreuve sur dossier – sujet 13	Fichier : Annexe_4_ESD_13.pdf

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

# 1. Liste des membres du jury

## Président

M. François MONNANTEUIL  
Inspecteur général de l'Education nationale  
Académie de PARIS

## Vice-présidente

Mme Anne ROUHETTE BERTON  
Maître de conférences des universités  
Académie de CLERMONT-FERRAND

## Secrétaire général

M. Frédéric CHOTARD  
Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional  
Académie de NANTES

## Membres du jury

M. Michaël ABDOUL  
Professeur agrégé  
Académie de LILLE

M. John Thornton AIREY  
Professeur agrégé  
Académie d'AIX-MARSEILLE

M. Lawrence AJE  
Professeur agrégé  
Académie de VERSAILLES

Mme Véronique ALEXANDRE  
Maître de conférences des universités  
Académie de CAEN

Mme Béatrice ALZAS  
Professeur agrégé  
Académie d'ORLEANS-TOURS

M. Lionel ANDRE  
Professeur agrégé  
Académie d'AIX-MARSEILLE

Mme Isabelle ANDRES  
Professeur certifié  
Académie de BORDEAUX

Mme Catherine ARCHAMBEAUD-VINCON Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Clifford ARMION Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Geneviève ARTUS-PASTORELLO Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Chloé BECCARIA Professeur agrégé	Académie d'AIX-MARSEILLE
M. Yves BENEFICE Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
M. Agnes BERBINAU Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Romain BERLIER Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
Mme Béatrice BIJON Maître de conférences des universités	Académie de LYON
Mme Valérie BILLEBAUD Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Laury BLAVOET Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Isabelle BORE Maître de conférences des universités	Académie d'AMIENS
Mme Soraya BOUANANI Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
Mme Solange BOUR Professeur agrégé	Académie de NANCY-METZ
Mme Valérie BOURDIER Maître de conférences des universités	Académie de REIMS

Mme Delphine CADWALLADER-BOURON Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Pascal CAILLET Professeur agrégé	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Emmeline CAMOS Professeur agrégé	Académie de NICE
Mme Blandine CAMPERVEUX Professeur certifié	Académie de ROUEN
M. Sébastien CAMUS Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Laure CANADAS Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Françoise CARRESSE Professeur certifié	Académie de BORDEAUX
M. Martin CAYREL Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
Mme Evelyne CHABERT-FIORETTI Maître de conférences des universités	Académie de GRENOBLE
Mme Mireille CHAMBON-PERNET Professeur agrégé	Académie de LYON
M. Ronan CHAUSSEPIED Professeur certifié	Académie de RENNES
Mme Heather CHICAUD Professeur certifié	Académie de NANTES
M. Pascal CLOTTESS Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Thierry CORBET Professeur agrégé	Académie de PARIS

Mme Laurence COUSTY Professeur certifié	Académie de BORDEAUX
M. Samuel CUISINIER-DELORME Attaché temporaire d'enseignement et de recherche	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Nathalie DAIGNAN Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
M. Mark DAVIES Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Afchine DAVOUDI Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Xavier DEBIOLLES Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
Mme Virginie DELAMARE Professeur certifié	Académie de ROUEN
Mme Yasmina DENIS Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Guillaume DESTOT Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Jean-Jacques DHUMES Professeur agrégé	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Silvana DIKSA Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de GRENOBLE
Mme Emmanuelle DUBOIS Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
Mme Myriam-Isabelle DUCROCQ Maître de conférences des universités	Académie de VERSAILLES
Mme Valérie DURBEC Professeur agrégé	Académie d'AIX-MARSEILLE

M. Arnaud DUVAL Professeur certifié	Académie de LILLE
Mme Estelle EPINOUX Maître de conférences des universités	Académie de LIMOGES
M. Jérémy FAISANT Professeur certifié	Académie de LIMOGES
Mme Nathalie FAVENNEC Professeur agrégé	Académie de POITIERS
Mme Christine FAVIER Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Brigitte FOUCAULT Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. David FOURNIER Professeur certifié	Académie d'ORLEANS-TOURS
M. Derek GALLAGHER Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. John GAMGEE Professeur agrégé	Académie de CLERMONT-FERRAND
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. Thomas GIFFORD Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. François-Xavier GIUDICELLI Maître de conférences des universités	Académie de REIMS



M. Pascal GODARD Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Peter GREANEY Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Franck GREGOIRE Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Emmanuelle GRENEREAU Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Marie-Anne GRISSOLANGE-LEGUEN Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Anne GUERRIER Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. François HAMONOU Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Hélène HARGUINDEGUY Professeur agrégé	Académie d'ORLEANS-TOURS
M. Maxime HERBAUT Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Catherine HEYRENDT -SHERMAN Maître de conférences des universités	Académie de REIMS
M. Robin HOLMES Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Sylvain JACQUELIN Professeur agrégé	Académie de DIJON
M. Andrew JOHNSTON Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Cathy JONCOUR Professeur certifié	Académie de NANTES

Mme Laura KNOWLTON-LE ROUX Professeur agrégé	Académie de RENNES
Mme Cécile KOBEL Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Gérard KROMER Professeur agrégé	Académie de ROUEN
Mme Christelle LACASSAIN-LAGOIN Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
M. Aurélien LANGLOIS Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
M. Nicolas LARTIGAU Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Valérie LASCOMBE Professeur certifié	Académie de GRENOBLE
Mme Marie-Anne LASSERRE Professeur agrégé	Académie de NICE
M. Luc LE GALL Professeur agrégé	Académie de RENNES
Mme Nathalie LECA Professeur de chaire supérieure	Académie d'ORLEANS-TOURS
Mme Cécile LECLERCQ Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Isabelle LEGUY Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Géraldine LLOPIS Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Sarah LOOM Professeur agrégé	Académie d'AMIENS

Mme Laetitia LUTZ Professeur certifié	Académie de STRASBOURG
Mme Sylvie LUYER-TANET Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de POITIERS
Mme Emma MACIA-BRILLARD Professeur certifié	Académie de NICE
M. Hubert MALFRAY Professeur agrégé	Académie de LYON
M. François MALLET Professeur agrégé	Académie de ROUEN
Mme Ruth MALONE Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Véronique MAMET Professeur agrégé	Académie de DIJON
M. Jean-Philippe MAUCUIT Professeur certifié	Académie de PARIS
M. Jean-Baptiste MERTEN Professeur agrégé	Académie de POITIERS
M. Fabien MICHEL Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
M. Bernard MILARD Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de LILLE
Mme Anne-Charlotte MONTIN Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Catherine MOREAU Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX

Mme Isabelle MOULIN Professeur de chaire supérieure	Académie de PARIS
M. Christopher MURRAY Professeur certifié	Académie de STRASBOURG
M. Matthieu NAVINEL Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Fabienne NIFFLE Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Martine PEREZ Professeur agrégé	Académie de POITIERS
Mme Nolwenn PERROT Professeur agrégé	Académie de RENNES
M. Sébastien PETIT Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Rémi PHILIBERT Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Elsa PIC Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Agnès PIHUIT IMBERT Professeur certifié	Académie de NANTES
M. Fabrice PIQUET Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
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 Martine PRUDHOMME Professeur certifié	Académie de CRETEIL
Mme Zohra RAHMOUNI Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Christophe REPPLINGER Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Thierry RINALDETTI Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Jérémie ROBERT Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
M. Philippe ROBINEAU Professeur certifié	Académie de CRETEIL
M. Johann ROCHE Professeur agrégé	Académie de NANTES
M. Philippe ROMANSKI Maître de conférences des universités	Académie de ROUEN
Mme Margot ROULLIER Professeur certifié	Académie de STRASBOURG
M. Jean-Grégoire ROYER Professeur certifié	Académie de NANTES
M. Mohamed SAKI Maître de conférences des universités	Académie de RENNES
M. Ludovic SAUVAGE Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de LILLE
M. Olivier SCANGA Professeur agrégé	Académie d'AIX-MARSEILLE
M. Michael SCHAFFAR Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG

Mme Christine SCHMIDT Professeur agrégé	Académie de POITIERS
Mme Nathalie SENE Professeur agrégé	Académie de RENNES
Mme Sandrine SORLIN Maître de conférences des universités	Académie de MONTPELLIER
Mme Véronique STAAT Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de CRETEIL
M. Daniel SZABO Professeur agrégé	Académie de RENNES
M. Paul TAWADRAUSE Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Linda TOPART Professeur agrégé	Académie de LIMOGES
M. Philippe TOURREAU Professeur agrégé	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Cécile TRIBOULIN Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
M. Brian VALES Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Isabelle VAN DUIJVENVOORDE Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Sylvestre VANUXEM Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Matthieu VAUDIN Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Carine VAYER Professeur agrégé	Académie de CRETEIL

M. Yann VERBRUGGE  
Professeur agrégé

Académie de LILLE

Mme Laurette VERGNE-BARKA  
Professeur agrégé

Académie de ROUEN

M. Stephan WILHELM  
Professeur agrégé

Académie de GRENOBLE

M. James WORSTEAD  
Professeur agrégé

Académie de LILLE

M. Franck ZEITOUN  
Professeur agrégé

Académie de CRETEIL

Mme Isabelle ZIMMER  
Professeur agrégé

Académie de VERSAILLES

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

Mme Jeanne Marie DINEUR  
Professeur certifié

Académie de LILLE

M. Ouday RANTCHOR  
Professeur agrégé

Académie de LILLE

## 2. Mot du Président

Pour la première fois en 2011, les épreuves du CAPES d'anglais étaient celles définies par l'arrêté du 28 décembre 2009. Les candidats ont passé deux épreuves à l'écrit : un commentaire dirigé sans programme et une épreuve associant le thème, la version et l'explication de choix de traduction. Cette dernière partie a été conçue de façon à permettre aux candidats d'utiliser les connaissances et les compétences qu'ils mobilisaient précédemment à l'oral pour l'explication des faits de langue. Pour chacune de ces épreuves, les notes ont été très analogues aux sessions précédentes. Comme dans la plupart des CAPES, la baisse sensible du nombre d'inscrits (3152 contre 4244 en 2010 au CAPES, 543 contre 620 en 2010 au CAFEP), a été renforcée par le taux d'absence aux épreuves et, malgré très peu de copies blanches, le nombre de candidats ayant vraiment composé aux deux épreuves se limitait à 1651 pour le CAPES et 242 pour le CAFEP. Le jury a toutefois pu maintenir le même seuil d'admissibilité qu'aux sessions précédentes, mais avec nettement moins de deux admissibles par poste mis au concours, contrairement à l'habitude pour un recrutement de professeurs de langue vivante.

### Bilan de l'admissibilité

	CAPES EXTERNE	CAFEP-CAPES PRIVE
Nombre de postes	<b>790</b>	<b>100</b>
Nombre de candidats inscrits	3152	543
Nombre de candidats non éliminés <sup>1</sup>	1651 (soit 52,38 % des inscrits)	242 (soit 44,57 % des inscrits)
Nombre de candidats admissibles	1142 (soit 69,17 % des candidats non éliminés)	136 (soit 56,20 % des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats non éliminés	6,05 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 36,31)	5,42 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 32,49)
Moyenne des candidats admissibles	7,17 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 43,01)	6,99 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 41,91)

A l'oral, les deux épreuves sont très nouvelles. La leçon prend appui sur trois documents se rapportant à une des notions culturelles des programmes de collège et de lycée. Le candidat doit les présenter et les mettre en relation en anglais avant de proposer en français des pistes pour l'exploitation pédagogique d'une partie de ces documents au niveau d'enseignement qui est indiqué dans la consigne. Comme il avait été précisé dans les sujets zéro, l'un des trois documents proposés

<sup>1</sup> Personnes n'ayant pas eu de note éliminatoire (candidats absents, candidats qui ont rendu une copie blanche, candidats qui ont obtenu une note de 0,00 à l'une des trois épreuves).



aux candidats peut être un bref enregistrement vidéo. Dans ce cas, les candidats peuvent le consulter à leur guise sur un lecteur MP4 dont ils disposent pendant les trois heures de préparation.

La seconde épreuve orale comprend deux parties très différentes. La première, en anglais, notée sur 14 points, prend appui sur le programme : "Le pouvoir politique et sa représentation au Royaume-Uni et aux États-Unis". Parmi les documents proposés aux candidats, il y a toujours un bref enregistrement sonore qu'ils peuvent écouter à leur guise sur un lecteur MP3 ou MP4 dont ils disposent pendant tout le temps de préparation.

Pour la leçon comme pour cette interrogation, le jury a constamment associé dans son évaluation pertinence du contenu et qualité de la langue utilisée. Les candidats qui faisaient une présentation riche dans une langue incorrecte n'ont pas obtenu la note que leurs seules qualités d'analyse leur auraient permis d'atteindre, tout comme ceux qui s'exprimaient dans une langue fluide mais tenaient un discours creux n'ont pas obtenu la note que leur aisance aurait pu leur donner.

La seconde partie de la seconde épreuve orale notée sur 6 points, est l'interrogation en français sur "Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable" qui a été introduite cette année dans tous les concours externes de recrutement de professeurs. Elle exige des candidats qu'ils commencent à se positionner dans la fonction qui sera la leur. Ils doivent, en quelque sorte, parler en professeurs et non plus en étudiants.

Plus généralement, les diverses parties de l'oral amènent les candidats à mobiliser les connaissances, les compétences, et les savoir-faire qu'ils ont su acquérir tout au long de leur parcours universitaire dans la perspective du métier qu'ils souhaitent exercer.

Le jury a entendu des candidats qui avaient parfaitement maîtrisé les exigences de ces nouvelles épreuves. Il n'a évidemment pas été insensible à l'effet de nouveauté et en a tenu compte en baissant d'un point sur vingt le seuil d'admission, analogue pour les deux concours du CAPES et du CAFEP. Il a semblé difficile d'aller au-delà et la totalité des postes mis au concours n'a malheureusement pas pu être pourvue.

Les candidats qui avaient été admissibles en 2010 et avaient alors passé d'autres épreuves orales ont su ne pas se laisser déstabiliser par la nouveauté. 21 des 32 admissibles au CAFEP qui étaient dans ce cas ont été reçus, tout comme 256 des 462 admissibles au CAPES qui avaient passé l'oral en 2010. 22 d'entre eux sont dans les 100 premiers du classement, dont 5 dans les vingt premiers. Le jury a grand plaisir à saluer leur réussite, qui doit encourager tous ceux qui n'ont pas été admis cette année à surmonter leur déception et à préparer méthodiquement la session 2012 du concours. Dans cette perspective, les auteurs de ce rapport se sont attachés à rendre compte du concours de cette année, à bien dégager l'esprit de chaque épreuve et à multiplier les conseils et les indications utiles pour les futurs candidats.

## Bilan de l'admission

	CAPES EXTERNE	CAFEP-CAPES PRIVE
Nombre de postes	<b>790</b>	<b>100</b>
Nombre de candidats convoqués à l'oral	1145	131
Nombre de candidats non éliminés <sup>2</sup>	1064 (soit 92,93 % des admissibles)	121 (soit 92,37 % des admissibles)
Nombre de candidats admis	659 (soit 61,93 % des non-éliminés)	79 (soit 65,29 % des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats non éliminés (total d'admissibilité et d'admission)	7,33 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 87,91)	7,53 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 90,34)
Moyenne des candidats admis (total d'admissibilité et d'admission)	8,56 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 102,73)	8,71 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 104,53)

Comme le mandat d'un président de jury de concours est de quatre ans, la session 2012 est la dernière que j'aurai eu l'honneur de conduire. Le moment est donc venu de remercier bien chaleureusement tous ceux qui ont permis le bon déroulement de ces quatre sessions : les gestionnaires de la DGRH du ministère, le rectorat de Lille et notamment les responsables de la DEC, tout le personnel du lycée Pasteur de Lille. La mise en œuvre des nouvelles épreuves de cette année n'aurait pas été possible sans tout le travail d'impulsion, d'accompagnement et d'organisation accompli par la vice-présidente du jury, Mme Rouhette, le secrétaire général, M. Chotard, et le "bureau" du concours, M. Robineau, M. Sauvage et M. Vaudin. Il convient aussi de rendre hommage à tous les membres du jury. Le soin qu'ils mettent à élaborer les barèmes et les grilles d'évaluation, la minutie dont ils font preuve dans la double correction des copies, et le solide équilibre entre bienveillance et exigence qu'ils savent garder pendant tout l'oral témoignent de leur profond engagement pour le recrutement de professeurs susceptibles de proposer aux élèves un enseignement de qualité. Qu'ils en soient très vivement remerciés.

Le Président du Jury  
François Monnanteuil  
Inspecteur général de l'Éducation nationale

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

### **3. EPREUVES ECRITES D'ADMISSIBILITE**

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

Le commentaire dirigé en anglais (sujet disponible [ici](#)) portait cette année sur un extrait de *Walden* assorti de la consigne suivante : « Comment on the following text, paying particular attention to Thoreau's handling of perception and to the prism through which nature is described to the reader of *Walden* ». A cet extrait étaient associées trois annexes : deux textes d'Emerson et une courte biographie de Thoreau. Le présent rapport est constitué d'une proposition de corrigé précédée de conseils méthodologiques destinés aux candidats des prochaines sessions. Rappelons que le commentaire dirigé peut porter soit sur un texte littéraire, soit sur un texte civilisationnel. Bien que fondés sur les observations des correcteurs du commentaire littéraire, les conseils suivants seront utiles aux candidats des prochaines sessions pour tous les types de sujet. Nous commencerons par quelques remarques générales sur les copies corrigées cette année.

### Observations générales

Les membres du jury ont trouvé peu de copies courtes ou totalement indigentes. La plupart des devoirs corrigés ont au moins tenté de produire un commentaire, quelle que soit la profondeur d'analyse atteinte. Notons en revanche que si une grande majorité de candidats fait l'effort de proposer une problématique et un plan, la problématique reste souvent minimale, se limitant parfois à une question rhétorique naïve : « Did Thoreau really enjoy nature? »

Le caractère hors programme de l'épreuve ne semble pas avoir dérouté les candidats. De nombreuses copies contenaient des connaissances solides sur le transcendantalisme américain et, de façon plus générale, sur la période. Cependant, ces connaissances ont souvent empêché les candidats de se concentrer sur le texte : certains voulaient absolument plier celui-ci à ce qu'ils savaient de l'auteur, du mouvement et de la période au lieu de lire et d'analyser précisément le passage proposé. Au delà de cet écueil, de nombreux candidats, sans faire de véritables contresens, sont passés à côté du texte et en ont présenté une analyse qui restait beaucoup trop en surface (relation homme /nature). De rares candidats se sont écartés du texte pour évoquer leurs expériences personnelles ou pour imaginer Walden dans un nouveau contexte. L'un d'entre eux a par exemple raconté ses voyages dans les plaines africaines et son émotion face à la nature sauvage. Un autre situait Walden dans le Far West américain, avec tout ce que cela implique de fantaisie.

### La préparation

#### Le niveau de langue requis

Le premier prérequis pour passer le CAPES d'anglais est bien entendu la maîtrise de la langue anglaise. Les candidats doivent s'exprimer dans une langue fluide et de bonne tenue, exempte des sempiternels calques (« \*the description is furnished »), barbarismes (« he \*retranscribes the perfection of nature ») et fautes de grammaire que les enseignants reprochent à leurs élèves. Les membres du jury ont trouvé dans certaines copies des fautes d'anglais inacceptables. Citons par exemple des déterminations erronées (« \*the nature » en référence à la notion de nature), des fautes de syntaxe sur les formes interrogatives (« \*Why the author has to go so far ? »), des verbes irréguliers non maîtrisés.

Bien que le texte choisi cette année ne présente pas de difficultés lexicales flagrantes, le faible niveau de langue de certains candidats a eu pour résultat de graves erreurs d'interprétation. Ainsi la présence du terme « intercourse » dans le texte a mené plusieurs d'entre eux à insister sur une sexualité latente entre l'auteur et la nature. Le mot *jerk*, qui faisait bien entendu référence au tressaillement de la ligne de pêche, a quant à lui fait l'objet d'interprétations plus familières ; le « jerk » de la ligne devenant un troisième personnage... L'on pouvait s'attendre à ce que les candidats

maîtrisent le vocabulaire des cinq sens, ce qui n'était pas toujours le cas. Beaucoup de copies faisaient références à « the four senses » ou bien encore à « the five elements ». De même, les fautes d'orthographe portaient trop souvent sur des termes élémentaires ; si quelques fautes peuvent se glisser dans les meilleures copies, certaines sont inacceptables à ce niveau.

Rappelons que le sujet du commentaire pourrait très bien être un texte largement antérieur à Thoreau. Il est donc important que les candidats ne se bornent pas à la maîtrise d'un anglais moderne ou contemporain. Ainsi pour éviter tout moment de panique le jour J face à Shakespeare ou tout autre auteur ayant écrit avant 1850, les candidats devront varier leurs lectures afin de ne pas être surpris face à la langue et à la culture caractérisant une oeuvre.

### **Maîtriser un vocabulaire spécifique**

Au-delà d'une bonne maîtrise de la langue anglaise, les candidats doivent se montrer capables d'utiliser une métalangue appropriée au texte proposé. Le travail d'analyse passe par l'identification des procédés littéraires mis en oeuvre. Le vocabulaire de la stylistique, de la narratologie, de la dramaturgie et de la versification doit absolument être connu des candidats. Rappelons que si le sujet du commentaire était cette année un extrait de roman, des poèmes ou des scènes de théâtre pourront être proposés. Il est donc vivement conseillé aux candidats de parfaire leur vocabulaire de l'analyse de texte en lisant des ouvrages spécialisés en langue anglaise. Conseillons par exemple *Poetry: The Basics* de Jeffrey Wainwright, ou la *Versification anglaise* d'Henri Suhamy qui comporte un lexique bilingue. Dans le registre du théâtre, les candidats liront avec profit *The Essential Theatre*, d'Oscar Gross Brockett et Robert J. Ball. Il faudra aussi se replonger dans les précis de stylistique et veiller à connaître les procédés stylistiques et rhétoriques fondamentaux (revoir *Style in Fiction* de Leech et Short, *Stylistics* de Paul Simpson, *Stylistics* de Jeffries et McIntyre ou le *Précis de stylistique anglaise* de Patrick Rafroidi, par exemple). De même, si les candidats se voient proposer un extrait de roman, ils devront s'interroger sur des questions de narration, focalisation etc. qui jouent souvent un rôle important dans la perception du texte par le lecteur. A ce sujet, il peut être intéressant de se référer aux écrits de Gérard Genette et à leurs traductions anglaises.

### **Une épreuve hors programme**

La nouvelle épreuve hors programme exige des candidats une solide connaissance de la littérature anglophone. Si les annexes associées au texte fournissent aux candidats certains éléments de réflexion, elles ne les dispensent pas d'un travail préparatoire visant à connaître, au delà des oeuvres étudiées à l'occasion de leurs parcours universitaire, les grandes périodes et les grands mouvements littéraires du monde anglophone. Ils veilleront à combler leurs lacunes en se référant à des anthologies comme celles publiées aux éditions Norton ou Oxford. Dans le cas du texte de Thoreau, de nombreux candidats ont utilisé à profit leur connaissance du romantisme anglais pour le mettre en tension avec le transcendantalisme américain. Soulignons que ces apports, si pertinents soient-ils, doivent éclairer le commentaire et non prendre le pas sur l'analyse. Les membres du jury ont noté que de trop nombreux candidats font du commentaire un prétexte à l'étalage d'une culture littéraire parcellaire et peu pertinente. Une surface d'eau n'est pas forcément synonyme d'allusion à la mort d'Ophélie. De même, la conception du sublime développée par Burke dans sa *Recherche philosophique sur l'origine de nos idées du sublime et du beau* ne s'applique pas à n'importe quel paysage. De nombreux candidats ont pourtant vu dans les formes rondes et les humbles dimensions de Walden Pond un paysage gigantesque susceptible d'inspirer la terreur.

Notons également que la littérature ne doit pas s'envisager comme étant coupée de son contexte civilisationnel. Le cadre historique et culturel d'un texte est important pour le comprendre, et les candidats doivent renforcer la culture déjà acquise pour pouvoir replacer un extrait à commenter dans une ère historique et une esthétique, et ainsi éviter de paniquer face à une oeuvre non

contemporaine. Ils éviteront cependant l'écueil qui consiste à utiliser le texte littéraire comme prétexte à un déballage de connaissances historiques sans aucun lien avec le travail d'analyse développé.

## **S'entraîner au commentaire**

Le jury a noté que de trop nombreux candidats ne maîtrisent pas l'exercice du commentaire de texte. Comme les connaissances nécessaires à l'analyse d'un texte littéraire et la maîtrise d'une métalangue appropriée, la technique du commentaire demande un travail préalable important. Ce n'est qu'en s'entraînant dans des conditions proches de celles du concours que les candidats peuvent acquérir les réflexes d'analyse et d'écriture indispensables à la réussite de l'épreuve. Un va-et-vient équilibré entre micro-analyse et macro-analyse permettra aux candidats d'éviter l'écueil de la paraphrase ou du hors sujet. Cette année, de nombreuses copies présentaient une réflexion intéressante sur la relation entre l'homme et la nature sans aucun ancrage dans le texte de Thoreau, donnant ainsi l'impression que le candidat ne savait pas analyser les impressions que produisait sur lui le texte étudié. A l'inverse, certains se sont contentés de relever des champs lexicaux ou des allitérations sans en tirer de conclusions, faisant preuve d'une forme de myopie intellectuelle : peut-on étudier les traits et les couleurs d'un tableau sans avoir dans un premier temps pris le recul nécessaire pour en comprendre les motifs et en saisir le sens ?

Comme cela a déjà été souligné, entre autres, dans [le précédent rapport](#), toute analyse d'un texte commence par plusieurs lectures du passage dans son entier, sans forcément commencer à écrire, avant de passer à une phase de lecture beaucoup plus lente et minutieuse pour souligner les termes importants, les réseaux sémantiques, les points principaux. Pour la phase de l'analyse proprement dite, celle où la lecture va s'approfondir, il ne faut pas perdre de vue que tout texte suppose un lecteur : il est essentiel de s'interroger sur l'effet produit par un texte et sur les moyens par lesquels cet effet est atteint. Ainsi un extrait humoristique ne sera-t-il pas abordé comme une élégie. Il faut repérer la structure du passage, son plan. Phrase après phrase, tout ce qui semble intéressant sera relevé, les thèmes, les images, les effets de style, de rhétorique, la modalisation... Pour un roman, la situation d'énonciation et la focalisation seront éclaircies, pour un extrait dramatique on s'interrogera sur la représentation scénique, devant un poème on s'intéressera bien sûr à la forme poétique, vers et rimes le cas échéant.

## **Le jour de l'épreuve**

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

L'épreuve en langue étrangère de l'écrit du CAPES est un commentaire dirigé. Il est donc essentiel de lire la consigne qui accompagne le texte ; reprenons ici en grande partie ce qui a été développé à ce propos dans le rapport de la session 2010. Les notions de prisme et de perception, présentes dans le sujet de cette année, devaient permettre aux candidats d'entrer dans le texte et de problématiser leur commentaire. Un candidat qui n'abordait ni la question de la perception ni les notions de prisme ou de filtre ne pouvait pas prétendre à une note satisfaisante. Si la consigne ne représente en aucun cas une contrainte, sa lecture attentive permet d'éviter le hors sujet et de cibler plus rapidement la problématique ; il va s'agir de la piste d'analyse principale (mais non unique) du texte, qui indique dans quelle « direction » aller. Une consigne ne modifie pas la nature profonde de l'exercice, qui reste centré sur le texte ; elle ne le transforme pas en dissertation. Ajoutons qu'en donnant une direction, le sujet fournit une ligne principale d'analyse. Mais il la fournit à tous les autres candidats, ce qui signifie, dans le cadre d'un concours, que la différence va devoir se faire sur un autre terrain : celui de l'analyse, de l'organisation et de la formulation. Si l'on donne d'emblée quelque chose qui normalement demande du temps et de la réflexion, c'est que l'on postule que ce temps et cette réflexion seront consacrés à d'autres aspects.

Tout comme la consigne, les annexes associées au texte de Thoreau étaient destinées à guider la réflexion des candidats. Nombre d'entre eux ont omis d'utiliser ces annexes, se privant ainsi d'une matière qui devait enrichir leur travail d'analyse. D'autres ont cherché à rapprocher absolument les extraits d'Emerson avec le texte de Thoreau alors qu'ils pouvaient également être mis en tension. Trop de candidats ont ainsi voulu reconnaître dans la description de Walden Pond l'extase exprimée par Emerson dans l'extrait de *Nature* présenté en annexe. Certains candidats, à l'inverse, ont su utiliser pertinemment les annexes dans l'élaboration même de la problématique et du plan, ce qui leur permettait de mettre en évidence la spécificité du texte de Thoreau face aux écrits d'Emerson, sans tomber dans l'écueil d'une assimilation des deux auteurs. Précisons que les annexes ont un rôle d'éclairage et ne doivent en aucun cas faire l'objet d'un commentaire sans lien avec le texte étudié.

## **Le plan**

La plupart des candidats de la session 2011 ont rédigé des commentaires thématiques, s'engageant dans un travail d'organisation des idées et évitant ainsi la simple paraphrase souvent induite par le commentaire linéaire. Notons cependant que de trop nombreux candidats se montrent incapables de construire un plan dynamique à partir d'une problématique clairement énoncée. Rappelons ici quelques notions simples qui ne semblent pas maîtrisées de tous. La progression du commentaire doit se faire du simple vers le complexe et de l'évident vers l'implicite. Les plans en deux parties, s'ils ne sont pas à exclure, entraînent souvent un travail binaire dépourvu de dynamique. Le plan en trois parties ne doit pas quant à lui se limiter à un catalogue. Il doit permettre au candidat un développement progressif et cohérent, comme dans l'exemple suivant, proposé par l'un des candidats de la session 2011 : « First of all, we will study Walden as a singular microcosm paying particular attention to its depiction as a perfect natural sanctuary, as the place of transformations and reversals, and to the place of man in it. Secondly we will analyse the various prerequisites to the transcendental experience, namely the special relation to time, night and loneliness or silence. In a third part, we will deal with the sensuous and philosophical experience of the narrator observing the reference to the senses, to the idea of communion, and to memory and writing ».

## **Rédiger l'introduction**

L'introduction donne une première impression déterminante au correcteur. Il est indispensable d'en soigner la rédaction et de connaître les conventions qui régissent sa structure. Le candidat commencera par une brève présentation du passage. Cette étape sera suivie de l'énoncé de la problématique puis de la présentation du plan. Rappelons que l'introduction n'est pas le lieu d'un développement anticipé. Certains candidats rédigent une introduction de deux pages suivie d'un développement de trois pages. Une introduction trop développée rendra confuse l'annonce du plan et de la problématique ; elle entraînera également des redites ou des lacunes dans la suite de la copie.

## **Le développement**

La clarté de l'expression et la précision de l'argumentation sont les clés de voûte d'un bon développement. Le lecteur doit être en mesure de suivre le fil de la démonstration et de mesurer la capacité du candidat à analyser un texte. Les idées avancées doivent être impérativement suivies ou précédées de micro-analyses précises. Le commentaire de texte doit être dynamique et progressif. Il est important de lier les différentes parties du développement par des phrases ou paragraphes de transition. Le candidat ne se contentera pas d'impressions ou d'affirmations non justifiées. Le travail d'analyse devra être étayé de citations tirées du texte.

Rappelons que les citations du texte doivent être écrites entre guillemets et accompagnées de leur référence précise (« line 32 » ou « l.32 »...). Les membres du jury ont trouvé de trop nombreuses

copies dans lesquelles les citations n'étaient pas distinguées des propos du candidat. Le nombre et la longueur des citations sont à mesurer ; citer ne remplace pas l'analyse, ni la production personnelle en anglais. De nombreux candidats cherchent à gonfler la copie par du placage de connaissances ou des citations de phrases entières du texte dont la longueur ne se justifie pas. La quantité ne fait pas partie des critères de notation du jury qui préférera une analyse courte, structurée, et pertinente à une copie développée artificiellement. La paraphrase, la trop grande multiplication des citations, les éléments de réflexion non liés au texte, sont autant de sources de confusions et d'errements.

## **La conclusion**

De trop nombreux candidats se dispensent du travail de conclusion, souvent par manque de temps, mais aussi parce qu'ils n'en saisissent pas les enjeux. La conclusion n'est pas un simple résumé du développement, elle doit apporter une résolution à la problématique exprimée en introduction et dont la tension et la dynamique doivent sous-tendre l'ensemble du devoir. Une conclusion confuse ou inexistante donnera l'impression d'un raisonnement tronqué et sans aboutissement. Il est donc essentiel d'en soigner la rédaction : elle pourra être rédigée au brouillon en début d'épreuve puis recopiée à la fin du développement, ce qui permettra aux candidats de ne pas sacrifier cette étape faute d'avoir prévu un temps suffisant en fin d'épreuve.

## **Présentation de la copie**

Il est important de soigner la présentation de la copie en évitant les ratures et les lignes effacées et recopiées. Les candidats doivent consacrer un temps suffisant à la rédaction et prendre le temps d'organiser leurs idées, voire d'écrire un brouillon, avant de rédiger sur la copie d'examen. Il est également essentiel de relire sa copie avec soin pour éviter les fautes d'orthographe et les incohérences. Afin de rendre les copies plus lisibles, il est demandé aux candidats de sauter des lignes et d'introduire des espaces entre les parties afin de rendre plus claire la structure du commentaire. Un manque de soin dans la présentation de la copie dénote un manque de rigueur et de sérieux dans l'approche et l'exécution de l'épreuve, et plus généralement une négligence peu souhaitable chez un futur enseignant.

## **Proposition de corrigé**

*NB : quelques passages entre crochets s'appuient sur une connaissance approfondie de l'œuvre et/ou du contexte ou sur une utilisation très poussée des annexes et n'étaient en aucun cas exigibles des candidats. De même, les titres des parties et des sous-parties ne sont donnés que de manière indicative.*

### **[Introduction]**

The text is an extract from Henry David Thoreau's *Walden*, a book which was written as an account of the two years during which the author lived in a cabin he had built on the shore of Walden Pond to isolate himself from society and the superfluous needs and cravings that he believed were the result of a modern and urban environment. It is part of the chapter entitled "The Ponds" which deals with the object of the author's transcendentalist<sup>3</sup> experience: the ponds, woods and hills that surround the town

---

<sup>3</sup> **Transcendentalism** is a term associated with a group of new ideas in literature that emerged in New England in the early-to-middle 19th century. It is sometimes called American transcendentalism to distinguish it from other uses of the word *transcendental*. The movement developed in the 1830s and 40s as a protest against the general state of culture and society, and in particular, the state of intellectualism at Harvard and the doctrine of the Unitarian church taught at Harvard Divinity School. The transcendentalists strongly believed in an ideal spiritual state that "transcends" the physical and empirical and is realized only through the individual's intuition, rather than



of Concord and which he first explored and later inhabited<sup>4</sup>. Thoreau's reader is offered a detailed description of the place, [a description which has been long awaited and which the author develops into a personal manifesto of transcendentalism,] as plainly stated l.42: "this pond is so remarkable [...] as to merit a particular description." Through his depiction of Walden Pond and those who attempt to commune with it, Thoreau encourages his readers to distance themselves from the written words to produce their own mental picture of the landscape and reflect upon its purpose. But the adjective "particular" in the sentence just quoted also leads us to question the very nature of this description as the author seems to apprehend Nature through an alternation of objectivity and subjectivity, passivity and activity, that verges on paradox. Indeed, this experience largely depends on various kinds of perspectives, which makes the perception of Walden relative and multi-faceted, as if seen through a prism. This suggests a form of distortion, and perhaps also the ultimate elusiveness of the object under consideration – pond or text itself. Thoreau's perception of his surroundings and the reader's apprehension of them through the text will be first considered, as well as the filters through which they are handled; this commentary will then focus on the conditions necessary to this experience before finally exploring its deeper meaning: Thoreau's aspiration to synthesis and the suggestion of a primordial purpose of Nature that eludes definition and that can only be glimpsed at behind the prism of his narration.

## **[I – Perceiving nature: an experiment / an experience]**

### **[I.1 – modes of perception/ literal changes of perspectives]**

Unsurprisingly, nature in the text is apprehended through several organs of perception and various senses are solicited: sight ("saw" l.15, "have seen" l.53, "point of view" l.57), touch ("feeling a slight vibration" l.32, "feel" l.36) and most prominently hearing which recurs repeatedly ("sound" l.13, "growl" l.14, "hearing" l.25, as well as all the references to the "psalm" hummed l.9, the flute" played l.15, the serenade l.26 and the "note" l.27). [In contrast with Emerson who insists on eyesight and becomes a "transparent eye-ball" in Annex 3,] Thoreau's "I" is not merely an "eye". This is partly due to the fact that a large part of the text is set in darkness, forcing the "I" to resort to senses other than eyesight in order to apprehend something elusive – a point to which we will return further down. The perception of Walden and Nature therefore depends on complex "experiences" (l.27) which affect Thoreau's whole body and in which the intellect also takes part. Indeed, the pond is also considered from a scientific perspective in the last paragraph, in which it is the object of an extremely precise geological and topographical description. Thoreau thus observes for example that there are no rivers linked to Walden Pond: "without any visible inlet or outlet except by the clouds and evaporation" (l.45). He also provides us with the precise size of the pond and the hills around it l.43-44 and l.45-48<sup>5</sup>, measuring them and thus imposing an actual mapping on Walden: nature becomes something to experiment on, something to understand. But here again, this scientific approach is not the only manner in which nature is intellectually perceived. At two points in the excerpt, Thoreau stresses the importance of memory: "far more pleasing to remember" l.10, and especially l.27 when he insists that "[t]hese experiences were very memorable", implying that what has affected him through the senses has been committed to memory and is therefore not directly available to him as sensory experience, and even less so to the reader. The perception of Nature is therefore complex and occasionally indirect and, besides requiring more than one sense, it also involves various intellectual processes, suggesting that the apprehension of Walden in particular and more generally the knowledge of nature rests on a variety of points of view. This variety is to be understood first quite literally. Indeed, Thoreau observes

---

through the doctrines of established religions.

<sup>4</sup> The first paragraph of the chapter, which in early versions of the *Walden* manuscript belonged to the preceding chapter ("The Village"), has been set aside. The text under study therefore constitutes the actual incipit of Thoreau's reflection on the scenery of Walden. Indeed, although the presence of Walden Pond as an object of scrutiny radiates through the entire book, it is only in the ninth chapter that it is actually described.

<sup>5</sup> It is noteworthy that in the manuscript those figures were not spelled out but appeared in Arabic numerals, thus making the author's description look even more rigorous and scientific

that the colour of the Concord waters changes according to perspective and light, in other words according to space: they have “one when viewed at a distance, and another, more proper, close at hand” (l.48-49); “[i]n clear weather, in summer, they appear blue at a little distance, especially if agitated, and at a great distance all appear alike. In stormy weather they are sometimes of a dark slate-color” (l.50-52). Although Thoreau quotes [the Scottish physicist James D. Forbes] who affirms that blue is “the color of pure water, whether liquid or solid” (l.55), he hastens to explain that the waters of Walden Pond do not abide by these general principles: “Walden is blue at one time and green at another, even from the same point of view. Lying between the earth and the heavens, it partakes of the color of both” (l.57-58). A shift in perspective through time (at one time... at another) is here added to the various spatial points of view, echoing the role of memory, objects being seen afterwards in the mind’s eye, and stressing once again that an accurate perception of Nature rests on a variety of perspectives reminiscent of a prism.

## **[l.2 – figurative changes of perspective]**

This also occurs at a figurative level. When first reading the text, one may thus get the impression that the order of Nature revolves around Thoreau in an anthropocentric movement. Throughout the extract, he remains at the centre of an enclosed and circular environment. The round shape of the pond and the “circling and dilating sound” (l.13) that echo in the surrounding woods suggest that the author is in a pivotal position; drifting in the middle of Walden Pond, he is “surrounded sometimes by thousands of small perch and shiners, dimpling the surface with their tails” (l.29) and sees the perch “hovering around” him (l.15-16). This multitude of fish that trouble the water around Thoreau’s boat seem to have no other purpose but to entertain the author by joyfully flipping their tails in the moonlight, like the fluttering and dancing daffodils in Wordsworth’s famous poem.<sup>6</sup> The author is indeed “serenaded by owls and foxes” (l.26), as if the animals of the woods sang in harmony to please him. Moreover, just as a snake charmer, he seems to have subdued the fish that dwell in the pond: “I frequently sat in the boat playing the flute, and saw the perch, which I seemed to have charmed, hovering around me” (l.15-16). The perch here are compared to tamed snakes answering to the sound of a flute. This vision of a tamed Nature is even stronger in the first paragraph when Thoreau evokes the reaction of the forest to the noises he sometimes makes when fishing on the pond: “I used to raise the echoes by striking with a paddle on the side of my boat, filling the surrounding woods with circling and dilating sound, stirring them up as the keeper of a menagerie his wild beasts” (l.12-14). The final comparison appears to make perfectly clear the respective roles of the author and his surroundings: Thoreau at first glance seems to consider the elements of Nature as a microcosm that articulates around his presence, which suggests egocentrism even more than anthropocentrism. Yet here again the perspective shifts: in the very first sentence he joins a motionless fisher on the pond, thus moving towards someone else, while according to Thoreau, who nonetheless appears to be speaking in a wryly ironical tone, the older fisher considers his house as “a building erected for the convenience of fishermen,” i.e. he has his own egocentric vision of Thoreau’s cabin. These two examples from the beginning of the text lead us to call into question the impression that everything revolves around the author<sup>7</sup> and hint at a more relative conception of perception. Another more subtle movement takes place between author and reader: the scientific discourse of the last paragraph, combined with Thoreau’s avowed goal of describing the “scenery of Walden” l.40, points to his desire of sharing his “valuable” (l.27) experiences with the reader, thereby inviting yet another point of view which may differ from his. The relativity of the way Nature and the text are to be perceived is made obvious throughout the passage thanks to the uses of modalization: “I seemed to have charmed” the perch

---

<sup>6</sup> “They flash upon that inward eye / Which is the bliss of solitude; / And then my heart with pleasure fills, / And dances with the daffodils”, William Wordsworth, “Daffodils” (1804). More generally, the text is highly evocative of Romantic poetry, Wordsworth’s in particular, as well as of Wordsworth’s conception of nature especially in “Tintern Abbey” (1798) and “The Prelude” (published in 1850).

<sup>7</sup> To which of course must be added the fact that he has “made [his] home by the shore” (l.23) and that the woods are something to return to (l.24). Walden is thus therefore also a centre to Thoreau.

l.15-16, “It seemed as if I might” l.37, “as it were” l.39 etc., leading us once again to question the filter through which nature is described. These shifts in perspective and varying points of view are revelatory of a more general process at work within the text, one that is based on exchanges and circulation.

### [I. 3 – Exchanges]

A blurring of boundaries thus takes place between man and nature in particular. Thoreau makes lavish use of an anthropomorphic<sup>8</sup> language [which he shares with Emerson] to describe natural elements. [Just as the stems of trees are compared to gleaming iron in Emerson’s *Nature* (Annex 2)], he thus associates some elements of nature to images and objects that relate to human activities and industrial progress: the burning brands that Thoreau and his friend send high into the air are compared to fireworks: “skyrockets” (l.21). As to the bottom of the pond, it is “strewed with the wrecks of the forest” (l.16-17), an image which evokes ships sunk during a battle and lying at the bottom of the sea or a boat graveyard for the wooden sailing ships that were discarded during the industrial revolution. The cries of owls and foxes humorously become a serenade l.26, while the lexical field of music is resumed at the end of the sentence with a bird’s “note.” More poetically, the mysterious life “prowling” at the bottom of the pond is endowed with a mind which it is “slow to make up” l.33-34. The text establishes a link between man and nature with the adverb “slowly” in the following sentence, which is used to refer to a human being; it is also possible to see another form of textual connection in the “dull uncertain blundering purpose” l.33, which may well be an hypallage since “uncertain” probably refers to Thoreau’s own inability to decipher the purpose of nature. The “line” l.30 which he casts into the pond and which will be developed more at length further down seems indeed to connect him with nature, both with water and with the sky, as the surface of Walden pond is described as a liminal space between the air and the deep waters: “[i]t seemed as if I might next cast my line upward into the air, as well as downward into this element, which was scarcely more dense. Thus I caught two fishes as it were with one hook”<sup>9</sup> (l.38-39). Thoreau describes the pond as a place where the elements communicate, where the tangible and the intangible meet, where water and air almost have the same density: again the frontiers are blurred and exchanges occur. However, Thoreau’s role in the process appears to be essential, as he is the one holding this line, this connecting thread, both between water and sky on the pond and between himself and his reader on the page. The conditions of his perception of nature therefore need to be examined.

## [II – THE CONDITIONS OF THIS EXPERIENCE]

### [II.1 Isolation/link with community]

Thoreau’s communion with nature seems to require a departure from the community of men, literally from “Concord.” The two companions mentioned at the beginning of the text with whom he has “occasional” contact (l.1) are not referred to by their proper names, attesting to Thoreau’s willingness to break away with the symbolical order of language. They are indeed referred to by indefinite determiners (“some impatient companion” l.1, “one older man, an excellent fisher” l.4), showing that the author does not have much interest in describing them. He is obviously not looking for human company, as opposed to the “impatient companion” yearning for human presence, and thus failing to achieve the degree of communion with nature that Thoreau aspires to – and probably for that reason failing to catch any fish too, as the pun on “Coenobites” (l.4) / see-no-bites suggests.<sup>10</sup> The second companion’s deafness is thus particularly “suitable” to Thoreau’s aspiration to solitary meditation. He enjoys communing with the man precisely because this kind of communication does not require the

<sup>8</sup> The first companion’s being compared to a “duck” or a “floating leaf” l. 2 is clearly humorous and can hardly be seen as a way of reversing this anthropomorphic tendency.

<sup>9</sup> The manuscript reads: “Thus I caught two fishes as it were with one hook, or rather a fish and a bird”.

<sup>10</sup> It is only one of the numerous puns that punctuate the narration of *Walden*.

use of words (“far more pleasing to remember than if it had been carried on by speech”, l.10-11); which might be another way of saying that what he actually enjoys is a complete lack of communication. The non-verbal aspect of this “communication” is reinforced by the fact that the old man hums a psalm, i.e. that the words to the psalm are not pronounced. [One will remember that according to Thoreau, transcendentalism entails emancipation from societal conventions, from religious dogma, but also from the “corruption of meaning that have encrusted themselves on words through the centuries”, to retain Richard J. Schneider’s expression.] The second man is thus perceived as just one element of nature, as mute as the fish he pulls out of Walden Pond. What Thoreau yearns for is a form of “harmonized” communion with nature that may bear the presence of a man, but a deaf one occasionally “hum[ing] a psalm” that does not break the harmony of his own “philosophy” (l.9). As the text progresses, human company disappears, leaving Thoreau alone with nature. The passage from “we” to “I” (“we were suddenly groping in total darkness”, l.19 / “But now I had made my home by the shore”, l.20) signals Thoreau’s withdrawal from human community and his moving closer to nature. Of course Thoreau is not a hermit – in the third paragraph he tells us of his visits to a family in Concord (l.24-25) – but fishing on the pond constitutes a form of cleansing that allows him to rediscover his place in the woods and to feel the bond that now unites him to Nature; a bond that is the result of his experience of self-reliance.

## **[II.2 – Activity and discipline]**

Indeed, as mentioned in the first paragraph, the author cultivates a [bean] field (“after my hoeing was done for the day”, l.1). His experience is therefore one of self-sustainability, as opposed to the dependence on trade and transportation entailed by the industrial revolution and urban life. His midnight fishing parties are also part of this self-sustaining experience: “partly with a view to the next day’s dinner” (l.25). The last paragraph is even more revealing of Thoreau’s retirement from urban and corrupted life as he describes to us a remarkably “beautiful” (l.40) unsoiled landscape. One can easily picture the “purity” (l.42) of the water “as green as grass” and the serenity of a landscape completely “covered with snow” (l.54). [When he settled in his wooden cabin, Thoreau was familiar with Emerson’s writings on Nature<sup>11</sup>. The chapter entitled “The Ponds” can be read as a response to Emerson’s second essay on Nature and to the notion that one can “walk onward into opening landscape, absorbed by new pictures, and by thoughts fast succeeding each other, until by degrees the recollection of home was crowded out of the mind, all memory obliterated by the tyranny of the present” (Annex 2).] But when reading Thoreau’s text, it seems that [such] an ability for transcendence is not to be taken for granted. According to him, transcendence does not lie in the static meditation attempted by the first fisherman humorously compared to “a duck or a floating leaf” (l.2) but in a spiritual and intellectual journey of exploration that involves discipline. Only after cultivating nature (“after my hoeing was done for the day”, l.1), does Thoreau allow himself to carry on this journey into nature and “drift [...] in the gentle night breeze” (l.32). He relates an episode from his past in which he presents himself as an adventurer in the following paragraph (“I had come to this pond adventurously” l.17), and even becomes an expert explorer (paragraph four), measuring Walden Pond as if to better claim it as his own. Mapping it so, he paradoxically makes it part of the civilised world: he indeed aims at a certain form of control over nature, turning a natural landscape into a measured plot of ground, ready to be settled, thus moving away from a subjective, highly sensitive approach to nature.

## **[II.3 Active passivity/ passive activity]**

This would be however to turn a blind eye and a deaf ear to Thoreau’s acknowledgement of nature’s ultimate autonomy. His mappings and explorations are at heart passive activities. There is

---

<sup>11</sup> Thoreau was Emerson’s friend, and it was Emerson who suggested that he should write a journal while living in the woods near Walden Pond. The journal was never published during Thoreau’s lifetime, but some of its entries were embedded into the narration of *Walden*, particularly in “The Ponds”.

indeed a shift in the text from the active to the passive voice as far as Thoreau's communication with nature is concerned. In paragraphs one and two, Thoreau is the one triggering some kind of intercourse with nature by striking his paddle on the side of his boat,<sup>12</sup> "filling the surrounding woods with circling and dilating sound" (l.12-13). His participation is indeed deliberate, he purposely provokes nature's response: "when, as was commonly the case, I had none to commune with I used to raise the echoes" (l.11). The alliteration in /s/ textually renders the resounding sounds "striking with a paddle on the side of my boat, filling the surrounding woods with circling and dilating sound, stirring them up as the keeper of a menagerie his wild beasts, until I elicited a growl from every wooded vale and hillside" (l.12-14). In absolute and symmetrical harmony, the hills and woods surrounding Walden Pond seem to answer his call. In the most typical fashion of the pastoral genre, Thoreau plays the "flute" to an enchanted and participating nature: "I frequently sat in the boat playing the flute, and saw the perch, which I seem to have charmed" (l.15). However, the darkness of the midnight hours reverses the polarities. Paragraph three is indeed the one where Thoreau seems to be in closer communion with nature. This time nature itself is the initiator of the communicating process: it seems to sing to a passive and receptive listener, as evidenced by the passive participles ("serenaded by owls and foxes" l.26, "surrounded by" l.29). He has left the land, sitting "twenty or thirty rods from the shore", in utter darkness, all ears for what the night has to offer, fully attentive to natural life, utterly passive. Down below, in the pond, communication takes place between "mysterious nocturnal fishes which had their dwelling forty feet below" (l.31).

The fishing line is the link through which Thoreau has access to this primordial language. He feels some kind of vibrating life ("a slight vibration along it, indicative of some life prowling about its extremity" l.32) that he cannot fully comprehend ("of dull uncertain blundering purpose there" l.33). Both suddenly and slowly, in a ternary rhythm and paratactic style, the pout is extracted from the water ("At length you slowly raise, pulling hand over hand, some horned pout squeaking and squirming to the upper air" l.34), the sounds made by the fish breaking the silence of the night and the cosmogonical reverie. Nature brings Thoreau back to himself and to activity, bringing/ compelling him to share with it some form of transcendental epiphany ("this faint jerk, which came to interrupt your dreams and link you to Nature again", l.36). When reading these lines however, we are led to wonder what purpose and what mind lie deep under the dark surface of the pond. Contrary to the perch charmed by Thoreau's flute or the shiners that dimple the surface with their tail around his boat, the life "prowling" at the end of the fishing line does not seem to submit to the presence of man. It remains invisible and secret, "mysterious" (l.30) and untamed.<sup>13</sup> The "unknown" (l.27) birds and "mysterious nocturnal fishes" (l.30) appear to have a will of their own, one that is neither human nor divine. Even in the last paragraph where a scientific viewpoint is adopted, the incapacity to fully apprehend nature remains — one realizes indeed that the mysteries of Walden Pond cannot be fully unravelled through a topographical description: measuring it only takes us further away from comprehending its purpose. The colour of the water cannot be decided once and for all: "Walden is blue at one time and green at another, even from the same point of view" (l.54). Thus, be it through transcendental experience or scientific measuring, what is brought to the fore in both cases is nature's elusive essence: in the end

<sup>12</sup> Ralph W. Emerson's son, Edward Emerson, recalled Thoreau showing him "how, at still midnight, in the middle of Walden, to strike the boat with an oar, - and, in another minute, the hills around awoke, cried out, one after another with incredible and startling *crash*, so that Lincoln Hill and Fairhaven, and even Conantum, took up the tale of the outrage done to their quiet sleep."

<sup>13</sup> The vision of Nature induced by the evocation of the "nocturnal fishes" can be related to Emerson's own views on the purpose of Nature. In a poem entitled *The Rhodora*, Emerson describes an extraordinary flower that blossoms in a "damp nook" in the woods. One might wonder, Emerson believes, why such beauty is to be found where men are so unlikely to see it. The American philosopher and poet answers that question when writing that "if eyes were made for seeing, / Then beauty is its own excuse for Being" ["In May, when sea-winds pierced our solitudes, / I found the fresh Rhodora in the woods, / Spreading its leafless blooms in a damp nook, / To please the desert and the sluggish brook. / The purple petals fallen in the pool / Made the black water with their beauty gay; / Here might the red-bird come his plumes to cool, / And court the flower that cheapens his array. / Rhodora! if the sages ask thee why / This charm is wasted on the earth and sky, / Tell them, dear, that, if eyes were made for seeing, / Then beauty is its own excuse for Being; / Why thou wert there, O rival of the rose! / I never thought to ask; I never knew; / But in my simple ignorance suppose / The self-same power that brought me there, brought you." Ralph Waldo Emerson, *The Rhodora*, 1834].

nature possesses its own unconquerable mystery, foreshadowing perhaps Thoreau's relative failure in his desire for synthesis.

### [III – ASPIRING TO SYNTHESIS]

#### [III.1 - Harmony with nature]

As we have just seen, the “slight vibration” (l.32) of the fishing line seems to create a link between Thoreau and what lies beneath the surface of the pond: “[i]t was very queer, especially in dark nights, when your thoughts had wandered to vast and cosmogonical themes in other spheres, to feel this faint jerk, which came to interrupt your dreams and link you to Nature again” (l.35-37). Thoreau ponders on cosmogony, on the origins and purpose of the universe, which is in keeping with the many references to fish that come to the surface of the pond and the suggestion that the water and the air are mirror images of one another: these could be read as belonging to a Christian parable. The fish traditionally symbolises Christ and the disappearing and emerging from the surface of the water conjures up images of Baptist rites, conveying a spiritual dimension to the text and suggesting that Thoreau's experience partakes of the divine.<sup>14</sup> Yet the pond seems to call him back from the intellectual spheres through this faint jerk of the line, as if it signified to him that the answers to his questionings lay more in his relation to Nature than in the “various kinds of philosophy” (l.3) practised by the unsuccessful fisher in the first paragraph. The “dreams” (l.37) of cosmogonical thinking therefore yield to the reality of Nature and the transcendental experience. The nature of the bond that unites Thoreau to the pond is thus made clear in the third paragraph of the text: the author, drifting on the waters of Walden Pond, is yet “anchored in forty feet of water” (l.28). The “unbroken harmony” that connects the author to the old fisherman in the first paragraph is now replaced by his “communicating by a long flaxen line with mysterious nocturnal fishes” (l.30) that dwell “forty feet below” (l.31). Thoreau's experience clearly evokes an intuitive process that attempts to merge the intellect with the natural elements around him. Although this “natural philosopher” is at the centre of this experience, it seems that he is not the driving force as such, but rather the passive receptacle of the experience. In the long central sentence of the third paragraph (l.27 to 34), there is a constant shift from “I” to the fish, occasionally entailing a sense of ambiguity as past and present participles do not always refer to the same noun: if “surrounded” (28) describes Thoreau, “dimpling” (29) characterizes the perch and shiners (l.29), while “communicating” (30) refers to Thoreau again. In the same way, we may at first sight wonder what “and” connects: “surrounded by” and “communicating” or “dimpling” and “communicating.” He is therefore seemingly in an attitude of reception that formally eludes him as subject, which is enacted by the paratactic flow of the passage that juxtaposes clauses with no actual sense of logic but real fluidity. Syntax brings together the narrator and the environment and, in so doing, enacts reconciliation and forms a unity (a “line”), while structurally man is not the centre of reflection. Thus the narrator appears in a state of productive passivity that abolishes the frontier between the subject and the object and actualises a potential synthesis.

#### [III.2 Aspiring towards universality]

Thoreau describes the scenery of Walden as one that is “on a humble scale” (l.40). [No sublime landscape, it hardly evokes Emerson's “majestic beauties” in front of which one might be able to feel “triumph” in Annex 2 or “wild delight” in Annex 3.] The very use of the word “scale” seems to suggest a

---

<sup>14</sup> However, apart from the psalm hummed by the old fisherman, there are no explicit references to God or the Christian faith. Whereas the woods that Emerson crosses in *Nature* (Annex 3) are described as “plantations of God”, the mysteries of Walden Pond are not associated with a divine presence. Similarly, when Emerson alludes to himself as a “part or particle of God”, Thoreau more humbly wishes to commune with Nature and those who live with it. He provides his reader with the material for religious associations without ever establishing them. Hence, contrary to Emerson who equates the understanding of Nature to the understanding of God, Thoreau only suggests the presence of the numinous in the natural elements he describes. *NB: candidates were not expected to analyse the annexes and compare at length Thoreau's vision with Emerson's.*

reduction in scope and a distancing of Walden Pond and its immediate surroundings from the stretches of natural and cultural landscapes that stand beyond the hills and woods bordering the pond and so to speak framing it. The small world of Walden is limited to what the author can see from his boat: the pond itself, the tall trees and the sky which reflects in the water. It is within that limited horizon that Thoreau wishes to conduct his experiment in transcendentalism, one that requires him to isolate himself from the industrialised society of nineteenth century New England. Nevertheless, the small size of the pond is counterbalanced by its “remarkable” “depth” l.41, all the more so as this notion is resumed in the following sentence with the adjective “deep”, in keeping with the general impression of mysterious depths conveyed in the third paragraph. The “perch and shiners” l.29 may be “small” but there are “thousands” of them, while the use of the definite article “the” before “perch” l.15 suggests that the author has somehow managed to charm the whole species; more importantly perhaps, the lake may indeed be on a “humble scale” but it lies “between the earth and the heavens” l.57-58, which of course gives it a much wider scope, going as it were outside the frame previously set up. The microcosm of Walden thus becomes a macrocosm in a movement towards universality, which is echoed by the use of personal pronouns throughout the text. Indeed, the author’s “I” slowly fades from the extract, though never completely disappearing. While in the second paragraph, the passage from “we” to “I” (l.19-20) had signalled a move closer to nature, “I” now shifts to a general “you” (l.34): “At length you slowly raise [...]” (l.34); “when your thoughts had wandered” (l.35-6), which seems to anticipate the more impersonal forms and tone of the last paragraph. This is further heightened by the passage from the simple past to an a-temporal present “raise”, which similarly paves the way for the more general stance of the last paragraph. This suggests an attempt at a neutral and objective description rendered by the use of the present tense (“appear” l.51 and 52) and passive forms (“is said to be” l.52; “are seen” l.56). In a similar pattern to that of the third paragraph, there is an interplay of personal pronouns, so that now, the more objective posture is undermined by the reappearance of “I” (l.53) and, more tellingly perhaps, by the possessive “our” (l.48), which is indicative of a certain degree of possessiveness and possibly of pride on the part of Thoreau. The use of “heavens” (l.58), far more lyrical than “sky” (l.50), bears evidence to this subjective streak, as if the author’s eye could never vanish, as if his “I” could never fully be erased from the narrative. This intermingling of personal pronouns clearly points to the text’s heterogeneity.

### [III.3 – The text’s heterogeneity]

The text’s hybrid quality is apparent in the way the passage weaves together Romantic, Biblical and pastoral elements. The style is evocative of a tale (Thoreau’s adventures in the dark in the second paragraph), of a diary (the details of his daily life, “hoeing” etc.), of a scientific report in the last paragraph, with a few humorous phrases, thus creating a generic ambiguity. This hybrid pattern is also rendered by the lack of logical markers entailing a feeling of juxtaposition and collage which sometimes verge on *bricolage*, such an impression being heightened by the mingling of personal pronouns. These stylistic breaks are reinforced by the way in which the harmony created is constantly disrupted in more ways than one. It is obvious for instance that the text is built on binary images or structures: some are explicit (“He was pleased” l.5 immediately followed by “I was equally pleased” l.6; “he at one end of the boat, and I at the other” l.7-8, and of course the “two fishes” l.39 and “two colors” l.48); others are suggested by the rhythm (“as silent and motionless as a duck or a floating leaf” l.2, “memorable and valuable” l.27, “inlet or outlet” l.45, “liquid or solid” l.55 etc.), echoing the dualism of “the earth and the heavens” (l.57-58) and conveying an impression of balance and harmony combining both. Yet other elements perturb this harmony, revealing that something mysterious and ungraspable might lie beyond Thoreau’s reach. Thus, although he concentrates on only two colours in the last paragraph, i.e. blue and green, he hints that there are more than two with “at least” (l.48-49), and refuses to choose between the two. And while he quotes a scientist mentioning the “liquid and solid” states of water, he previously alluded to a third state l.45 (“evaporation”); and to the two companions at the beginning of the text is added a third one in the second paragraph, whose identity

is even more mysterious than those of the other two. Such a subjective and literary intuition of the heterogeneity of reality is in keeping with the narrator's own "queer" (l.35) itinerary and experience which is, at the text emblematically suggests, that of a wanderer "groping in total darkness" (l.22) and "drift[ing]" (l.32), with "uncertain blundering purpose" (l.33). When this is linked with the two different visions presented in the last paragraph, one close and another from afar, a sense of the relativity of things and reality emerges. Indeed, what is stressed in the last paragraph is the relativity of vision, the subjective vision being put to the test of a scientific discourse, the latter then being discarded as a possible source of valid authority: "[s]ome consider" (l.55) is thus immediately undermined by a subjective individual vision ("But, looking directly down into our waters from a boat, they are seen to be of different colors" l.56). Ultimately, this also suggests that vision is only relative, as is reality when viewed through a prism, so that what stands out is the belief in the illusory quality of reality. Despite Thoreau's attempts to create a picture of harmony and universality, and beyond a unity which tentatively abolishes the frontier between the act of seeing and the thing seen, the text itself manages to suggest that something still eludes him – the mystery of Walden, of nature, and perhaps of literature as well.

### **[Conclusion]**

Throughout his description of Walden Pond, Thoreau questions the foundations of what appeared in the mid-nineteenth century as an emerging science of Nature. The etymology of the term *ecology*, coined in 1866 by the German scientist Ernst Haeckel, illustrates the perspectives of that new field of studies. Derived from the Greek *oikos* which means a house or dwelling place, it sets out to envision nature in relation to men, as an environment that we should seek to understand and live with. Thoreau's experience of transcendence aims at discovering what is primordial in the scenery of Walden. The pond and the hills around it, which are considered as a microcosm, are indeed a parable that invites a reflection on a wider scale, a musing on "vast and cosmogonical themes" (l.36) while never losing the link with nature – the "line" that connects it to the author. Even though the text suggests that Thoreau communicates with nature, the way its perception is always handled through a prism also conveys the idea that nature has a purpose of its own, a numinous, elusive quality which remains beyond our reach. To some extent, Thoreau's acknowledgement of this ultimate mystery reveals him as an artist in Keats's sense, gifted with "negative capability" and "capable of being in uncertainties, Mysteries, doubts, without any irritable reaching after fact & reason"<sup>15</sup> – a definition which might fit a man fishing in the dark.

Rapport établi par Clifford ARMION

---

<sup>15</sup> Letter to George and Thomas Keats, 1817



## **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)**

#### **Le texte à traduire**

Le premier jour de la seconde semaine, au milieu de la matinée, je me retrouvai face à une faille immense qui me barrait la route en direction de l'Ouest. Je connaissais son existence par les relevés satellite, mais je m'étais imaginé qu'il serait possible de la franchir pour continuer ma route. Les parois de basalte bleuté, d'une verticalité absolue, plongeaient sur plusieurs centaines de mètres jusqu'à un plan confus, légèrement accidenté, dont le sol semblait une juxtaposition de pierres noires et de lacs de boue. Dans l'air limpide on distinguait les moindres détails de la paroi opposée, qui pouvait être située à une dizaine de kilomètres : elle était tout aussi verticale.

Si les cartes établies à partir des relevés ne permettaient nullement de prévoir le caractère infranchissable de cet accident de terrain, elles donnaient par contre une idée précise de son tracé : partant d'une zone qui correspondait à l'emplacement de l'ancien Madrid (la cité avait été détruite par une succession d'explosions nucléaires au cours d'une des dernières phases des conflits interhumains), la faille traversait tout le sud de l'Espagne, puis la zone marécageuse correspondant à ce qui avait été la Méditerranée, avant de s'enfoncer très loin au cœur du continent africain. La seule solution possible était de la contourner par le nord ; cela représentait un détour de mille kilomètres. Je m'assis quelques minutes, découragé, les pieds ballant dans le vide, cependant que le soleil montait sur les sommets ; Fox s'assit à mes côtés en me jetant des regards interrogateurs.

Michel Houellebecq, *La possibilité d'une île*, Fayard, 2005.

#### **Remarques préliminaires**

##### **Présentation du texte**

Extrait d'un roman de Michel Houellebecq, ce texte s'inscrit très clairement dans un genre littéraire que l'auteur affectionne tout particulièrement sans pour autant y appartenir pleinement, à savoir la science fiction. En effet, un narrateur à la première personne décrit de manière assez détaillée, semble-t-il, un paysage qui nous frappe aussi bien par l'immensité de ses dimensions que par l'étrangeté de son aspect. C'est une description plutôt neutre, assez froide, quasi-scientifique, pourrait-on dire. Mais tout en semblant viser une certaine objectivité, le narratif bute finalement sur l'impossibilité de décrire avec exactitude tout ce qui se présente devant les yeux du narrateur. Le regard que porte ce dernier sur le paysage tout autour est limité. Il essaie de mettre des mots sur des réalités qui le dépassent et qui dépassent, encore plus, sa langue, voire le langage tout court. Ici, il n'y a peut-être tout simplement pas de mots pour décrire la scène. À l'image des cartes établies à partir des relevés satellite, les mots sont insuffisants et même inexacts. Dans ce paysage étrange, décrire ou même nommer les choses devient difficile. Cette approximation linguistique est perceptible à de nombreuses reprises dans le texte (« bleuté », « un plan confus », « le sol semblait une juxtaposition... », « qui pouvait être située... », « une dizaine de »). Le regard du narrateur est forcément subjectif, mais cela est quelque peu caché sous un vernis d'objectivité. L'emploi de l'adjectif « absolue » nous permet cependant de deviner, mais à peine, ce que ressent le narrateur devant le gigantisme du paysage qui l'entoure. C'est bien dans un univers post-apocalyptique (voir les références aux « explosions nucléaires » (l.12) et aux « conflits interhumains » (l.13)) que nous entraîne le narrateur, un univers dans lequel l'homme doit désormais subir la rudesse extrême d'une topographie déchiquetée. Dans cette partie du monde du moins (le sud de l'Europe et le continent africain), et dans un avenir plus ou moins lointain, de nouvelles cartes ont dû être établies pour rendre

compte du bouleversement géographique provoqué par la « faille immense » (I.2), mais celles-ci ne présentent que partiellement les réalités du terrain.

Au début du passage, nous apprenons que le narrateur, dont on ignore le nom, a déjà bien entamé un voyage (à pied ou, peut-être, dans un véhicule) qui sera vraisemblablement long et très certainement ardu. Tout cela nous est raconté au passé. L'action est donc située dans un temps révolu. Le narrateur a manifestement étudié son itinéraire au préalable en consultant des relevés satellite et des cartes. Et pourtant, son chemin lui réserve de grandes surprises et c'est avec l'expression d'un sentiment de découragement (du fait d'être littéralement déboussolé) que le passage se termine. Jusqu'à la toute fin du texte, le lecteur pouvait croire que le narrateur était seul. En effet, la référence à un dénommé « Fox » arrive très tardivement. Il s'agit, en réalité, d'un chien qui accompagne son maître.

### Repérages

Les défis que ce texte présentait pour le candidat étaient multiples. Tout d'abord, il devait mobiliser des connaissances lexicales précises pour bien traduire la description détaillée de cette nature défigurée. La traduction, par exemple, de « faille », « basalte », « accidenté » ou encore « marécageuse » ne pouvait se faire de manière approximative. D'autres éléments de ce décor imaginaire laissaient au candidat un peu plus de latitude. Par exemple, pour la traduction de « plan confus » et « accident de terrain », nous avons relevé un nombre de solutions différentes presque égal au nombre de copies. Toutes, bien évidemment, n'ont pas été recevables, mais de nombreux candidats ont fait preuve, ici comme ailleurs, d'une certaine « débrouillardise » qui n'a pas manqué d'être reconnue. Mais c'est surtout à la gestion des temps et de l'aspect qu'une attention toute particulière devait être portée. Le passage s'ouvre et se referme avec des propositions dont le verbe principal est conjugué au passé simple (« ...je me retrouvai... », « ... Fox s'assit... »). Le seul et unique temps envisageable ici dans la traduction en anglais était le prétérit simple. Sinon, dans tout le reste du texte, le temps dominant en français est l'imparfait. Cela devait tout de suite éveiller la vigilance du candidat. En effet, avec un minimum d'expérience dans cet exercice de thème, il devient très vite évident que l'imparfait en français doit être manié avec beaucoup de précaution. Selon le contexte, son passage vers l'anglais peut donner lieu à un prétérit simple, à un prétérit + BE + -ING, à *used to* + V, à un recours à la modalité, etc. Prenons un seul exemple (un commentaire plus détaillé est proposé plus loin) : traduire « la faille traversait » (I.13) par *\*the rift was crossing* est extrêmement problématique. L'effet de sens créé par l'ajout de BE + -ING laisse penser ici que l'action est en déroulement et/ou ponctuelle, ce qui est absurde. Dans son récit, le narrateur fait aussi référence à des moments antérieurs par le biais du plus-que-parfait. Le candidat devait donc faire attention à bien respecter la chronologie clairement établie dans le texte. Sur le plan de la syntaxe, le candidat devait également être très vigilant. Les phrases sont souvent longues et comportent, dans de nombreux cas, des propositions relatives et des incises. Face à la scène qui se présente devant lui, le narrateur est sans doute quelque peu désarmé ou désarmé, ne serait-ce que linguistiquement (voir les remarques ci-dessus), ce qui donne lieu par moments dans son récit à une superposition d'unités de sens dans une seule et même phrase. Il était parfois nécessaire de procéder à des modifications syntaxiques, mais il fallait, ici comme devant tout texte à traduire, résister fermement à la tentation (parfois grande et, malheureusement pour de nombreux candidats, irrésistible, justement) de la réécriture. Devant certaines difficultés, il était possible, voire souhaitable, de faire appel à certains procédés de traduction. Le recours à une transposition ou à une modulation, par exemple, ici comme dans tout texte à traduire, pouvait donner des résultats satisfaisants. Ainsi, dans notre texte, pour bien traduire « l'ancienne Madrid » (Il. 11-12), une transposition Adj. + N → structure verbale s'imposait en réalité et a donné lieu à des solutions tout à fait recevables comme *where Madrid had once been*. Enfin, avant d'entamer une analyse détaillée du texte, voici une liste (non exhaustive) des autres

types d'erreurs que les correcteurs ont très fréquemment rencontrées dans les copies. Comme ce sont des erreurs récurrentes, et donc caractéristiques, les candidats, passés ou futurs, sont invités à y prêter la plus grande attention : des calques syntaxiques erronés (*\*blocked me my road*), des réagencements syntaxiques inutiles et/ou maladroits (*\*In the middle of the first day of the second week*), de nombreuses erreurs sur les prépositions (*\*at the middle of the morning*), des problèmes liés à la détermination (*\*the final phases of interhuman conflicts*), une grande confusion entre les propositions relatives déterminatives et appositives, la mauvaise gestion des adjectifs composés (*\*blued-basalt walls*), des erreurs dans la traduction du « si » concessif (*\*If the maps...*), le comparatif d'égalité mal maîtrisé (*\*all the same vertical*) et, enfin, de graves erreurs relevées dans de très nombreuses copies dans la traduction de « dont » (I.6) (*\*which (the) ground, \*who the ground, etc.*). Il y a des points spécifiques qui posent (encore) problème pour un nombre important de candidats. Un solide entraînement s'impose pour réduire le nombre d'erreurs commises et bien réussir cette épreuve exigeante.

### **Le barème**

Avant de se pencher en détail sur les difficultés de traduction que les candidats ont pu rencontrer dans le texte de Houellebecq, il serait sans doute utile de faire quelques remarques générales sur les attentes du jury, et ce quel que soit le texte à traduire, en thème comme en version. Au risque d'énoncer une banalité, les meilleures notes sont toujours attribuées aux copies qui contiennent le moins d'erreurs. A ce principe général et évident, il convient d'ajouter que certaines erreurs sont plus sévèrement pénalisées que d'autres. Dans la (large) gamme de fautes possibles et imaginables (et imaginées, en partie, par les correcteurs avant même réception des copies), dans l'ordre croissant de gravité, signalons, entre autres types d'erreurs, l'imprécision lexicale, les erreurs de registre, les petites fautes d'orthographe, les problèmes liés à une ponctuation erronée, les évitements mineurs, les calques lexicaux, les faux-sens à l'intérieur du champ sémantique, les erreurs dans l'emploi des prépositions, les faux-sens hors champ sémantique, les contresens portant sur des mots, les barbarismes, les erreurs de détermination, les contresens portant sur le contexte situationnel, les calques syntaxiques, et, enfin, les fautes de temps et d'aspect ainsi que les erreurs sur les verbes irréguliers. Ainsi, la non-maîtrise de la syntaxe, par exemple, est a priori plus lourdement pénalisée que le manque de précision lexicale. Dans notre texte, ne pas connaître des termes précis pour traduire « faille » ou « accident de terrain » était moins préjudiciable que mal négocier la traduction d'énoncés comme, par exemple, « dont le sol semblait... ». Cela dit, il va de soi qu'une accumulation d'erreurs lexicales sur l'ensemble du texte à traduire fait baisser sensiblement la note finale.

Les types d'erreurs énumérés ici (et bien d'autres encore) sont scrupuleusement relevés dans les copies et se voient attribuer une sanction pondérée selon leur gravité. C'est donc l'accumulation d'erreurs (et, a fortiori, d'erreurs les plus graves) qui fait inéluctablement baisser la note. Dans la même logique, toute omission (de mots, de parties de phrase voire de phrases entières) est pénalisée au « tarif » maximal fixé au préalable par les correcteurs, d'où l'importance d'une relecture minutieuse pour repérer d'éventuels oublis. Quelle que soit sa qualité par ailleurs, une copie incomplète (il y en a plusieurs tous les ans) dont il manque une ou deux phrases entières sera toujours mal notée car le barème est ainsi fait et s'applique à tous, bien évidemment, de la même manière. C'est à l'issue de ce relevé qui est à la fois qualitatif et quantitatif qu'une note sur 20 est calculée et attribuée à chaque copie. Cette année encore, la fourchette des notes a été très large, ce qui confirme la nature discriminante, dans le bon sens du terme, de cette épreuve.

## Commentaire détaillé

Le commentaire détaillé qui suit est loin d'être exhaustif. De nombreux points ne pourront pas être développés, faute de place. Nous essayons d'expliquer le plus clairement possible pourquoi certains choix de traduction ont été jugés erronés. Parallèlement, nous proposons (en plus du corrigé ci-dessous) d'autres solutions que nous considérons acceptables voire bonnes. Dans un souci de clarté, nous avons divisé le texte en 16 segments ou unités de traduction. C'est d'ailleurs de cette manière que procèdent les correcteurs pour l'élaboration du barème.

1. Le premier jour de la seconde semaine, au milieu de la matinée...

Lexique : Ce segment ne présentait a priori aucune difficulté lexicale.

Grammaire : Très peu de candidats ont pensé à ajouter la préposition *on* dans leur traduction du complément circonstanciel de temps (*\*The first day...*) qui est placé en tête de phrase, et donc thématiqué. Sans la préposition *on*, la traduction en anglais donne, dans un premier temps du moins, l'impression particulièrement regrettable que *\*The first day of the second week* est le sujet de la proposition. Quelques rares candidats ont fait des choix de prépositions erronés à la fin du segment (*\*at the middle of the morning, \*by the middle of the morning*). Il était bien sûr impossible d'envisager un groupe nominal du type *\*the second week's first day* ou *\*the morning's middle*.

Syntaxe : Rien ne justifiait un réagencement syntaxique ici. La hiérarchisation opérée dans l'esprit du narrateur qui lui dicte l'ordre dans lequel il livre les informations (d'abord le moment de la semaine et ensuite le moment de la journée) est elle-même porteuse de sens. Modifier cet ordre serait une façon, certes relativement peu nuisible, de réécrire l'histoire. C'est pourquoi nous avons (légèrement) pénalisé tout réagencement.

2. ...je me retrouvai face à une faille immense qui me barrait la route en direction de l'Ouest.

Lexique : Pour la traduction « je me retrouvai », nous avons accepté *I found myself* et *I ended up*. Cette dernière proposition présuppose, bien entendu, la fin (provisoire du moins) de tout un cheminement antérieur. Le co-texte avant et après fournit suffisamment de preuves du bien-fondé de cette interprétation. Le nom commun « faille » pouvait très bien être traduit par *fault, faultline, rift* voire *fissure*. Les solutions erronées ont été très nombreuses ici. Dans l'ordre croissant de gravité, voici quelques propositions relevées dans les copies : *\*crack, \*fail, \*failing, \*default*. L'adjectif associé à ce nom a été bien traduit par *huge, immense* ou *massive*. En revanche, nous avons sanctionné des adjectifs tels que *\*wide* ou *\*deep* car ces derniers se limitent à décrire une seule des dimensions de la faille (sa largeur ou sa profondeur) alors que « immense » englobe tout. La traduction du verbe « barrait » a donné lieu à des solutions peu authentiques (*\*bar, \*obstruct*) voire très problématiques (*\*cut*).

Grammaire : Pour la première fois dans ce texte, le candidat se trouve obligé de réfléchir à la traduction d'un verbe conjugué à l'imparfait. Plus loin, il aura l'occasion à de nombreuses reprises de rencontrer ce même type de difficulté. Une bonne lecture (c'est-à-dire au moins deux fois) du texte avant d'entamer la rédaction d'une première mouture de la traduction devait permettre au candidat d'avoir une vue d'ensemble du schéma temporel global. En l'occurrence, l'ajout de BE + -ING ou alors des solutions comme *\*used to block* ou *\*would block* sont des erreurs graves ici. En effet, il ne peut y avoir une idée d'action en déroulement ou un quelconque commentaire de la part de l'énonciateur. De même, toute notion de rupture temporelle entraînerait un contresens majeur.

Syntaxe : Outre l'erreur signalée plus haut (*\*blocked me my way*), nous avons également relevé et lourdement sanctionné le calque suivant : *\*in direction of*. Cette faute pouvait également être

considérée comme étant due à un problème de détermination (absence erronée de l'article défini). Dans le barème, le même « tarif » était prévu pour ces deux types d'erreur.

3. Je connaissais son existence par les relevés satellites, ...

Lexique : Nous avons relevé et accepté un très grand nombre de solutions pour la traduction de « relevés satellites » : *satellite photos, shots, pictures, surveys, charts, etc.*

Grammaire : Le verbe est conjugué à l'imparfait. Sur le plan lexical, notre choix se porte, spontanément, sur le verbe *to know*. C'est, évidemment, le prétérit simple qui s'impose dans la traduction, mais le *past perfect* est, à la rigueur, envisageable. Tout ajout, de BE + -ING ou de modalité, a été lourdement pénalisé de même que de graves erreurs sur le groupe nominal (*\*satellites's photos, \*satellites' photos, etc.*). Il est utile de rappeler ici que la préposition « par » ne se traduit pas automatiquement en anglais par *\*by*.

4. ...mais je m'étais imaginé qu'il serait possible de la franchir pour continuer ma route.

Lexique : Pour la traduction du verbe « franchir », les solutions approximatives ont été nombreuses : *\*pass, \*surmount, \*climb (through), \*go through, voire \*franchise*. Il ne fallait pas perdre de vue ce que le narrateur envisageait de franchir, à savoir une faille. Par conséquent, les solutions citées ci-dessus sont inappropriées. Nous avons accepté des propositions comme *get over, get past, cross, clear, make it to the other side, etc.*

Grammaire : En général, la traduction du plus-que-parfait n'a pas posé de problème. En revanche, nous avons relevé de graves erreurs dans la traduction de « pour continuer » : *\*for continue, \*for continuing*.

Syntaxe : *\*continue my road* est un calque qui a été relevé et sanctionné.

5. Les parois de basalte bleuté, d'une verticalité absolue

Lexique : Certains candidats ne savaient pas bien traduire « parois ». Nous avons accepté *cliff walls, cliff face(s)* et *cliffs* tout court. La traduction de « basalte » (*basalt*, en anglais) a donné lieu à de nombreuses solutions inexactes mais qui appartenaient au même champ sémantique (*\*marble, \*granite, etc.*). L'ajout du suffixe *-ish* permet (ici comme ailleurs) de bien traduire la notion d'approximation véhiculée par l'adjectif « bleuté » (*bluish*). *\*blue-like* est un faux-sens et *\*bluey* et *blu(e)ty* sont des barbarismes. Pour « verticalité », nous avons accepté de nombreux adjectifs (voir la remarque ci-dessous) comme *vertical, vertiginous, sheer, steep, etc.*

Grammaire : Il fallait absolument employer l'article défini en début de phrase. Il fallait aussi faire très attention à l'ordre des adjectifs devant *cliff walls*. En effet, rappelons qu'en anglais les adjectifs épithètes sont ordonnés dans l'énoncé du plus appréciatif (subjectif) au moins appréciatif (objectif). Ainsi, une proposition comme *\*the basalt bluish walls* est erronée car elle ne respecte pas cet ordre.

Syntaxe : De très nombreux candidats ont commis des erreurs en faisant des calques syntaxiques : *\*of (an) absolute verticality*. Il était possible de garder la structure générale de cette phrase, c'est-à-dire de reproduire l'incise en anglais au même endroit, à condition de procéder à une transposition nom → adjectif : *...cliffs, absolutely vertical, ...*

6. ... plongeaient sur plusieurs centaines de mètres jusqu'à un plan confus, légèrement accidenté, ...

Lexique : Pour le verbe « plongeaient », nous avons accepté *drop* et *plunge*. *\*dip* suggère un mouvement progressif, ce qui va à l'encontre de l'idée d'une « verticalité absolue ». Quant à *\*dive* ou *\*nosedive*, ces verbes contiennent sémantiquement les notions de mouvement et de déplacement d'un point à un autre. Le regard du narrateur peut se déplacer, mais certainement pas les parois. *\*soar* et *\*skyrocket* conviennent uniquement pour des mouvements vers le haut. La véritable difficulté lexicale dans ce segment était « un plan confus ». Ne trouvant pas vraiment de mots pour décrire ce qu'il voit, le narrateur ne peut que rester vague. Nous avons relevé de nombreuses solutions maladroites voire très problématiques (*\*confused* ou *\*embarrassed plane*), mais également des propositions tout à fait satisfaisantes : *indistinct*, *blurry*, *blurred*, *fuzzy* pour la traduction de « confus » et *level*, *surface* et *plane* pour la traduction de « plan ». « accidenté » a donné lieu à des propositions peu convaincantes. Dans l'ordre croissant de gravité, citons les erreurs suivantes : *\*bumpy* ou *\*rocky*, *\*accidented*, *\*accidental*. Nous avons accepté *uneven*, *jagged*, et *rugged*. Enfin, en ce qui concerne l'orthographe, nous acceptons, bien entendu, *metres* (G.B.) et *meters* (U.S.). Cependant, on s'attend à ce que le candidat reste cohérent dans son choix du début à la fin du texte (voir segments 8 et 14 ci-dessous). Ceci est un principe général qui s'applique à tout texte à traduire (parmi les exemples les plus souvent cités on trouve *colour* (G.B.) et *color* (U.S.), *neighbour* (G.B.) et *neighbor* (U.S.), tous les verbes ayant pour terminaison *-ise* (G.B.) et *-ize* (U.S.), etc.).

Grammaire : Encore une fois, le prétérit simple s'imposait pour la traduction du verbe conjugué à l'imparfait (« plongeaient »). Dans ce segment, certains candidats ont fait de mauvais choix de prépositions dans la traduction de « sur » et « jusqu'à ». Nous avons accepté *plunged for hundreds of...* et aussi *plunged hundreds of...* *\*plunged on hundreds ...* a été très souvent relevé et sanctionné. Pour la traduction de « jusqu'à », seul *to* a été jugé recevable. *\*until* ou *\*till* sont des choix erronés car ils s'emploient uniquement dans un cadre temporel et non spatial, comme c'est le cas ici.

Syntaxe : Un réagencement syntaxique s'imposait ici. En effet, l'incise qui arrive en fin de segment devait être déplacée et intégrée ailleurs et d'une autre façon dans la phrase. De nombreux candidats ont repéré le problème et ont su proposer des solutions satisfaisantes comme *a slightly uneven fuzzy surface* ou *a fuzzy surface that was slightly uneven*.

7. ... dont le sol semblait une juxtaposition de pierres noires et de lacs de boue.

Lexique : Seule la traduction de « sol » a posé des problèmes pour certains candidats. Nous avons accepté *floor* et *surface*. Nous avons légèrement pénalisé *\*bed*, *\*ground* et *\*bottom* alors que *\*soil* est une grave erreur lexicale.

Grammaire : Comme nous l'avons signalé plus haut, la traduction de « dont » a fait apparaître des lacunes grammaticales dans de très nombreuses copies. Les bonnes solutions étaient *the floor of which* et *whose floor*. Des erreurs comme *\*which (the) floor* ou *\*who(m) (the) floor* ont été relevées et lourdement pénalisées. Ici, comme ailleurs, il fallait traduire le verbe conjugué à l'imparfait (« semblait ») en employant le prétérit simple.

8. Dans l'air limpide on distinguait les moindres détails de la paroi opposée, qui pouvait être située à une dizaine de kilomètres : elle était tout aussi verticale.

Lexique : Pour la traduction de « air », nous avons très légèrement pénalisé *\*atmosphere* car c'est inexact. *\*ambience* est plus problématique car c'est un faux-sens. Pour l'adjectif « limpide », nous avons accepté *limpid* et *clear*. La meilleure solution pour la traduction du verbe « distinguait » était sans doute *make out*. *\*see* a été légèrement pénalisé car jugé imprécis ou sous-traduit. Certains

candidats ont jugé utile de recalculer en miles la distance évoquée, ce qui a été accepté (*about seven miles*). Pour « les moindres détails », nous avons accepté de nombreuses solutions comme *the slightest/minutest/smallest/tiniest details, every single detail, each and every detail*. *\*the minor details* est un faux-sens. Par ailleurs, la traduction de cet élément lexical a donné lieu à de graves erreurs d'ordre grammatical : *\*each details, \*every details*. Rappelons que *each* et *every* sont toujours suivis d'un nom dénombrable au singulier.

Grammaire : Il était ici nécessaire de placer le modal *can* devant tout choix de verbe de perception, ce qui n'a pas été fait dans de nombreuses copies. Nous avons relevé des choix erronés de préposition (*\*cliff of the other side, \*details of the opposite cliff*). Dans les deux cas, seul *on* pouvait convenir. La véritable difficulté ici était la traduction de « on ». Le recours à la voix passive donnait lieu à des solutions satisfaisantes (*could be made out*), mais il fallait faire attention à la syntaxe de l'ensemble de la phrase. *One* a également été accepté. En revanche, *\*I* et *\*we* ont été légèrement pénalisés car ce sont des interprétations discutables. *\*people* et *\*they* sont de graves contresens sur le contexte situationnel. La traduction du comparatif d'égalité (« tout aussi verticale ») a également posé de nombreux problèmes. Certains candidats ont tout bonnement omis « tout » et d'autres ont commis de graves erreurs grammaticales : *\*all so vertical, \*all the same vertical, etc.* Le pronom « elle » (reprise du nom « paroi ») a parfois été traduit par *\*she*, ce qui a été lourdement sanctionné. Enfin, il y avait de nombreuses erreurs portant sur la proposition relative appositive (« , qui pouvait être ... »). Ici, il fallait absolument une virgule suivie de *which*. Toute autre solution était erronée.

9. Si les cartes établies à partir des relevés ne permettaient nullement de prévoir le caractère infranchissable de cet accident de terrain, ...

Lexique : La quasi-totalité des candidats ont traduit « Si » par *\*If*. C'est une erreur car sa valeur ici est très clairement concessive en français, d'où la nécessité d'employer *though, although, even though* ou *while*. Certains candidats n'ont tout simplement pas traduit « nullement ». *in no way, by no means* et *at all* ont été relevés et acceptés, mais il fallait faire attention à la syntaxe globale de la phrase, notamment s'agissant de la dernière solution proposée. Une solution intelligente, et trouvée dans les copies, était de transformer la phrase négative en proposition affirmative comme, par exemple, ... *made it totally impossible ...*. Nous avons légèrement pénalisé *\*established* pour la traduction de « établies » car c'est un calque lexical peu convaincant tout comme l'est *\*character* pour « caractère ». Pour « prévoir », nous avons accepté *foresee* et *anticipate*. En revanche, *\*expect* et *\*predict* sont de légers faux-sens ou des sur-traductions et *\*preview* est une faute lexicale encore plus grave. La traduction de l'adjectif « infranchissable » a donné lieu à des barbarismes tels *\*unfranchisable* ou *\*infranchisable* et, quant à « accident de terrain », nous avons relevé un nombre très important de solutions, souvent maladroites voire fantaisistes (*\*terrain accident, \*land accident, \*field accident, \*earth accident, \*earthquake, etc.*). Des propositions comme *break in the ground, gash in the ground* voire, tout simplement, *obstacle* nous semblaient plus appropriées pour traduire ce terme qui reste, finalement, quelque peu insaisissable.

Grammaire : La traduction du verbe conjugué à l'imparfait (« permettaient »), a, une fois encore, donné lieu à de graves erreurs grammaticales (*\*were not allowing, \*would not allow, etc.*). Opter pour *\*that* au lieu de *this* ou *the* dans la traduction de « cet accident de terrain » était une erreur car *\*that* tend, de manière tout à fait injustifiée ici, à rejeter l'objet hors de la sphère de l'énonciateur.

10. ... elles donnaient par contre une idée précise de son tracé : partant d'une zone qui correspondait à l'emplacement de l'ancienne Madrid ...

Lexique : « tracé » a souvent été mal traduit. *\*track, \*route, \*layout* et *\*trajectory* sont proches et appartiennent au même champ sémantique, mais ces propositions ne donnent pas entièrement

satisfaction. Dans les solutions recevables, nous avons retenu *line* et *course*. Pour traduire « zone » et « correspondait », il ne fallait pas compliquer les choses inutilement, les meilleures solutions étant respectivement *zone* et *corresponded*. Pour la traduction de « emplacement », nous avons relevé des erreurs comme *\*placement* et *\*situation*. Mais c'est la traduction de « l'ancienne Madrid » qui a posé des problèmes pour le plus grand nombre de candidats. En effet, des solutions, très souvent relevées, comme *\*the old Madrid*, *\*the former Madrid* ou *\*the ancient Madrid* sont erronées car elles laissent entendre que soit la ville de Madrid est tout simplement très ancienne soit elle n'existe plus comme avant mais a été remplacée par une autre ville appelée également Madrid (la nouvelle Madrid, en quelque sorte). Or, il n'en est rien. Dans le texte, il n'y a plus de Madrid du tout depuis que la terre a été fendue par la « faille immense ». La seule véritable solution était le recours à une transposition (voir la remarque ci-dessus).

Grammaire : Dans certaines copies, l'erreur sur la traduction de « l'ancienne Madrid » a été aggravée par une mauvaise gestion du groupe nominal (*\*Madrid's old site*, *\*ancient Madrid's site* voire *\*the ancient Madrid's site*). Bien évidemment, seul le prétérit simple devait être employé pour conjuguer le verbe à l'imparfait « correspondait ».

11. ... (la cité avait été détruite par une succession d'explosions nucléaires au cours d'une des dernières phases des conflits interhumains), ...

Lexique : Dans quelques copies, « une succession » a été traduit par *\*a serie* au lieu de *a series*.

Grammaire : En général, le plus-que-parfait a été bien traduit par le *past perfect* en anglais. Quelques candidats ont oublié le 's' du pluriel dans *\*one of the last phase* et il y a eu quelques graves fautes de détermination (*\*the last phases of interhuman conflicts*).

12. ... la faille traversait tout le sud de l'Espagne, puis la zone marécageuse correspondant à ce qui avait été la Méditerranée, ...

Lexique : Pour « traversait », nous avons accepté *crossed*, *ran across* et *ran through*. « marécageuse » a été bien rendu par *marshy* et *swampy*. Certains candidats ont réuni, très habilement, le nom « zone » et l'adjectif « marécageuse » pour créer des noms composés dans leur traduction, ce qui a donné lieu à des solutions tout à fait satisfaisantes (*marshland*, *swampland*). Cela dit, les propositions très peu convaincantes ont été nombreuses (*\*pond area*, *\*waterland area*, *\*muddy zone*, etc.). Signalons, pour terminer, que *south* s'écrit bien ici avec une minuscule et que *Spain* s'écrit avec une majuscule. Des fautes d'orthographe sur *Mediterranean* ont été assez nombreuses.

Grammaire : La traduction de « tout le sud de l'Espagne » a donné lieu à quelques graves erreurs comme *\*the whole south Spain* ou *\*all of south of Spain*. Certains candidats ont fait des contresens en raison d'une mauvaise gestion du plus-que-parfait (« avait été »). En effet, proposer *\*what was the Mediterranean* (au lieu de *what had been the Mediterranean* ou *what used to be the Mediterranean*) laisse entendre que cette mer existe toujours au moment du récit, ce qui, tout comme pour la ville de Madrid, est faux.

13. ... avant de s'enfoncer très loin au cœur du continent africain.

Lexique : Pour la traduction de « s'enfoncer », nous avons accepté *plunging*, *running* et *digging*. *\*going* est une sous-traduction qui a été trouvée dans de nombreuses copies. *\*sinking*, *\*continuing* et *\*sticking* ont également été pénalisés. *\*diving* est très problématique (voir la remarque ci-dessus, segment 6). « cœur » a été bien traduit par *heart* et *core*. Enfin, *African* s'écrit bien avec une majuscule tout comme *Africa*. Signalons, au passage, qu'une « grosse » minuscule ne saurait prendre



la place d'une véritable majuscule. Par exemple un 'a' écrit en grand n'est pas la même chose qu'un 'A'. Cela peut paraître anecdotique, mais certains candidats ont été pénalisés pour ce manque de précision.

Grammaire : Dans quelques copies, nous avons relevé de graves erreurs portant sur « avant de s'enfoncer » : \*before plunge, \*before to plunge ou \*before plunging itself. Le groupe nominal « continent africain » a parfois donné lieu à des fautes lourdes : \*Africa's continent voire \*the Africa's continent. Mais c'est dans le choix de préposition que nous avons trouvé le plus grand nombre d'erreurs. En effet, nombreux sont les candidats qui ont traduit « au cœur de » par \*at the heart of ou \*in the heart. Or, il y a très clairement ici la notion de pénétration, d'un mouvement d'extérieur vers l'intérieur, que seule la préposition into réussit à rendre en anglais.

14. La seule solution possible était de la contourner par le nord ; cela représentait un détour de mille kilomètres.

Lexique : Nous avons relevé de nombreuses solutions erronées pour la traduction de « contourner » : \*contour(n), \*circle, \*circumscribe. Parmi les propositions recevables, citons go/walk/drive (a)round, bypass et circumvent. Pour « un détour », la meilleure solution était, tout simplement, a detour, mais nous avons également accepté des tournures comme an extra one thousand kilometres ou a further one thousand kilometres. Il était tout à fait acceptable de convertir les kilomètres en miles (seven hundred miles) à condition, d'une part, de ne pas (trop) se tromper dans le calcul (\*one thousand kilometres, \*one thousand six hundred miles) et, d'autre part, d'être cohérent sur l'ensemble du texte à traduire (voir segments 6 et 8 ci-dessus).

Grammaire : Pour la traduction des deux verbes (« était » et « représentait »), nous avons accepté was et represented ou meant (prétérit simple). Mais, dans les deux cas, nous avons également accepté l'ajout de would devant la base verbale : would be, would represent ou would mean. Le léger effet de focalisation interne que crée la présence de la modalité ne semblait pas être un ajout abusif.

15. Je m'assis quelques minutes, découragé, les pieds ballant dans le vide, cependant que le soleil montait dans les sommets ; ...

Lexique : L'adjectif « découragé » a été bien traduit par discouraged ou disheartened. Pour la traduction de « ballant », nous avons légèrement pénalisé \*swinging et \*sticking out. Quant à \*balancing, la sanction a été plus sévère car c'est un faux-sens hors champ sémantique qui frôle le non-sens. Les meilleures solutions étaient hanging (out) over et dangling (out) over. Pour la traduction de « vide », nous avons accepté drop et precipice, mais également edge, qui résulte d'une modulation. Les erreurs sur « cependant » ont été nombreuses. Ici, le sens voulu est synonyme de « pendant que » et certainement pas de « pourtant ». Aussi, des traductions comme \*however the sun ou \*however that the sun ont été lourdement pénalisées. Enfin, la traduction de « le soleil montait sur les sommets » a posé de nombreux problèmes à l'ensemble des candidats. La difficulté ne venait pas des mots eux-mêmes. En effet, la charge lexicale est faible ici. En réalité, il était très difficile, voire impossible, de savoir avec certitude ce que le narrateur décrivait véritablement. C'est pourquoi nous avons accepté de nombreuses solutions reposant sur des interprétations différentes et qui se distinguaient, notamment, dans le choix de la préposition : while the sun was rising (up) to/towards/in/over/behind the summits. Pour « sommets », nous avons également accepté mountain tops, tops of the mountains et peaks.

Grammaire : Certains candidats ont omis down après I sat. Ici, c'est bien l'action de s'asseoir qui est décrite et non l'état de quelqu'un qui est déjà assis. De même, for a parfois été omis plus loin devant a few minutes. Quant à la traduction du verbe « montait », ici, et uniquement ici, l'imparfait pouvait être

bien rendu par l'ajout de BE + -ING en anglais. En revanche, *\*would rise* et *\*used to rise* sont de graves erreurs grammaticales.

Syntaxe : Aucun réagencement syntaxique ne s'imposait ici. Il était toutefois envisageable de déplacer l'incise vers le début de la phrase pour arriver à un résultat satisfaisant : *Disheartened, I sat down ...*

16. Fox s'assit à mes côtés en me jetant des regards interrogateurs.

Lexique : Traduire « en me jetant des regards » par *\*throwing me ... looks* est particulièrement maladroit. En effet, c'est une mauvaise collocation qui résulte, tout simplement, d'un calque lexical. L'effet de sens produit est, pour le moins, incongru. Pour le verbe, on pouvait envisager *casting* et pour le nom une meilleure solution était *glances*. *\*regards* est un faux-ami. Quant à l'adjectif, nous avons relevé et accepté *questioning*, *inquisitive* et *interrogatory*. Il était tout à fait possible également de procéder à une transposition pour arriver à des propositions recevables comme *glancing at me questioningly* ou même *with a questioning look in his/her/its eyes*. Pour cette dernière solution, ne sachant rien de l'identité de « Fox », tous les pronoms possessifs (à la troisième personne du singulier) pouvaient être envisagés, bien entendu.

Grammaire : Comme dans le segment précédent, nombreux sont les candidats qui ont omis *for* après *sat down*. La traduction de « à mes côtés » par *\*at/by my sides* est un calque particulièrement malheureux. Nous avons accepté *at/by my side*, *beside me* et *next to me* alors que *\*near (to) me* a été légèrement pénalisé car cette solution manque de précision.

## Conclusion

Cette plongée dans l'univers post-apocalyptique imaginé par Michel Houellebecq a donné des résultats contrastés parmi les candidats. Nombreux sont ceux qui ont su mobiliser, avec intelligence et même finesse, leurs solides connaissances linguistiques. D'autres, en revanche, ont été moins à l'aise et ont trouvé le terrain un peu plus accidenté, pourrait-on dire.

Il y a incontestablement des traducteurs qui sont meilleurs que d'autres. Mais à ce constat évident, il convient d'ajouter tout de suite que la traduction est un art qui, comme tout art, s'apprend et s'améliore progressivement par le biais d'un entraînement permanent. Si, selon le proverbe anglais, *Practice makes perfect*, il faut préciser toutefois que, bien entendu, la perfection n'existe pas, ni en traduction ni ailleurs. Cependant, tout traducteur, en travaillant assidûment, va pouvoir, de manière constante, combler ses lacunes, enrichir ses connaissances lexicales, consolider sa maîtrise de la grammaire et de la syntaxe et développer une sensibilité littéraire de plus en plus fine. A l'image du pianiste qui doit faire ses gammes avant de pouvoir se mettre à interpréter une œuvre musicale, le traducteur doit constamment entretenir ses savoirs et savoir-faire afin de pouvoir mettre ces derniers au service de son art.

L'épreuve de traduction est donc l'aboutissement de tout un long processus d'apprentissage et d'entraînement. C'est un grand moment de vérité pour le candidat. Imprécision lexicale, non-maîtrise de structures grammaticales, syntaxe erronée sont autant de défauts (parmi d'autres) qui sont très vite détectés et sanctionnés. Naturellement, les productions de qualité sont tout aussi vite repérées et appréciées à leur juste valeur.

Nous espérons que les candidats qui ont passé le concours cette année et ceux qui le passeront lors de la prochaine session trouveront dans ce rapport des enseignements utiles.

## **Proposition de corrigé**

*On the first day of the second week, in the middle of the morning, I found myself in front of a huge fault line that blocked my way towards the West. I knew of its existence thanks to satellite photos, but I had thought it would be possible to get over it and continue onwards. The bluish basalt cliff walls, utterly vertical, plunged hundreds of metres downwards to a slightly uneven and indistinct level the floor of which seemed to be a juxtaposition of black stones and lakes of mud. In the clear air, the minutest details on the opposite cliff wall, which may have been ten or so kilometres away, could be made out: it was just as vertical.*

*While the maps drawn from the surveys could in no way make it possible to foresee the impassable nature of this break in the ground, they did however give a precise idea as to the line it followed: starting from a zone that corresponded to the site where Madrid used to be (the city had been destroyed by a series of nuclear explosions during one of the final phases of the inter-human conflicts), the fault line ran across the whole of the south of Spain, then across the marshy area corresponding to what had been the Mediterranean Sea before plunging very far into the heart of the African continent. The only possible solution was to go around it to the north, which meant a detour of a thousand kilometres. Disheartened, I sat down for a few minutes with my legs dangling out over the edge while the sun was rising to the summits; Fox sat down at my side casting questioning glances at me.*

Rapport établi par Peter GREANEY

## **3.2.2. Version et explication de choix de traduction**

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

#### **Le texte à traduire**

The staircase itself is a steep spiral. To pass the time while descending it, a photographic Belsey family gallery has been hung on the walls, following each turn that you make. The children come first in black and white: podgy and dimpled, haloed with curls. They seem always to be tumbling towards the viewer and over each other, folding on their sausage legs. Frowning Jerome, holding baby Zora, wondering what she is. Zora cradling tiny wrinkled Levi with the crazed, proprietorial look of a woman who steals children from hospital wards. School portraits, graduations, swimming pools, restaurants, gardens and vacation shots follow, monitoring physical development, confirming character. After the children come four generations of the Simmondses' maternal line. These are placed in triumphant, deliberate sequence: Kiki's great-great-grandmother, a house-slave; great-grandmother, a maid; and then her grandmother, a nurse. It was nurse Lily who inherited this whole house from a benevolent white doctor with whom she had worked closely for twenty years, back in Florida. An inheritance on this scale changes everything for a poor family in America: it makes them middle class. And 83 Langham is a fine middle-class house, larger even than it looks on the outside, with a small pool out back, unheated and missing many of its white tiles, like a British smile.

Zadie Smith, *On Beauty*, Hamish Hamilton, 2005

#### **Commentaire**

Le jury a rencontré peu de copies incomplètes, ce qui mérite d'autant plus d'être remarqué que l'épreuve de traduction comportait pour la première fois une troisième sous-épreuve sans allongement

de la durée de l'épreuve. Même si la longueur des textes à traduire était, évidemment, adaptée à ce nouveau format, la gestion du temps devient inévitablement un facteur encore plus crucial de la réussite à cette épreuve écrite.

Un des enjeux est bien entendu d'avoir le temps de relire sa copie (idéalement plusieurs fois) sans précipitation afin de corriger d'éventuelles fautes de langue (accords entre autres), souvent accidentelles mais toujours préjudiciables.

Cette capacité à maîtriser le temps ne s'inventant pas dans l'instant mais se construisant dans une longue expérience, l'entraînement préalable joue lui aussi un rôle encore plus essentiel, par sa quantité et sa qualité.

Les problèmes de traduction existent sans doute en quantité *a priori* indéfinie, mais la plupart d'entre eux sont très fréquents. Une longue pratique de la traduction permet seule de rencontrer un échantillon aussi large que possible de ces problèmes et de les résoudre rapidement lorsqu'ils se présentent de nouveau dans un texte différent.

L'exercice de la version permet de mesurer la compréhension d'un texte écrit en anglais et la capacité à s'exprimer par écrit dans un français correct, précis et étoffé. Les accords grammaticaux, le choix des temps et modes verbaux, la cohérence syntaxique (marquée notamment par le choix des pronoms) ne sont pas un « plus » mais, au contraire, des bases. Les candidats doivent également veiller à la graphie, entre autres à celle des accents, qui doivent être identifiables (aigus, graves, circonflexes), et renoncer aux graphies équivoques (accents orthographiques en cloche, points étirés en tirets, fioritures pouvant faire croire – ou pas – à la présence d'un s final, lettres d'une taille intermédiaire entre la majuscule et la minuscule...) invitant les correcteurs à y lire ce qu'ils veulent.

La syntaxe des **propositions relatives** a cette année encore posé problème à un certain nombre de candidats : doubles anaphores par emploi dans la relative d'un pronom personnel ou d'un adjectif possessif redondant avec le relatif lui-même (*\*dont plusieurs de ses carreaux, \*dont de nombreux carreaux blancs lui manquent*), utilisation de *dont* pour n'importe quelle proposition (*\*dont manquent quelques-unes de ses tuiles pour à laquelle*)...

Une tendance à l'imprécision dans **l'expression de la quantité** se confirme de session en session. La distinction entre les degrés de quantité ainsi qu'entre quantification objective et subjective est trop souvent fautive : confusion entre *plusieurs / beaucoup / quelques* ou *several / many / much* / etc. Ainsi *many* a été traduit par quelques-unes ou plusieurs.

Il est impossible de savoir si les trop nombreuses fautes de cet ordre sont dues à une mauvaise connaissance de l'expression de la quantité en français (donc du sens même des quantifieurs) ou en anglais (correspondance entre le français et l'anglais). Quoi qu'il en soit, il est impératif de maîtriser parfaitement ce point pour de se présenter au CAPES d'anglais. Traduire l'expression de la quantité n'est jamais ou presque affaire de plus ou moins grand talent littéraire mais de maîtrise des bases linguistiques du français et de l'anglais : toute faute de cet ordre est donc très grave.

Une mauvaise connaissance ou une lecture inattentive de la **punctuation** a entraîné des fautes de compréhension ou de production. Des candidats n'ont pas compris que *tiny wrinkled Levi* est le COD de *Zora cradling* ou que *with the crazed (...) look of...* porte sur Zora, ce qui s'est traduit par des contresens majeurs.

La cohérence syntaxique a été mise à mal d'autres façons, notamment dans les phrases comportant une énumération. On a ainsi pu lire : *\*des photos de classes, de remises de diplômes, à la piscine, au restaurant, dans des jardins et de vacances suivent* ou *\*des portraits d'école, à des remises de diplôme, à la piscine*, où des compléments hétéroclites étaient mis en parallèle. Signalons que les candidats responsables de ces deux productions fautives ont néanmoins fait une analyse pertinente, puisqu'ils n'ont pas calqué la phrase de départ mettant en parallèle, par métonymie, *school portraits* et *graduations* (pour *graduation pictures*).

L'énumération commençant par *Kiki's great-great-grandmother* a également posé à certains candidats un problème de cohérence syntaxique et de **détermination nominale**, avec des conséquences majeures sur le sens de leur production. Le premier constat qui s'impose est que la « mise en facteur commun » du possessif est possible en anglais, où il est placé avant l'« objet possédé », mais pas en français, où il est placé après, et où les éléments énumérés sont trop complexes (un GN1 et un GN2 apposé à chaque fois), de même que leur coordination (*and then*, qui donne un tour narratif à l'énumération). En d'autres termes : *l'arrière-grand-mère et la grand-mère de Kiki* est acceptable mais pas *\*l'arrière-arrière-grand-mère, esclave, l'arrière-grand-mère, domestique, puis la grand-mère, infirmière, de Kiki*. La structure à adopter en français est celle qui place le possesseur après le premier élément de l'énumération, ce qui impose par conséquent l'emploi de l'adjectif possessif pour les éléments suivants : *la ... de..., sa..., etc.*

Encore fallait-il supprimer les articles devant les noms précisant la qualité des ascendantes de Kiki, sous peine d'annuler la co-référentialité dans les paires de GN et de doubler le nombre de personnages photographiés comme dans *son arrière-grand-mère, une bonne à tout faire et enfin sa grand-mère, une infirmière* ou *l'arrière-arrière-grand-mère de Kiki et un esclave de la maison, l'arrière-grand-mère et une bonne, et enfin sa grand-mère à elle, une infirmière*. Ce passage est l'occasion de rappeler l'importance de la ponctuation, puisque les fautes s'y rapportant interagissent avec celles ayant trait à la détermination, comme dans : *D'abord l'arrière-arrière-grand-mère de Kiki, une esclave de maison, puis son arrière-grand-mère, une servante et pour finir sa grand-mère...* La virgule qui doit suivre *servante* sert à « refermer » l'apposition ouverte par la virgule qui le précède, et ainsi à enchâsser ce GN dans le précédent (*son arrière-grand-mère*). Si la virgule est absente, le GN2 n'est pas enchâssé dans le GN1, avec pour conséquence qu'ils ne sont pas co-référentiels et qu'on parle donc de deux personnes distinctes et non d'une seule et même personne.

(Pour en finir avec ce passage, signalons pour rassurer ceux que cela aurait inquiétés, que la description de cette galerie de portraits de famille se poursuit dans le roman après l'extrait qui nous occupe : il y a donc bien quatre générations de Simmonds, comme annoncé... à condition de ne pas compter Kiki elle-même... et à condition qu'elles se soient transmis leur nom de famille de mère en fille ! Voilà une énigme dont le roman ne fournit pas la clé.)

Le choix des **pronoms** méritait également attention : valeur générique de *you* rendant très maladroitement la deuxième personne, reprise de *family* par *them* en anglais à ne pas calquer en français où le grammatical l'emporte sur le « notionnel » (*famille* → *elle*), genre de *it* à adapter en fonction de ce qu'il reprend (*house* → *it* / *maison* → *elle*).

Le domaine des **adverbes et des prépositions de lieu** en anglais, ou du moins leur traduction en français, semble ne pas être maîtrisé par tous les candidats, comme en témoignent les traductions de *out back*. Il fallait comprendre que ce groupe de mots a un fonctionnement adverbial et que *back* précise le sens de *out*, et en tenir compte pour le traduire.

Le jury a rencontré relativement peu de fautes dans le **domaine verbal**. Il est vrai que le texte présentait peu de difficultés de ce point de vue. Il était rédigé au présent, malgré une légende tenace selon laquelle la fiction anglophone ne s'écrit pas au présent, et la grande majorité des candidats ont eu la sagesse de garder le présent en français. Encore fallait-il maîtriser les conjugaisons du français, et faire attention aux temps de la phrase au passé (*It was nurse Lily...*), sous peine de faire perdre toute cohérence au texte.

Quelques candidats se sont essayés à transposer le texte au passé. C'était possible, à condition là encore de veiller à la cohérence temporelle, mais cela dénotait un relatif manque de sensibilité aux effets stylistiques respectifs du récit au présent, par lequel le narrateur fait entrer le lecteur de plain-pied dans le monde de son récit (ou à l'inverse écrit l'histoire dans le monde du lecteur), et du récit au passé, qui au contraire crée un univers à part, artificiel (fabriqué par le narrateur) et conventionnel (défini par des codes, comme celui de l'écriture au passé).

Rappelons encore trois points de syntaxe : le sujet logique d'un verbe à une forme non finie est le sujet de la proposition à laquelle ce verbe est subordonné, et cette règle est plus stricte en français qu'en anglais. Il fallait donc impérativement développer la traduction de la phrase commençant par *To pass the time* pour distinguer le sujet de *hang a gallery* d'une part et celui de *descend* et *pass the time*. Il va de soi qu'il y a recoupement au moins partiel entre ces sujets sur le plan référentiel : il est tout à fait possible que les photos n'aient pas été accrochées en une seule fois, ni par une seule personne ; par ailleurs, la ou les personnes qui l'ont fait font partie de celles qui descendent l'escalier et regardent les photos pour s'occuper. Toutefois, le fait que ce recoupement ne soit que partiel (toutes les personnes qui descendront l'escalier n'ont pas accroché une photo), ainsi que la disjonction des actions et des moments (accrocher les photos, descendre l'escalier en les regardant), entraîne l'existence de deux sujets grammaticaux.

Les candidats devaient ôter la marque du pluriel à *Simmondses* ; les noms propres sont en effet invariables en français, et ne le sont pas en anglais.

La syntaxe de *83 Langham* devait impérativement être adaptée en se référant à l'usage du français.

Du point de vue des conventions d'écriture, la maîtrise des règles de **coupe des mots** en fin de ligne est préférable. Rappelons que *\*u-ne* *\*accompagn-ant* ne sont pas des coupes autorisées en français.

Le **lexique** ne devait poser aucune difficulté majeure de compréhension à des candidats au CAPES d'anglais. Les productions fantaisistes auxquelles ont souvent donné lieu *podgy*, *dimpled*, *haloed*, *curls*, *tumble...* étaient donc particulièrement décevantes.

Les copies (rares, heureusement, mais il y en eut toutefois quelques-unes) où *wrinkled Levi* est devenu *un jean froissé* ont suscité les plus vives inquiétudes : leurs auteurs ont montré non seulement un très grand manque de familiarité avec la société anglophone, surtout nord-américaine, où ce prénom d'origine biblique est très répandu, mais aussi un certain manque de sensibilité à l'incongruité de qu'ils décrivaient, et – c'est peut-être le plus grave – de graves carences concernant le nombre et la détermination nominale.

La compréhension ne suffit toutefois pas à traduire correctement, y compris lorsque le lexique est d'origine latine : la traduction de *spiral*, *proprietary*, *monitor*, *sequence*, *benevolent*, *large* devait bien

sûr être appréciée précisément en contexte, comme celle de *come first*: ni *venir les premiers*, ni *arriver les premiers* n'étaient convenables. Une bonne connaissance des procédés de traduction (modulation, étoffement...) est un atout, mais la qualité essentielle est une attention portée sans relâche à la précision du lexique français : si on le pratique spontanément, sans être très attentif au sens précis de chaque mot, le français a, plus que l'anglais, une nette tendance aux glissements de termes, à l'imprécision, aux impropriétés.

La première phrase en fournissait un exemple éloquent. Elle n'a heureusement posé de problème de compréhension qu'à un nombre assez restreint de candidats. Néanmoins, elle ne pouvait être calquée impunément : d'une part l'identification \**L'escalier est une spirale* n'est pas recevable (c'est d'ailleurs l'occasion d'étoffer : *constitue, forme...*), d'autre part la qualité *raide* ou *abrupte* ne pouvant être prédiquée à propos d'une *spirale*. Il fallait donc opérer des va-et-vient entre syntaxe et lexique, pour aboutir à des termes précis compatibles entre eux et à la tournure permettant cette compatibilité.

Le lexique, encore plus que la syntaxe, porte la trace de **réalités sociales**, et ne peut donc être détaché de la culture générale.

*House-slave* a un sens précis, dont la traduction doit absolument rendre compte en nommant explicitement l'esclavage, tout en conservant l'idée que la trisaïeule de Kiki ne travaillait pas aux champs mais était affectée à des tâches littéralement domestiques.

Certains candidats ont traduit *middle class* (GN) et *middle-class* (adjectif) par *bourgeois*. Si cette expression est porteuse de connotations qualitatives et non seulement quantitatives, elle ne désigne, littéralement, qu'une mesure sur une échelle de hauteur, alors que *bourgeois* renvoie à une définition économique et/ou juridique, et à une segmentation de la société non seulement en strates, mais aussi et avant tout en états ou en ordres. Il convenait donc de rester plus proche de l'original.

## Proposition de corrigé

L'escalier lui-même est raide, en colimaçon. Pour faire passer le temps en le descendant, on a accroché au mur une série de photographies de la famille Belsey, qui vous accompagne à chaque tournant. D'abord viennent les enfants, en noir et blanc, dodus, avec des fossettes et nimbés de bouclettes. Ils donnent l'impression de perpétuellement dégringoler vers l'objectif et l'un sur l'autre, ployant sur leurs jambes boudinées. Jerome, les sourcils froncés, portant Zora bébé dans les bras et se demandant ce que c'est que ça. Zora tenant contre elle le tout petit Levi fripé, avec l'air dément et possessif d'une femme qui vole des enfants dans les chambres d'hôpital. Suivent des photos prises à l'école, lors de remises de diplôme, dans des piscines, dans des restaurants, dans des jardins et en vacances, qui rendent compte de la croissance des enfants et confirment leur tempérament. Après les enfants viennent quatre générations de Simmonds du côté maternel. Elles sont délibérément disposées en une suite triomphale : l'arrière-arrière-grand-mère de Kiki, esclave domestique, son arrière-grand-mère, servante, et enfin sa grand-mère, infirmière. C'est Lily l'infirmière qui hérita la maison tout entière d'un docteur blanc bienveillant avec lequel elle avait travaillé en étroite collaboration pendant vingt ans, en Floride. Un héritage de cette ampleur, cela change tout pour une famille pauvre en Amérique : il la fait accéder à la classe moyenne. Et le numéro 83 de la rue Langham est une belle maison de la classe moyenne, encore plus grande qu'elle n'en a l'air vue de l'extérieur, avec à l'arrière une petite piscine non chauffée à laquelle il manque une bonne partie de son carrelage blanc, comme un sourire britannique.

Rapport établi par Sébastien CAMUS

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

#### Introduction et spécificité de l'épreuve

L'explication de choix de traduction constitue l'une des composantes de l'épreuve d'admissibilité de traduction. Cet exercice a été intégré lors de la session 2011 à l'épreuve de traduction, dont l'intitulé exact est : « 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. »

Il importe de ne pas confondre cette explication argumentée avec l'exercice de "traductologie", tel qu'il se conçoit au concours de l'agrégation interne, par exemple. D'une part, ainsi que l'a souligné le président du jury lors d'interventions sur la préparation au concours du CAPES, la traductologie n'est pas enseignée dans toutes les universités françaises. D'autre part, toujours afin de ne pas déstabiliser les candidats, il a été décidé, comme indiqué dans [le précédent rapport](#) (p. 71, « Recommandations pour la session 2011 »), que l'explication des choix de traduction ne porterait que sur des segments en langue anglaise et serait donc fondée sur une analyse grammaticale, exercice auquel les candidats, tout comme les étudiants d'anglais, sont rompus. Pour finir, il est apparu pertinent, pour un concours externe de recrutement d'enseignants du second degré, de demander aux candidats de maîtriser la grammaire de l'anglais qu'ils seront amenés à enseigner à leurs futurs élèves, ainsi que les différences de fonctionnement entre l'anglais et le français. Les compétences et connaissances exigibles pour l'explication de choix de traduction sont donc celles qui étaient précédemment mises en œuvre lors de l'explication de faits de langue qui se déroulait à l'oral. Toute remarque pertinente dans une perspective de grammaire contrastive avec le français est bienvenue.

Ainsi, lors de la session 2011 dont les épreuves écrites se sont déroulées à la fin du mois de novembre, les candidats ont eu à analyser trois segments soulignés dans le texte de version. Il est à noter que l'explication de choix de traduction a été traitée dans quasiment toutes les copies, preuve qu'elle n'a pas décontenancé les candidats. En effet, la majorité d'entre eux avaient parfaitement saisi les enjeux de ce nouvel exercice et ont fourni, conformément aux attentes, une analyse grammaticale des segments soulignés, assez souvent assortie de remarques contrastives sur la grammaire du français.

Si l'explication de choix de traduction se fait obligatoirement en français, le candidat reste libre de ses choix concernant plusieurs éléments :

- **la place de l'explication argumentée** : le candidat est libre de présenter, dans sa copie, le thème, la version et l'explication argumentée dans l'ordre qu'il souhaite. Toutefois, il semble judicieux de commencer par préparer l'explication de choix de traduction, en ce qu'elle constitue une aide précieuse pour 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 texte environnant les segments.
- **la longueur de l'explication** : il est difficile de quantifier précisément la longueur optimale que le candidat devrait consacrer à l'explication de choix de traduction dans la mesure où ce qui prime dans cet exercice, comme dans tout autre, est la qualité et l'efficacité de l'analyse. L'expérience de la session 2011 montre toutefois que la longueur souhaitable pour l'analyse de chaque segment ne doit pas excéder deux pages.
- **la présentation de l'analyse** : le candidat a la possibilité d'utiliser certaines abréviations couramment employées dans les analyses grammaticales s'il le souhaite. 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, etc.

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

De la même façon, le jury accepte une présentation par points de chacune des trois sous-parties désormais classiques dans l'analyse des faits de langue. Ainsi, pour *It was nurse Lily who inherited this whole house from a benevolent white doctor with whom she had worked closely for twenty years*, la présentation suivante était envisageable:

- description : un GV composé du verbe *inherit* au prétérit simple ou *inherit* + -ED ; un second GV composé de l'auxiliaire *have* au prétérit + verbe *work* au participe passé ou HAVE + -EN du verbe *work* au prétérit.
- problématique : valeur et effet de sens de chaque forme verbale.
- analyse : -ED marque une rupture avec T<sub>0</sub>, etc.

Les candidats doivent cependant se garder de former des phrases de style télégraphique. Une présentation par tirets n'est acceptable que si elle est rédigée, les liens logiques clairement explicités, et les articulations entre les arguments mises en évidence. Toute argumentation qui serait présentée comme une suite d'idées simplement juxtaposées les unes aux autres serait sanctionnée.

Le candidat peut également, s'il le souhaite, utiliser des schémas pour renforcer ou éclairer son analyse. Ceux-ci peuvent se révéler d'une grande utilité lors de l'analyse d'un énoncé complexe, par exemple : en effet, le candidat peut alors identifier des découpages parfois plus clairs qu'une longue paraphrase ou explication. De même, pour l'analyse du segment mentionné précédemment, un schéma mentionnant l'axe temporel et les repérages par rapport à la situation d'énonciation était parfois plus clair qu'une explication assez longue.

Les segments soulignés dans la version de la session 2011 illustrent chacun des trois grands domaines d'étude : le groupe nominal, le groupe verbal et l'énoncé complexe. Toutefois, cette répartition n'est pas obligatoire, et il ne sera donc pas surprenant de trouver, lors des sessions futures, deux faits de langue relevant d'un même domaine. Quant au soulignement, il peut porter sur un segment plus ou moins long, allant d'un seul mot à un énoncé entier. Il arrive également qu'un fait de langue porte sur ce que l'on appelle un "point double", signalé parfois par des astérisques dans la marge et indiqué dans la consigne : deux mots ou segments différents sont soulignés, et le candidat doit les mettre en perspective et procéder non seulement à une analyse séparée de chacun d'entre eux, mais aussi à une analyse comparative, les deux segments présentant toujours un certain nombre de points communs. Ce cas s'est présenté à deux reprises dans le texte de la session 2011 : *Kiki's great-great-grandmother, a house-slave ; great-grandmother, a maid; and then her grandmother, a nurse. It was nurse Lily who inherited this whole house from a benevolent white doctor [...]* (Il.10-12) et *It was nurse Lily who inherited this whole house from a benevolent white doctor with whom she had worked closely for twenty years* (Il.11-12).

En ce qui concerne l'utilisation des cinq heures dévolues à l'épreuve de traduction, il est judicieux de réserver un temps suffisant à la préparation des segments soulignés – entre dix et vingt minutes pour chacun. De plus, toute analyse complète et pertinente de ces segments suppose que le candidat ait lu dans son intégralité le texte d'où ils sont extraits, afin d'en avoir une compréhension globale. En effet, les segments sont prioritairement choisis pour l'accès au sens du document dans lequel ils se trouvent, ainsi que pour l'intérêt qu'ils présentent au niveau de la traduction en français. Il est donc

demandé au candidat de tenir compte du co-texte, certains éléments étant susceptibles de contribuer à l'explication grammaticale du segment.

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

- toute démonstration convaincante passe d'abord par l'identification du segment souligné et de sa spécificité, et 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, prémisse indispensable à tout commentaire pertinent et structuré.
- pour être convaincante, la présentation d'un fait de langue doit être articulée avec rigueur. Il est souhaitable d'adopter une démarche claire, de suivre un plan et des étapes dont la description sera fournie plus bas.
- chaque fait de langue doit être traité séparément, même si des parallèles et des comparaisons entre les trois segments peuvent éventuellement être établis au cours de l'analyse. En effet, aucun soulignement n'est effectué dans une perspective comparative, exception faite des "points doubles" qui constituent un seul fait de langue.
- 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 une récitation de cours, où le candidat se contenterait d'exposer son savoir en relation avec tel ou tel point de grammaire. Il convient d'utiliser les connaissances afin de les appliquer en contexte : il s'agit d'une **explication argumentée**, où le candidat doit exposer très clairement les enjeux soulevés par le(s) point(s) souligné(s) et procéder à une démonstration fondée à la fois sur ses connaissances et sur le co-texte.
- dans le même ordre d'idée, le recours à la métalangue est apprécié à condition qu'il soit assorti d'une explication. On note encore parfois l'utilisation de termes linguistiques qui ne sont visiblement pas maîtrisés par les candidats, ce qui nuit à la clarté du propos. Il est d'ailleurs préférable que le candidat fournisse une véritable analyse, sans recourir de manière excessive à la métalangue et au jargon ; 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 – capacité tout à fait pertinente dans le cadre d'un concours de recrutement d'enseignants.
- le jury tient compte de la correction de la langue française, de l'exactitude de la syntaxe et de l'utilisation d'un vocabulaire précis et adéquat. On ne saurait trop recommander aux candidats de prêter une attention particulière à la rédaction de leur explication.

Le jury tient à préciser 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**

Dans la mesure où l'explication de choix de traduction doit se fonder sur une analyse grammaticale, il est nécessaire de procéder à cette analyse de la même façon que l'on procède à l'analyse d'un fait de langue. On ne saurait donc trop conseiller aux candidats de se reporter aux rapports de jury des sessions précédentes pour ce qui concerne l'explication des faits de langue qui se déroulaient précédemment à l'oral.

Nous rappelons, en guise de préambule, qu'avant d'entamer l'analyse d'un fait de langue, il faut tout d'abord le présenter, ce qui implique une lecture de l'énoncé dans lequel il se situe. Viennent

ensuite la description du segment souligné, puis la problématique, dont découle naturellement l'analyse proposée. Cette analyse grammaticale permet au candidat d'effectuer un choix de traduction adéquat pour le segment souligné.

### **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 : on pense ici à des termes tels que le conditionnel pour *would*, le futur pour *will*, le subjonctif pour *should*, le passé composé pour le *present perfect* ou encore le plus-que-parfait pour le *past perfect*.

Le détail de la description doit comporter un certain nombre d'éléments nécessaires à l'élaboration de la problématique et de l'analyse qui lui succèdent. Il s'agit d'identifier le domaine dont relève le segment (groupe nominal, groupe verbal ou 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 seul mot ; il est nécessaire de tenir compte des éléments pertinents dans le co-texte. À l'inverse, lorsque plusieurs mots sont soulignés, 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 exemples de ce qui est attendu pour la description de segments, en fonction du domaine dont ils relèvent, ainsi que quelques écueils à éviter.

#### Groupe nominal

On attend du candidat qu'il indique la nature et la fonction du syntagme nominal souligné, qu'il précise le fonctionnement du nom noyau (discontinu / dénombrable ou continu / indénombrable), son emploi au singulier ou pluriel, ainsi que la présence d'adjectifs éventuels devant ce nom. Il importe d'indiquer la présence du déterminant, ou son absence apparente dans le cas du déterminant  $\emptyset$ , comme c'est le cas dans *It was nurse Lily who inherited this whole house*. Certaines copies n'ont pas mentionné le déterminant dans la description de ce segment, et n'en n'ont pas tenu compte dans la formulation de la problématique, pas plus que dans l'analyse.

#### Groupe verbal

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

Lorsqu'un seul verbe est souligné, il convient d'indiquer sa forme (présent, prétérit, forme non finie), cette dernière ayant parfois tendance à être oubliée en raison de son évidence. Il est également souhaitable de donner le co-texte immédiat : les arguments du verbe, en particulier le sujet et le complément d'objet le cas échéant. À cet égard, il est toujours bon de préciser quel est le sujet du groupe verbal (ou de la partie de groupe verbal) souligné, bien qu'il ne fasse pas partie de celui-ci.

Ainsi, pour *a benevolent white doctor with whom she had worked closely for twenty years*, il est nécessaire pour la suite de l'analyse de dire que le pronom sujet est *she*, mais aussi que le verbe *work* au *past perfect* (HAVE + -EN au prétérit) est suivi d'un groupe prépositionnel, *for twenty years*, qui indique la durée. En outre, certains candidats confondent encore la base verbale avec un verbe conjugué au présent simple (exception faite de la troisième personne du singulier).

De même, lorsque seul un modal est souligné, il est nécessaire d'indiquer de quel modal il s'agit, ainsi que sa forme (présent ou prétérit), le sujet (le fait que le référent du sujet soit animé ou inanimé peut également avoir une incidence) et la base verbale (ou verbe à la forme nue).

On ne saurait trop insister sur la nécessité d'utiliser les étiquettes appropriées. Ainsi, lorsque 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. De même, en présence de l'aspect HAVE + -EN (auxiliaire HAVE suivi d'un participe passé), il ne suffit pas de se contenter de cette étiquette, car elle ne permet pas d'indiquer à quelle forme se trouve cet aspect : il s'agit bien d'un *past perfect / pluperfect* dans *a benevolent white doctor with whom she had worked closely for twenty years* (le verbe *work* est au *past perfect*, à la troisième personne du singulier). 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 que dans les cas mentionnés précédemment, les candidats qualifient parfois à tort BE et HAVE de « verbe lexical », alors qu'ils sont ici auxiliaires. Ainsi, dans *a benevolent white doctor with whom she had worked closely for twenty years*, nous avons affaire à un groupe verbal où l'auxiliaire HAVE au prétérit est suivi du verbe lexical *work* au participe passé, l'ensemble formant l'aspect HAVE + -EN au prétérit. Les candidats devraient également veiller à ne pas confondre, par exemple, les différentes natures de DO, qui peut être soit verbe lexical, soit auxiliaire, soit proforme.

### Énoncé complexe

Les segments longs posent souvent des problèmes aux candidats, qui en donnent encore trop souvent une description linéaire, mentionnant et identifiant chaque élément, alors que l'on attend d'eux qu'ils montrent les constituants de l'énoncé. Ainsi, le segment souligné dans *They seem always to be tumbling towards the viewer and over each other* est une partie de prédicat qui comprend le verbe *seem* au présent simple (dont le sujet est *they*), suivi de l'adverbe *always* et d'une proposition infinitive en TO. On peut à ce stade rester assez vague si la problématique consiste à déterminer la nature et la fonction du segment souligné, évitant ainsi de proposer un étiquetage erroné qui invaliderait le reste de la démonstration.

Il convient également de prêter attention à la ponctuation ou à une typographie particulière, car elles peuvent être utilisées dans l'analyse (présence d'italiques ou de guillemets par exemple). À titre d'exemple, la présence d'une virgule devant une subordonnée relative s'avère très souvent significative, et peut aider à l'identification de cette relative comme étant une relative appositive / descriptive.

Pour conclure, le jury a constaté la présence d'erreurs récurrentes sur certaines natures et fonctions grammaticales. L'attribut du sujet d'un verbe copule, *be* ou autre, ne saurait être confondu avec le complément d'objet direct d'un verbe lexical transitif : dans *The staircase itself is a steep spiral, a steep spiral* est attribut du sujet *the staircase* tandis que dans *It was nurse Lily who inherited this whole house, this whole house* est COD du verbe *inherited*. De la même façon, le jury a constaté que les candidats étiquettent parfois trop rapidement TO : TO peut être soit une préposition s'il est

suivi d'un élément nominal, soit un opérateur verbal lorsqu'il est suivi d'un verbe à l'infinitif, comme dans *They seem always to be tumbling towards the viewer* (où *be* est auxiliaire). À titre d'exemple également, le jury attend des candidats qu'ils sachent distinguer les différents emplois de THAT, qui peut être déterminant démonstratif / déictique, pronom démonstratif / déictique, pronom relatif ou conjonction de subordination. Cette remarque s'applique également à WHAT, par exemple, qui peut être pronom interrogatif ou pronom relatif, entre autres. Là encore, il est nécessaire de ne pas appliquer une étiquette imprécise ou erronée dès la description, la problématique portant très souvent sur la nature du segment introduit par THAT ou WHAT. Pour finir, signalons qu'il est hâtif de donner l'étiquette de gérondif ou de participe présent à une forme en -ING : le jury rappelle aux candidats que 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 éléments de la problématique porte sur la nature de la forme en -ING, et il faut éviter de donner, dès la description, l'étiquette de gérondif à cette forme, qui s'apparente davantage à un nom verbal. Pour finir, le jury a noté dans certaines copies une confusion entre l'opérateur -ING et l'aspect BE + -ING dans *They seem always to be tumbling* ; bien que -ING soit présent dans l'aspect, ce dernier a une valeur différente, et véhicule des effets de sens distincts du seul opérateur.

En d'autres termes, une bonne description 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. Il convient donc de procéder à un étiquetage soigné et précis, et non pas machinal, qui ne doit pas être ensuite contredit par l'analyse. Des catégorisations contradictoires d'un même segment, une description erronée, ne pourraient qu'invalider toute la démonstration. Par exemple, il est contradictoire de catégoriser THAT comme pronom relatif dans la description, pour ensuite s'efforcer de démontrer dans l'analyse qu'il s'agit en fait d'une conjonction de subordination introduisant une subordonnée nominale ou complétive. Ainsi, il faut prendre garde à ne pas fournir, dès la description, une réponse au problème soulevé par le fait de langue.

### **Problématique**

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

Trois conditions sont nécessaires à la formulation d'une problématique pertinente et efficace : une bonne maîtrise de la grammaire, des concepts et de la terminologie, une solide connaissance de la langue anglaise, et une bonne compréhension de l'ensemble du passage d'où est tiré le fait de langue. En effet, seules une lecture attentive et une compréhension approfondie du texte sont à même de permettre un commentaire grammatical en contexte et une conceptualisation du fait de langue. Le recours systématique à une problématique plaquée pour tel type de fait de langue peut parfois conduire à un contresens ou à une analyse hors-sujet : là encore, la problématique ne peut s'établir qu'en contexte. Ainsi, dans *They seem always to be tumbling towards the viewer*, il ne s'agit pas seulement de s'interroger sur le fonctionnement de la structure, mais aussi sur la place et la portée de l'adverbe *always*. De même, pour le point double *And then her grandmother, a nurse. It was nurse Lily who inherited this whole house*, il s'agit non seulement de s'interroger sur la détermination des deux groupes nominaux soulignés mais aussi sur le fonctionnement du nom *nurse* dans ces deux groupes, ainsi que sur le passage d'une détermination par l'article indéfini à une détermination par l'article Ø.

L'intitulé de la problématique peut être formulé de manière assez simple : choix du déterminant et structuration du groupe nominal, nature et ordre des adjectifs, choix et valeur / effet de sens du modal et de sa forme passée, valeur de l'aspect BE + -ING, nature et fonction de la subordonnée / proposition par exemple. Dans l'énoncé *It was nurse Lily who inherited this whole house*, on attend du candidat qu'il explique le rôle sémantique du marqueur -ED : valeur temporelle, valeur contrefactuelle / irréalité ou prétérit de translation / d'ajustement syntaxique.

Pour le domaine nominal, l'ensemble des éléments formant le groupe nominal doit être pris en compte dans la formulation de la problématique ; on pense, en particulier, à la morphologie, à l'ordre et à la portée des adjectifs, qui doivent faire partie intégrante de la problématique.

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

Si le soulignement semble inhabituel, ce caractère inhabituel doit précisément orienter le candidat vers une problématique spécifique. Dans *They seem always to be tumbling towards the viewer*, on constate que c'est une partie de prédicat qui est soulignée : il convient donc de s'interroger sur la construction de ce segment, le fonctionnement de la structure qu'il contient, ainsi que sur le sens qu'il véhicule, entre autres.

Lorsqu'il s'agit d'un 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. Pour finir sur les structures complexes, le jury attire l'attention des candidats sur le fait que, pour un même type de structure, des soulignements différents peuvent induire des problématiques différentes, bien que l'analyse aboutisse à la même conclusion. Dans l'énoncé *It was nurse Lily who inherited this whole house*, nous avons affaire à une structure clivée, avec une proforme *it* qui instancie la place de sujet grammatical / syntaxique du verbe de la matrice / principale (*was*). Dans cet énoncé, trois segments différents auraient pu être soulignés, qui auraient conduit le candidat à aborder l'analyse de la structure clivée : 1) *it* ; 2) *who inherited this whole house* ; ou 3) *it was nurse Lily who inherited this whole house*. Pour le segment (1), la problématique aurait porté sur la question de la référentialité de *it*, la raison de son emploi dans l'énoncé et son rôle dans la structuration de l'ensemble ; en revanche, pour (2), il aurait fallu s'interroger sur la nature et la fonction de la proposition soulignée, ainsi que sur son rôle dans la structure globale de l'énoncé complexe ; pour finir, avec le soulignement de l'ensemble en (3), il aurait convenu de considérer la structure dans son ensemble, avec une problématique telle que « statut et valeur de la structure » ou « fonctionnement de l'ensemble ». Il serait inutile de s'attarder, en (2) comme en (3), sur un élément spécifique de l'énoncé, tel que l'emploi du déterminant *this* dans le groupe nominal objet de *inherited*.

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

L'analyse doit logiquement découler de la problématique et permettre l'explication de l'emploi du segment souligné en contexte. Tout placage de cours, tout emploi de termes non maîtrisés, ne saurait aboutir à une démonstration convaincante. Le jury pourra dans ce cas être amené à penser que le candidat n'a pas saisi les enjeux du segment et la raison d'être du soulignement. L'explication doit s'appuyer sur une démarche argumentative organisée, articulée autour de la problématique dégagée, et mener à une conclusion quant à la spécificité du segment souligné.

Pour certains faits de langue, le candidat peut commencer son analyse par un rappel du fonctionnement général, de la valeur fondamentale des opérateurs dans le fait de langue en question, ou de la règle grammaticale sur laquelle il souhaite attirer l'attention. Ainsi, dans *It was nurse Lily who inherited this whole house from a benevolent white doctor with whom she had worked closely for twenty years*, le candidat peut juger utile de rappeler les différentes valeurs du prétérit (prétérit temporel / chronologique, prétérit irréel / modal et prétérit de translation / d'ajustement syntaxique).

Toutefois, le candidat ne saurait se contenter de ce simple étiquetage et/ou d'un renvoi à la valeur de base / à l'invariant suggéré par le segment souligné, tels que rupture pour le prétérit, renvoi à la notion pour l'article / le déterminant Ø, commentaire de l'énonciateur pour un emploi de BE + -ING. Il faut également expliquer ce que ces étiquettes recouvrent. Par exemple, dans *They seem always to be tumbling towards the viewer*, la mention de l'étiquette « ancrage situationnel » n'explique rien (pas plus que celle de « commentaire de l'énonciateur », trop souvent galvaudée) : il est nécessaire d'ajouter que BE +- ING est choisi ici pour sa valeur aspectuelle, renvoyant à un procès en cours de déroulement, ce qui est tout à fait compatible avec l'arrêt sur image de la photographie. 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.

Il convient également de se demander si la forme utilisée est contrainte par la langue ou si elle est véritablement choisie par l'énonciateur. Dans le premier cas, il serait erroné de parler de choix énonciatif. Une bonne illustration de ce cas de figure apparaît avec le segment suivant : *They seem always to be tumbling towards the viewer*. Nous avons affaire à ce que l'on appelle traditionnellement un cas de montée du sujet du verbe de la subordonnée (*they*) en position de sujet grammatical du verbe de la principale (*seem*). Pour analyser correctement cette structure, il fallait essayer de restaurer l'ordre des termes de l'énoncé en structure profonde (< *they – be tumbling towards the viewer > seems*), mais aussi préciser que celui-ci était agrammatical en structure de surface. Dans cet énoncé, seule était possible la structure avec une montée du sujet ou une construction avec une proposition extraposée telle que *it seems that they are always tumbling towards the viewer*. Il est à noter, au passage, que les candidats confondent parfois, dans ce cas de proposition sujet extraposée, le sujet grammatical, *it*, avec le sujet réel de *seems*, qui se trouve être ici la proposition en THAT extraposée (*that they are always tumbling towards each other*).

Lorsque la problématique suggère ou implique en théorie deux valeurs, deux fonctionnements ou deux interprétations, le candidat doit justifier son choix de l'une 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. Par exemple, dans le cas d'une subordonnée en *that* complétive, il ne suffit pas d'énoncer cet état de fait, il faut également le prouver, tout en expliquant qu'il ne peut s'agir d'une relative. Un certain nombre de tests et de manipulations sont alors pertinents : il n'est pas possible de remplacer *that* par un pronom relatif (*which*, par exemple) ; *that* ne joue pas de rôle syntaxique dans la subordonnée (si l'on en fait une indépendante, rien ne se substitue à *that* dans la proposition) ; enfin, une reformulation en *the fact is: X* est possible.

En revanche, dans les cas où il n'est pas possible de trancher en faveur d'une seule interprétation ou valeur au cours de l'analyse, il est nécessaire de montrer que l'ambiguïté syntaxique et/ou sémantique subsiste, ou encore que les deux interprétations se superposent. Ainsi, avec certaines propositions nominalisées introduites par un mot en WH-, il existe parfois une ambiguïté quant à la nature de la proposition en question : le candidat n'est pas obligé de trancher, dans ce cas, mais peut mettre en avant les deux analyses possibles ; il s'agit, par exemple, soit d'une interrogative indirecte,

si l'on avance que le co-texte comporte une question (sous-jacente ou non) ou un doute, soit d'une relative nominale introduite par un relatif fusionné avec l'antécédent, paraphrasable par un groupe nominal antécédent suivi d'un pronom relatif.

Pour ce qui concerne les phénomènes qui relèvent de la syntaxe, il est utile de rappeler que le candidat ne doit en aucun cas proposer une analyse qui serait totalement dissociée de leur sens. Par exemple, dans le segment non-souligné *It was nurse Lily who inherited the whole house*, après avoir identifié cet énoncé comme une structure clivée, le candidat devrait également examiner ce qui a conduit l'énonciateur à adopter un ordre différent de l'ordre canonique (*nurse Lily inherited the whole house*) et à mettre ainsi en relief le groupe nominal *nurse Lily* par le biais de la structure clivée. Les candidats doivent donc s'efforcer de montrer en quoi le choix syntaxique reflète les choix énonciatifs et discursifs, ce qui implique une prise en compte du contexte (ici, la focalisation sur la femme qui a permis à la famille de s'élever de son milieu social d'origine). Cet exemple nous fournit une excellente occasion de montrer que la **dimension phonologique** ne doit pas être négligée et s'avère un outil précieux au service de l'analyse ; le groupe nominal *nurse Lily* porte dans cet énoncé un accent contrastif qui sert à distinguer l'infirmière Lily des autres femmes de la lignée.

De plus, dans le cas d'un point de syntaxe impliquant un réagencement de l'énoncé canonique, il est nécessaire de mettre au jour les relations prédicatives sous-jacentes à la structure de surface. Ainsi, dans *They seem always to be tumbling towards the viewer*, il est essentiel de partir des constructions verbales, en particulier du fait que *seem* est traditionnellement analysé comme un prédicat à montée. Il s'agit ensuite d'expliciter les relations, en utilisant une glose par exemple (ce qui est sujet réel de *seems*, c'est la relation prédicative < *they – always be tumbling towards the viewer* >), et de mettre en évidence les transformations / étapes intermédiaires : 1) énoncé en structure profonde : *seems* < *they – always be tumbling towards the viewer* > ; 2) le sujet du verbe de la subordonnée, *they*, est promu en position de sujet du groupe verbal de la matrice, *seem* : *they seem always to be tumbling towards the viewer*. On peut considérer que sur le plan sémantique, le verbe *seem* porte sur toute la relation prédicative < *they – always be tumbling towards the viewer* >, et qu'il constitue un commentaire / jugement modal, de type épistémique, sur toute cette relation ; cela justifie sa place au début de l'énoncé, position classique des auxiliaires de modalité. Cette structure est également motivée au niveau discursif, car elle permet de maintenir le topique / thème (*they*) du texte en position initiale.

L'exemple précédent montre à quel point les **manipulations** sont utiles pour révéler le sens du segment souligné. Il ne s'agit pas tant d'un passage obligé ou plaqué que d'un véritable outil d'analyse qui doit être intégré à l'explication du fait de langue, 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. Elle peut, en fonction de la spécificité du fait de langue, être de différents types. Elle peut consister en :

- une substitution de forme : pour *It was nurse Lily who inherited the whole house*, on peut remplacer le déterminant  $\emptyset$  par le déterminant *the*, mais le candidat doit alors préciser que cette substitution engendre un énoncé irrecevable (*It was \*the nurse Lily who inherited the whole house*) et justifier cette irrecevabilité. De la même façon, pour l'énoncé [...] *from a benevolent white doctor with whom she had worked closely for twenty years*, on peut envisager une substitution de *had worked* par *had been working* ; il ne faut pas oublier de préciser que cette substitution, qui engendre un énoncé recevable, provoque un changement sémantique significatif (véhicule l'idée qu'elle travaillait toujours pour lui au moment de l'héritage, avec une certaine insistance sur l'activité qu'elle menait, plutôt que sur le bilan de cette activité).
- un réagencement syntaxique : concernant l'exemple *they seem always to be tumbling towards the viewer*, le réagencement permet de montrer, par exemple, qu'une structure extraposée était



également possible dans ce contexte (*it seems that they are always tumbling*). Cela permet au candidat de montrer les différences syntaxique et sémantique entre les deux types de structure.

- une suppression d'un élément : dans l'énoncé *It was nurse Lily who inherited the whole house*, la suppression *nurse* montre que celui-ci n'est pas nécessaire au bon fonctionnement syntaxique du groupe nominal. En effet, *nurse* remplit un rôle adjectival par rapport à *Lily*, qui est le noyau de groupe nominal.

Il est bon de souligner que toute manipulation donnant lieu à un énoncé agrammatical sera sanctionnée si le candidat ne précise pas que l'énoncé ainsi obtenu est inacceptable.

### **Choix de traduction**

L'une des questions qui a surgi lors de la présentation de l'explication de choix de traduction concerne la place de la proposition de choix de traduction à l'intérieur de l'ensemble de l'analyse. Il n'y a pas de place véritablement spécifique pour amener le choix de traduction, même s'il est évident qu'il ne peut être placé au tout début de l'analyse du segment souligné. Deux possibilités semblent se dégager quant à la position des propositions :

- lors des sessions précédentes, où le candidat procédait à l'analyse des faits de langue à l'oral, il était parfois pertinent d'avoir recours à la traduction au sein de l'analyse, afin d'apporter un certain éclairage sur le fait de langue et d'étayer l'argumentation. Aujourd'hui encore il est envisageable que les candidats intègrent leur choix de traduction au sein de leur analyse si le point souligné s'y prête.
- il semble toutefois préférable que les choix de traduction soient placés à la fin de l'analyse du segment souligné, place que bon nombre de candidats ont choisie lors de la session 2011. Cela s'explique par le fait que leur proposition de traduction se fonde sur l'analyse qu'ils ont proposée pour le segment, et que le choix de traduction apparaît alors comme une sorte d'aboutissement naturel de l'étude du fait de langue.

Le jury tient à préciser qu'il n'a pas tenu compte de la position du choix de traduction au sein de l'explication de chaque segment pour cette session 2011, mais il attend désormais que le candidat procède de façon cohérente pour ce qui concerne cet exercice. Il incite donc les candidats de la session 2012 à suivre les recommandations d'analyse ci-dessus.

Concernant les attentes du jury, il va de soi qu'il ne s'agit pas de procéder à une comparaison approfondie avec la grammaire du français. Ce qui est souhaitable, en revanche, ce sont des remarques grammaticales contrastives entre le segment souligné en anglais et les traductions possibles auxquelles il pourrait donner lieu en français.

Pour finir, bien que l'explication de choix de traduction et la version soient notées indépendamment l'une de l'autre, on attend du candidat non seulement qu'il se serve de son analyse grammaticale pour justifier son choix de traduction (si diverses solutions sont possibles), mais aussi qu'il adopte ce choix dans la version. En effet, l'explication de choix de traduction constitue une aide non négligeable pour la traduction vers le français.

### **Conclusion**

L'explication de choix de traduction trouve pleinement sa place dans un concours de recrutement de futurs professeurs d'anglais, dans la mesure où elle permet d'évaluer la capacité des candidats à expliquer et analyser avec finesse et pertinence certains phénomènes linguistiques et à mettre en œuvre certaines techniques de base (étiquetage, manipulation, substitution, etc.) qui leur seront

indispensables face à une classe. Elle leur permet également d'acquérir une bonne connaissance de la grammaire française, dans la mesure où ils mettent en perspective le fonctionnement de la langue française et celui de la langue anglaise, ce qui les arme pour mieux expliquer à leurs futurs élèves les différences de fonctionnement entre les deux langues, trop souvent source 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 leur est fort utile, voire 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. D'autre part, la mobilisation de connaissances grammaticales et la mise en œuvre de cette réflexion sur les segments soulignés dans la version pourraient être transférées vers l'exercice du thème ; là aussi, les connaissances grammaticales sont un outil précieux pour parvenir à la traduction vers l'anglais.

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

Le jury tient également à souligner que l'explication de choix de traduction est un exercice tout à fait accessible ; d'ailleurs, le jury a 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 session 2012**

L'épreuve d'admissibilité de traduction inclut désormais un exercice d'explication de choix de traduction, pour lequel il est demandé aux candidats de fournir une analyse grammaticale pour les segments soulignés dans le texte de version, analyse qui doit informer leur choix de traduction. Il est donc vivement recommandé aux futurs candidats de la session 2012 de lire également les rapports de l'explication de faits de langue des sessions précédentes, qui leur seront d'une utilité certaine pour appréhender la nature de l'épreuve. Pour la session 2012, celle-ci relèvera de la même philosophie qui a présidé à sa mise en œuvre en 2011 et se présentera donc sous une forme similaire. Les segments soulignés se trouveront dans le texte de version et il sera attendu des candidats qu'ils procèdent à une analyse grammaticale ; ils se fonderont sur celle-ci pour proposer leur choix de traduction et la justification de ce choix, qui seront assortis de remarques contrastives avec le français.

Rapport établi par Christelle LACASSAIN-LAGOIN,  
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: C.U.P., 2002.

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

- **grammaires à orientation linguistique**

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

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

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

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

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

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

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

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

- **ouvrages de préparation aux concours**

Cotte, P. *L'Explication grammaticale des textes anglais*. 2<sup>ème</sup> édition. Paris : P.U.F., 1996.

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

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

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

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

- **pour un travail en syntaxe**

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

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

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

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

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

- **pour un travail en lexicologie**

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

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

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

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

- **pour un travail en phonologie**

Voir la bibliographie qui accompagne 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.

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

Quatre sujets d'oral de la session 2011 sont présentés dans ce rapport.

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

## 4.1. Langue orale

Dans la nouvelle version du CAPES, les exposés et entretiens en langue anglaise constituent une épreuve exigeante. Sur deux journées, les candidats doivent en effet présenter deux exposés d'une durée maximale de 20 minutes au cours desquels ils sont amenés à commenter des documents au contenu dense et à discourir sur des thèmes littéraires ou culturels, voire institutionnels. Ces exposés requièrent l'emploi d'un lexique adapté et spécifique ainsi qu'une solide maîtrise des structures grammaticales de l'anglais. Le même degré de compétence est nécessaire au cours des échanges spontanés qui suivent les exposés, et dont la durée maximale s'élève à 10 minutes pour la première épreuve, et 20 minutes pour la seconde. Outre la maîtrise et la précision lexicales des candidats, c'est donc aussi leur endurance qui est sollicitée au cours des entretiens en anglais, car leurs capacités de concentration, de réflexion et d'analyse ont déjà été longuement mobilisées par les exposés.

Les exposés et entretiens en français requièrent, eux aussi, des qualités linguistiques et pragmatiques qui ne peuvent s'acquérir que par un travail rigoureux et un entraînement régulier. Si la durée de l'exposé (jusqu'à 20 minutes) et la technicité de la langue attendue lors de la seconde partie de la leçon présentent une difficulté indéniable pour les candidats anglophones, la spécificité de l'épreuve rend également celle-ci exigeante pour les francophones. L'exposé et l'entretien en français de l'épreuve intitulée « Agir en fonctionnaire de l'État » (limités à 10 minutes) nécessitent aussi tous deux des connaissances précises et présentent d'indéniables spécificités pragmatiques.

### Considérations pragmatiques

Comme à chacune des sessions du CAPES, on s'attendait à ce que les candidats soient capables d'adapter leur attitude et le registre dans lequel ils s'exprimaient à la situation d'un concours de recrutement de professeurs.

Pour ce qui concerne l'exposé, le jury insiste cette année encore sur le fait que la prestation ne devrait pas s'appuyer sur la lecture de notes rédigées intégralement ou excessivement abondantes. Un canevas succinct et structuré, à partir duquel le candidat pourra orienter son intervention, constitue un support idéal et propre à favoriser une communication dynamique et spontanée tout en restant argumentée et articulée.

Que ce soit en anglais ou en français, il appartient aux candidats de veiller à s'exprimer de manière intelligible. Cela implique une articulation assez précise et un volume sonore suffisant pour que la voix atteigne les membres du jury. Une expression posée, claire et contrôlée, permet de véhiculer le fond du message de manière efficace et appropriée.

Lors des exposés comme des entretiens, la préservation du contact oculaire avec les membres du jury est essentielle. Quelques prestations ont souffert d'une déficience à ce niveau, et l'on recommandera aux candidats des sessions à venir de veiller à ne pas amoindrir la qualité de leur intervention en négligeant cet aspect de la communication.

On attendait enfin des candidats qu'ils sachent apprécier les différences de registre de l'anglais et qu'ils adaptent le ton et le niveau de formalité de leur discours aux épreuves orales. Comme le jury le signale régulièrement dans les rapports qu'il établit à l'issue des sessions du CAPES, toute forme de familiarité, linguistique ou gestuelle, est en effet déplacée lors d'un concours de recrutement.

Des comportements nonchalants, relâchés ou agressifs, ou encore l'emploi de familiarités – encodées verbalement ou de quelque autre manière – ont naturellement été sanctionnés.

Le jury a par exemple regretté que certains candidats utilisent, lors de leurs interventions en anglais, un registre inadapté et/ou d'incessants marqueurs phatiques ou de recherche d'approbation

tels que *You know?*, *sort of*, *like*, *actually*, *basically*, etc. Dans les exposés ou entretiens en français, ce sont les conjonctions et/ou prépositions *donc*, *voilà* et *après* qui, employées dans un sens plus ou moins adverbial, ponctuent inopportunément certains exposés. Il est arrivé à tel candidat de conclure sa démonstration par un « *Donc, voilà !* » peu convaincant. Il convient de privilégier le recours à une expression plus précise et explicite, tout particulièrement lors de la conclusion, qui montre la capacité d'un candidat à synthétiser, appliquer et clore son argumentation.

Le jury a aussi parfois observé l'utilisation de contractions fautives, quoique courantes dans les conversations familières (*Y'a pas*, *C'est pas ce qu'il faut faire*, *Ça va pas*, etc.). Des membres du jury ont même eu la surprise d'entendre que, dans le cadre de l'exploitation didactique de tel document, il semblait « *sympa* » d'envisager le traitement du *present perfect* ou encore qu'il convenait que certains intervenants « *fichent la paix* » aux chefs d'établissements. L'emploi de telles formes, en net décalage avec la situation de communication associée au passage d'un concours de recrutement de professeurs de langue, doit sans contredit être évité.

## Considérations linguistiques

Comme l'année dernière, le jury a fait le constat que, de manière générale, la mobilité géographique élevée des candidats et leurs séjours en pays anglophone conduisent à une élévation du niveau phonétique et phonologique de leur anglais oral. Assez souvent, la qualité de la langue utilisée par les candidats a en effet été évaluée comme meilleure que lors des sessions précédentes, et le jury s'en est réjoui. Chacun gagnera donc à envisager, dans la mesure de ses possibilités, le plus de déplacements possibles en pays anglophone. Chaque candidat devra aussi faire preuve d'humilité, quelles que puissent être ses facilités naturelles à s'exprimer en anglais, et gagnera à s'imposer un entraînement régulier, envisagé notamment à la lumière des observations formulées ci-dessous.

Pas plus que les autres années on n'attendait des candidats francophones que leur production orale en anglais n'amène les membres du jury à les prendre pour des locuteurs natifs de pays anglophones. Ce cas de figure, bien qu'il se soit présenté (!), reste exceptionnel. De telles situations doivent, au moins partiellement, être attribuées à des facultés naturelles de mimétisme.

Il convient cependant d'affirmer qu'une langue orale de qualité est accessible à tout candidat bien préparé, divers domaines de l'anglais parlé pouvant invariablement être maîtrisés honorablement s'ils font l'objet d'un travail rigoureux à partir de règles précises. Sur les plans syntaxique, lexical, phonétique et phonologique, on s'attendait en réalité à ce que chaque candidat possède des connaissances étendues, indispensables à sa mission d'enseignant de l'anglais en tant que langue étrangère, et soit capable d'appliquer celles-ci de manière appropriée.

En se fondant sur les prestations évaluées cette année, on proposera un bilan des points positifs et de quelques-uns de ceux qui demeurent plus perfectibles, et on tentera de fournir aux candidats des outils linguistiques et méthodologiques destinés à les aider à se préparer au mieux pour les sessions ultérieures. On se concentrera avant tout sur l'anglais oral mais on ne négligera pas pour autant d'émettre quelques remarques motivées par des observations réalisées au cours des prestations en français, que celles-ci aient été fournies par des candidats anglophones ou francophones.

## Grammaire et syntaxe

Tout en saluant la maîtrise de la syntaxe anglaise dont ont fait preuve plusieurs candidats francophones, le jury tient à nouveau à attirer l'attention de chacun sur des erreurs déjà signalées dans les rapports précédents et pourtant à nouveau observées fréquemment cette année. Ces erreurs portent essentiellement sur l'accord syntaxique, le choix des temps grammaticaux, la détermination et le choix des prépositions. On se contentera de répertorier ici les plus fréquentes.

## Exactitude de la morphosyntaxe

L'erreur la plus récurrente concerne les marques grammaticales : les pluriels sont parfois escamotés (oubliés ou inaudibles) à la terminaison des noms. On entend ainsi épisodiquement *\*the two documentØ* ; *they had their umbrellaØ in their handØ*, etc. Il en va de même pour la marque de 3<sup>ème</sup> personne du singulier au présent. Inversement, ils apparaissent occasionnellement lorsqu'ils n'ont pas lieu d'être présents : *it can \*leads*, *she doesn't \*seems*, *\*they looks angry* ... On peut mentionner aussi le double marquage du passé : *he didn't \*understood*, les formes conjuguées après les modaux : *\*he can makes*, les erreurs de participes passés : *\*How can they fought*, *\*he was striked*, *\*having study*, *\*he has find* etc. ou l'accord des adjectifs : *\*libertarians groups*... Attention également aux erreurs commises sur des pluriels irréguliers : *\*mens/womens*; *the childrens*, etc. Le jury est bien conscient que plusieurs de ces erreurs doivent être attribuées en partie au stress, inévitable en conditions de concours. Il n'en reste pas moins qu'un contact régulier avec l'anglais écrit et parlé et une pratique intensive de l'expression orale permettent normalement d'éviter la plupart d'entre elles. Il est absolument indispensable d'être très vigilant sur ce point, car une prestation qui comporterait plusieurs erreurs de ce type témoignerait d'une maîtrise très déficiente des structures de base de l'anglais, et compromettrait sérieusement la réussite des candidats.

On rencontre aussi des erreurs d'accord verbal, notamment avec *there + be* : *there \*is no aristocratic families*, *there \*is a lot of people*, et des incompatibilités entre déterminants et marques de nombre : *\*less people*, *\*this documents*... L'emploi fautif de *this* dans des structures similaires à celle que l'on a reproduite dans le dernier exemple est, en vérité, parfois dû à une réalisation phonétique fautive du déterminant *these*. Elle n'en doit pas moins être évitée à tout prix, car elle est le plus souvent interprétée comme une grave erreur grammaticale.

Dans les exposés et entretiens en français, le jury a relevé de nombreux accords fautifs de participes passés : *\*les remarques qu'on a fait* ; *\*les hypothèses que l'auteur a émis*, etc. On encouragera donc vivement les candidats à redoubler de vigilance sur ce point particulier.

## Temps grammaticaux et aspects

Comme au cours des années écoulées, on observe encore des confusions entre -S et BE + -ING : *the document \*is dealing with/deals with*. Dans le contexte de la description du contenu des documents, cette erreur aurait pourtant facilement pu être évitée. On encouragera les candidats à la session 2012 à prendre connaissance des remarques déjà formulées sur ce sujet dans les précédents rapports de jury.

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

## Détermination nominale

Cette année encore, le jury a noté des usages fautifs de l'article défini THE (à la place de Ø), qui constituent des calques du français : *\*the romanticism*, *\*the document A*, *\*the religion*, etc. On a aussi, à l'inverse, relevé quelques usages fautifs de l'article Ø là où THE était requis : p. ex. *\*ØBritish government* ; *ØUK* ; *ØUnited States*...

## Prépositions

Des confusions ont été observées sur l'utilisation de plusieurs prépositions. On renverra les candidats soucieux d'approfondir cette question au [rapport de l'année 2010](#). On relèvera aussi une



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

## Lexique

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

En vue de préparer la première partie de l'exposé, usuellement descriptive, il appartient tout d'abord aux candidats d'identifier le type de documents auquel ils ont affaire et d'adapter les termes qu'ils emploient pour faire référence à leur contenu, leur auteur ou à leur créateur. Le jury souhaite à ce propos mettre chacun en garde contre l'utilisation abusive du terme *narrator*, qui ne peut ordinairement désigner l'auteur d'un article journalistique, d'un essai, d'un discours ou d'une lettre.

De manière plus générale, l'emploi d'adjectifs au sens vague, tels *bad, nice, interesting, important*, etc., attesté dans les conversations de tous les jours, est peu approprié aux exposés et échanges portant sur des documents introduisant des réflexions formelles et spécifiques. Il conviendra d'y privilégier un lexique plus adapté aux thématiques abordées.

Comme en 2010, les membres du jury ont eu le plaisir d'observer dans certaines prestations l'emploi d'un lexique varié et approprié, mettant en valeur toute la richesse et la subtilité de l'analyse proposée.

Ils ont aussi, en revanche, épisodiquement déploré l'usage récurrent de certains termes ou combinaisons fautives, souvent motivées par la tentation du calque lexical. On mentionnera entre autres:

<b>Calque</b>	<b>Terme correct</b>
<i>*on the other side</i>	<i>on the other hand</i>
<i>*most of time</i>	<i>most of the time</i>
<i>*in a first time</i> (« dans un premier temps »)	<i>first, firstly</i>
<i>*dramatic</i> (« tragique »)	<i>tragic/disastrous</i>
<i>*gain/win money</i>	<i>earn money</i>
<i>*it talks about</i>	<i>it is about / it deals with</i>
<i>*politics</i> (« personnalités politiques »)	<i>politicians</i>
<i>*this file</i>	<i>this set of documents</i>
<i>*the legend</i> (« la légende d'une illustration »)	<i>the caption</i>
<i>*a dictature</i>	<i>a dictatorship</i>

## Phonologie et phonétique

### Accent et variété géographique

Disons-le clairement : l'utilisation de tout accent de l'anglais est recevable, pour peu que le modèle proposé soit cohérent. Prétendre que tel accent serait « supérieur » à un autre serait en effet bien peu justifiable sur le plan sociolinguistique.

Il convient cependant de signaler que, de la même façon que des formes lexicales ou syntaxiques peuvent être assimilées à un registre relâché, certaines formes phonétiques doivent être évitées dans une situation de communication formelle en raison du niveau de langue inadapté auquel elles sont associées.

S'il peut, par exemple, sembler bienvenu de renforcer quelques /t/ par des coups de glotte devant des consonnes au milieu ou en fin de mot, on déconseillera le remplacement glottique de ce phonème à l'intérieur d'un mot (p. ex. *writer* => ['raɪtə]). Il ne s'agit pas ici d'adopter une perspective outrancièrement prescriptive, mais à nouveau d'encourager les candidats à adapter leur expression à la situation de communication, ce qui témoigne de leur compétence pragmatique.

Pour revenir à la question du choix de la variété géographique, il ne saurait être question de pénaliser quiconque parce qu'il s'exprimerait – par exemple – avec un accent américain, irlandais, néo-zélandais, hébridéen ou du nord de l'Angleterre. Il convient en revanche de ne pas mêler incongrument les caractéristiques de plusieurs accents. Des membres du jury ont parfois entendu des candidats employer des /r/ finaux ou préconsonantiques tout en produisant de manière générale des réalisations caractéristiques de *RP*. En d'autres occasions, des battues alvéolaires (son proche de [d] souvent caractéristique des variétés d'anglais américain) ont été observées en réalisation de /t/ intervocalique en alternance avec les plosives sourdes typiques de *RP*. Par souci de cohérence, on recommandera de veiller à éviter de tels mélanges.

Cette recommandation apparaît d'autant plus opportune que bon nombre de confusions observées par le jury pourraient bien être induites par l'exposition à l'anglais américain de candidats utilisant généralement *RP*, et ce par le biais de séries télévisées ou de films en version originale.

Les candidats désireux d'approfondir cette question trouveront dans les rapports de jury des années précédentes des remarques relatives à quelques traits respectifs des accents *RP* et *GA* (*General American*).

### Rythme

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

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

Il convient non seulement de prêter attention à ces phénomènes ponctuels, mais encore de s'imprégner plus généralement du rythme de l'anglais. Trop de candidats produisent une chaîne sonore en staccato, inévitablement perçue comme le placage de phonèmes anglais sur une matrice

prosodique française. L'interaction avec des locuteurs natifs et l'écoute des médias anglophones jouera un rôle essentiel dans cette imprégnation.

Inversement, on recommandera aux candidats anglophones de prêter une attention particulière au caractère syllabique du rythme du français.

### **Intonation**

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

Il est important d'éviter cette erreur, qui donne l'impression que le candidat maîtrise mal les spécificités de l'anglais et qu'il soumet ses idées au jury plutôt que de les lui présenter.

On rappellera à nouveau que, dans l'accent *RP*, le schéma non marqué en fin d'énoncé déclaratif est le schéma descendant.

Dans d'autres accents de l'anglais britannique, on rencontre, il est vrai, de fréquentes associations entre énoncés déclaratifs et schémas ascendants. Pour être convaincants, les candidats qui emploient de telles associations devront cependant être cohérents et utiliser l'ensemble des traits segmentaux et suprasegmentaux caractéristiques des accents en question. Le jury a ainsi considéré comme appropriés les schémas intonatifs ascendants observés en fin d'énoncé déclaratif dans la production de candidats marqués par certains accents nord-irlandais ou écossais. Ces cas de figure n'étaient toutefois pas majoritaires.

Dans certaines variétés d'anglais américain, on observe une proportion non négligeable de schémas ascendants en fin d'énoncé déclaratif. Dans un modèle convaincant de type américain, ces associations schémas/sens n'ont par conséquent rien de choquant.

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

On conseillera donc aux candidats dont le modèle est *RP* de veiller à associer systématiquement des schémas ascendants à leurs énoncés déclaratifs, et surtout à éviter soigneusement tout calque de l'intonation française<sup>16</sup>.

On recommandera de même aux candidats anglophones de ne pas plaquer les schémas intonatifs de l'anglais sur leurs énoncés en français. On rappellera qu'en français, les phrases affirmatives sont souvent associées à des schémas descendants simples alors que les phrases plus longues le sont souvent à un mouvement ascendant suivi d'un mouvement descendant. Les associations entre phrases affirmatives et schémas ascendants sont cependant assez fréquentes.

Les questions ouvertes, parfois utiles au cours d'un exposé, entraînent fréquemment l'association d'un niveau mélodique avec le mot interrogatif, puis la courbe mélodique décroît, pour éventuellement remonter vers la fin de la phrase. La dernière syllabe est souvent déterminante, car la plupart du temps, elle porte l'accent de phrase.

---

<sup>16</sup> Pour les utilisateurs de *RP* ou d'accents proches de *RP*, il est, par ailleurs, important de connaître le système intonatif de ces derniers, notamment les sept tons répertoriés par bon nombre d'auteurs : *highfall*, *lowfall*, *highrise*, *lowrise*, *fall-rise*, *rise-fall* et *level*, et de veiller à les utiliser de manière appropriés. Les candidats gagneront notamment à s'entraîner à utiliser le *fall-rise*, inusité en français, qui maintient l'attention de l'interlocuteur en éveil en signalant une suite à venir.

## Réalisation des phonèmes

On renverra aux [rapports des sessions précédentes](#) les candidats désireux de découvrir une typologie des erreurs contre lesquelles il convient de se prémunir. On se contentera ici de mettre en garde les candidats à la session 2012 contre quelques erreurs particulièrement récurrentes et/ou persistantes.

L'erreur de loin la plus fréquente concerne la distinction entre voyelles brèves et longues, et principalement la distinction entre /i:/et /ɪ/, souvent confondus en un son proche du /i/français. Il convient de ne pas oublier qu'en anglais, ces phonèmes diffèrent non seulement par leur longueur, mais encore par leur qualité. /i:/ doit en effet être réalisé au moyen d'une voyelle plus longue et plus fermée (tendue) que /ɪ/, dont les réalisations doivent être plus courtes et plus ouvertes (relâchées). On évitera ainsi les confusions entre *leave* et *live* ou encore entre *feeling* et *filling*, etc.

A nouveau, le jury a relevé certaines confusions entre phonèmes vocaliques, les plus fréquentes intervenant entre /ɒ/ et /ʌ/, peut-être en raison de la présence du graphème <o> dans bon nombre des mots concernés avant les consonnes <m>, <n> ou <v>).

Il conviendra ainsi de ne pas oublier que

- *come*
- *company*
- *conjure*
- *done*
- *front*
- *glove*
- *government*
- *love*
- *money*
- *none*
- *tongue*
- *wonder*

sont réalisés avec /ʌ/. Il en va de même pour *does* (verbe *do* à la 3<sup>ème</sup> personne du singulier), *other* ou *colour*.

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

La liste de plusieurs termes donnant régulièrement lieu à des erreurs, suivie de la prononciation juste des segments problématiques, figure dans le [rapport de la session 2010](#). On y renverra les candidats qui souhaitent approfondir leurs connaissances dans ce domaine. De manière plus spécifique, on encouragera les candidats à prêter une attention toute particulière à la prononciation des mots *because*, *determine*, *echo*, *examine*, *focus*, *Guardian* et *law*, très régulièrement écorchés par les francophones. Ceux-ci se prononcent respectivement /bɪ'kɒz/ (parfois /bɪkəz/), /dɪ'tɜ:mɪn/, /'ekəʊ/, /'fəʊkəs/, /'gzæmɪn/, /'gɑ:dʒən/ et /lɔ:/.

Sur un plan consonantique, il convient impérativement d'éviter la réalisation uvulaire de /r/ (c'est-à-dire le « R » français), inusitée aujourd'hui en anglais. Celle-ci, très saillante, est en effet considérée

comme témoignant d'une maîtrise extrêmement défailante de la composante phonétique de l'anglais parlé.

Il convient aussi de prêter la plus grande attention à /θ/ et /ð/, fréquemment réalisés [s] et [z], [f] et [v], ou encore [t] et [d]. Les candidats francophones gagneront à s'assurer qu'ils sont en mesure de produire des réalisations dentales de ces deux phonèmes, qui n'appartiennent pas à l'inventaire de leur langue maternelle. Leur prononciation fautive fait en effet partie, avec le R uvulaire, des erreurs phonétiques les plus saillantes et les plus pénalisantes.

Comme on le soulignait dans le rapport de la session 2010, des erreurs sur la prononciation de ces phonèmes peuvent en outre avoir les répercussions d'une confusion phonologique. Il existe en effet en anglais des paires minimales, et /θ/ et /ð/ risquent d'être interprétés comme s'il s'agissait des phonèmes /f/ et /v/, ou /s/ et /z/, ou encore /t/ et /d/. *Thin* peut alors être confondu avec *sin*, *tin* ou *fin*, *there* avec *dare* etc.

On observe parfois, à l'inverse, la réalisation des phonèmes /s/ et /z/ par [θ] et [ð]. Cette anomalie est aussi susceptible d'engendrer des confusions entre *pass* et *path*, etc. Les candidats qui auraient tendance à commettre cette erreur, le plus souvent sous l'effet du stress, auront intérêt à s'entraîner à réaliser [θ] et [ð] dans des portions de discours où ces phonèmes alternent avec /s/ et /z/.

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

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

### Accent lexical

Cette année encore, le jury a constaté que ce domaine de l'anglais oral restait la source d'un très grand nombre d'erreurs pour les francophones. Il conviendra donc que le candidat apporte un soin tout particulier à ce secteur de sa prononciation. Le jury se montre bien sûr clément face à des déplacements d'accent ponctuels observés en condition de concours, mais il demeure exigeant quant à l'accentuation de mots relevant du vocabulaire indispensable à la synthèse ou de règles d'accentuation censées être connues.

Il conviendra ainsi de savoir accentuer correctement et sans hésitation les noms *excerpt* et *extract*, souvent malmenés par les francophones, ainsi que les termes *vocabulary* et *character*. La consultation régulière d'un dictionnaire de prononciation lors de la lecture d'ouvrages et/ou de documents divers s'avèrera à cet égard fort utile à tout candidat au CAPES d'anglais.

Les erreurs d'accentuation fréquemment observées sur les mots *condition* ; *political* ; *unionists* et *tradition* auraient facilement pu être évitées, car leur schéma accentuel est déterminé par des règles rappelées à plusieurs reprises dans les rapports précédents. Il en va de même pour les termes *punishment*, *committed*, *offenders*. On renverra entre autres au [rapport de la session 2010](#) les candidats qui éprouveraient encore quelque difficulté à assimiler ces principes.

Outre des difficultés sur certains des mots problématiques répertoriés dans le rapport de l'année dernière, le jury a relevé cette année des erreurs sur les termes *buffaloes*, *America*, *consequences*, *bullets* et *commonly*.

On rappellera que les mots de trois syllabes et plus comportant le suffixe *-ate* sont accentués sur l'antépénultième (avant-avant-dernière) syllabe. Il est bon d'insister sur ce point, car les membres du jury ont à nouveau remarqué à quel point les francophones étaient tentés de les accentuer sur la dernière syllabe. Il conviendra de résister fermement à cette tentation.

Enfin, bon nombre de verbes de trois syllabes et plus comportant le suffixe *-ise (ize)* obéissent à la même règle d'accentuation. Une exception notable est toutefois *characterize*, dont l'accent principal frappe la première syllabe.

## Conclusion

On terminera ce rapport en remerciant chaleureusement les candidats dont la qualité de l'expression a impressionné le jury et lui ont procuré du plaisir à les écouter. On souhaite aussi encourager ceux qui ont éprouvé des difficultés et les assurer qu'un travail sur les aspects pragmatiques et linguistiques identifiés dans ce rapport ne manquera pas de leur permettre d'améliorer leur langue orale. À chacun, le jury souhaite de trouver plaisir et intérêt dans sa préparation des épreuves orales des concours à venir et adresse tous ses vœux de réussite.

Rapport établi par Stephan WILHELM

## Bibliographie

### Ouvrages recommandés à tout candidat

DESCHAMPS, Alain ; DUCHET, Jean-Louis ; FOURNIER, Jean-Michel & O'NEIL, Michael. *English Phonology and Graphophonemics*. Paris, Gap, Ophrys, 2004.

DUCHET, Jean-Louis. *Code de l'anglais oral*. Paris, Ophrys, 2000.

DUCHET, Jean-Louis & FRYD, Marc. *Manuel d'anglais oral pour les concours*. Paris, Didier-CNED, 1998.

GINESY, Michel. *Phonétique et phonologie de l'anglais*. Paris, Ellipses, 2000.

GUIERRE, Lionel. *Règles et exercices de prononciation anglaise*. Paris, Colin Longman, 1997.

WELLS, J. C. *Longman Pronunciation Dictionary*. London, Longman, 2000.

### Dictionnaires de phonétique et de phonologie

JONES, Daniel. *English Pronouncing Dictionary*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998. (la dernière édition comporte un CD offrant un support sonore en anglais britannique et américain)

WELLS, J. C. *Longman Pronunciation Dictionary*. 17<sup>th</sup> revised edition. London, Longman, 2006.

## 4.2 LEÇON (Coefficient 3)

### 4.2.1 Rappel du cadre réglementaire

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

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

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

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

#### Première partie

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

Une première partie en langue étrangère consistant en la présentation, l'étude et, le cas échéant, la mise en relation des documents, suivie d'un entretien en langue étrangère.

#### Seconde partie

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

Une seconde partie en français, consistant en la proposition de pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques de ces documents, 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 sous-épreuve, en anglais

#### Rappels généraux sur le déroulement de l'épreuve

Les candidats n'ont pas la possibilité de choisir l'ordre de passation des deux sous-épreuves de la leçon, et doivent *débuter par celle en langue anglaise*. Dans un premier temps, les candidats sont donc invités à effectuer un exposé en anglais à partir d'un dossier thématique de trois documents, non hiérarchisés et de natures différentes, et ce en une durée maximale de vingt minutes. S'ils n'en ont pas terminé au bout d'un quart d'heure, les examinateurs leur signalent habituellement qu'il leur reste cinq minutes de temps de parole pour leur permettre de conclure leur présentation dans les meilleures conditions. S'ensuit alors un entretien, toujours en anglais, d'une durée maximale de dix minutes, qui porte sur le dossier et sa présentation par le candidat, afin de permettre à celui-ci d'éclaircir et d'approfondir ses observations, ou de lui donner la possibilité de rectifier certains de ses propos.

Ces indications de durée sont importantes et doivent impérativement être respectées : pour éviter qu'ils ne soient pris de court et ne se fassent interrompre par les examinateurs au terme des vingt minutes, les candidats sont incités à se munir d'un chronomètre ou d'une montre (l'usage d'un téléphone portable, lui, n'étant pas autorisé), et à s'exercer au cours de leur année de préparation à cette prise de parole en temps limité.

Rappelons également que, s'il paraît difficilement envisageable de réaliser correctement l'exercice en une petite poignée de minutes, la durée d'une prestation n'est pas automatiquement proportionnelle à sa consistance : cette année, le jury a en effet eu l'occasion d'entendre d'excellents

exposés relativement concis, tandis que certains exposés comblant presque entièrement les vingt minutes réglementaires s'avéraient répétitifs ou manquaient de densité.

## **La nature du dossier**

Au nombre de trois cette année, les supports proposés peuvent être un texte littéraire (poème, extrait d'un roman, d'une nouvelle ou d'une pièce de théâtre), un article journalistique, un essai ou tout autre texte « non-fictionnel », un document iconographique (photographie, dessin, tableau, bande dessinée, etc.), mais également un enregistrement vidéo de quelques minutes, par exemple un extrait de film, de série télévisée, un reportage journalistique ou toute œuvre audiovisuelle originale. Les sources elles-mêmes sont très variées, et peuvent notamment être trouvées sur Internet.

Le jury insiste sur le fait que l'ordre des documents (A, B et C) est aléatoire et qu'*ils ne sont pas hiérarchisés* : de ce fait, les candidats ne doivent en aucun cas considérer qu'il faut privilégier l'un ou l'autre lors de leur préparation et leur exposé.

## **Objectifs de la sous-épreuve et critères d'évaluation**

**Compréhension et traitement des documents** : le premier objectif des candidats doit être de permettre au jury d'évaluer la qualité de leur compréhension des trois documents. Pour ce faire, une *présentation* claire, synthétique et concise de chaque document peut être introduite au début de leur exposé, à condition qu'elle ne se limite pas à une simple lecture du paratexte qui, telle quelle, n'apporte pas d'information significative.

En outre, les candidats doivent impérativement veiller à équilibrer leur travail sur les trois documents. S'ils négligent l'un des trois, leur exposé sera considéré comme incomplet, et ils prendront également le risque de proposer des interprétations lacunaires ou de commettre des contresens préjudiciables pour l'ensemble de leur prestation. Ce risque se pose tout particulièrement dans le cas de la partie du dossier qui n'est pas concernée par la seconde-sous épreuve de la leçon.

**Mise en relation** : une bonne compréhension de chaque document est un préalable obligatoire à une prestation convaincante dans cette sous-épreuve. Cependant, *le dossier doit être considéré comme un tout*, et les candidats ne doivent surtout pas traiter les documents isolément dans trois parties distinctes du développement.

**Analyse** : les candidats doivent éviter de s'en tenir à un discours général sur la thématique du dossier, mais intégrer à leur réflexion des éléments d'analyse précis des documents. En effet, un regard porté de trop haut sur le dossier posera des problèmes aux candidats lors de leur exposé sur les possibilités d'exploitation pédagogique dans la seconde sous-épreuve, et nuira à la cohérence de l'ensemble de la leçon. A contrario, des « micro-analyses » permettront non seulement aux candidats d'étayer leur propos dans la première sous-épreuve, mais également de « préparer le terrain » pour mener à bien la seconde.

De plus, ces micro-analyses donnent l'occasion aux candidats de faire montre d'un certain savoir-faire en matière de commentaire de documents de natures diverses. À ce titre, le jury encourage les candidats à être sensibles à leur spécificité, en commençant par examiner très attentivement les informations fournies par le paratexte qui les accompagne. Un texte littéraire ne saurait être abordé avec les mêmes outils d'analyse et d'interprétation qu'un article journalistique, pas plus qu'une photographie parue dans la presse ne s'analyse comme une œuvre picturale. Lors de la session 2011, certains excellents candidats ont su habilement incorporer ces différences d'approche importantes à leur problématisation du dossier elle-même. Ajoutons que la prise en compte de la spécificité des



documents est aussi un enjeu fondamental de leur exploitation pédagogique dans la seconde sous-épreuve de la leçon.

Enfin, le jury emploie ce terme de micro-analyse afin de permettre aux futurs candidats d'éviter un autre écueil : celui consistant à se lancer dans une analyse isolée trop longue, par exemple l'explication intégrale de l'un des textes, qui représenterait une part disproportionnée de leur préparation et de leur exposé, et nuirait à l'équilibre de leur réflexion sur l'ensemble du dossier. Les candidats doivent faire preuve d'un certain sens des priorités, et ne pas se focaliser sur des éléments factuels ou formels de l'un ou l'autre des documents qui n'auraient pas d'utilité majeure dans l'interprétation de l'ensemble du dossier.

**Problématisation et développement :** les trois documents du dossier reposent sur une thématique générale liée au monde anglophone que, dès leur introduction, les candidats devront reconnaître et intituler, situer dans un cadre et un contexte culturels, sociaux et historiques.

C'est à partir de là que les candidats pourront élaborer une problématique, et dégager les questions que les documents posent sur la thématique retenue. Le raisonnement proprement dit pourra s'appuyer sur des « sous-thèmes » et autres « thèmes fédérateurs », mais surtout s'efforcer de conceptualiser clairement le réseau sémantique que constitue le dossier, c'est-à-dire la façon dont chaque document permet de comprendre les autres, quelles contradictions ils apportent l'un à l'autre, ainsi que les permanences et ruptures qu'ils permettent d'observer à propos des phénomènes concernés. Afin de mener à bien ce raisonnement, le jury encourage les futurs candidats à soigner le « chapitrage » de leur exposé, à intituler leurs concepts avec la plus grande clarté sans brandir des notions séduisantes en apparence mais qu'ils ne sauraient vraiment définir. On ajoutera également qu'il n'est pas attendu des candidats une prise de position personnelle sur les enjeux du dossier, mais un regard critique.

Lors de la démonstration proprement dite, les candidats devront aussi s'efforcer de dépasser la seule paraphrase des éléments les plus explicites du dossier, ne pas se contenter de relevés de mots ou d'expressions éparpillés dans les documents, ou encore d'accumuler des citations sans explication attentive. De tels écueils peuvent être évités si les candidats s'appuient sur la compréhension la plus fine possible des trois documents, sur des interprétations argumentées de leur sens implicite, ainsi que sur des connaissances judicieusement mobilisées.

**Connaissances :** à la différence de l'épreuve sur dossier, la leçon ne comporte pas de programme. Étant donné la variété des thématiques proposées, il n'est pas attendu des candidats qu'ils manifestent un savoir de spécialiste, mais qu'ils sachent utilement mobiliser les connaissances qu'ils ont pu acquérir au cours de leur parcours de formation, de leur expérience personnelle ou professionnelle, ou encore de leur suivi de l'actualité : autrement dit, qu'ils aient le savoir polyvalent normal d'un futur enseignant d'anglais.

Le jury précise également que les candidats doivent éviter de déployer des connaissances artificiellement ou de façon inutilement décorative. De nouveau, il faut bien comprendre que la sous-épreuve en anglais ne constitue pas un exposé général sur la thématique concernée, dans le cadre duquel les documents ne seraient qu'occasionnellement mentionnés ou ne serviraient que d'exemples illustratifs : les connaissances doivent être placées au service de la démonstration afin que les candidats puissent donner sens au dossier qui leur est soumis. On notera enfin que, pour les aider dans leur travail de découverte des documents et leur permettre d'opérer quelques vérifications lors de leur préparation, le *Robert des noms propres* et un précis de civilisation sont mis à la disposition des candidats (en plus d'un dictionnaire unilingue anglais) : le jury encourage les candidats à faire bon usage de ces outils, et à ne pas se contenter de s'approprier, telles quelles et sans recul, les informations qu'ils pourront y glaner, surtout si ces informations ne sont pas correctement maîtrisées.

**Évaluations imbriquées de l'anglais et du contenu :** lors de l'exposé et de l'entretien, l'évaluation de la langue anglaise repose sur des critères linguistiques fondamentaux (grammaire, syntaxe, lexique, prononciation, intonation), qui tiennent compte non seulement de la *correction* intrinsèque du modèle présenté par les candidats, mais aussi de la *richesse et de la variété* des ressources qu'ils mobilisent. S'y associe une évaluation de la qualité de la communication proposée par le candidat : son dynamisme, le contact visuel qu'il sait entretenir avec les examinateurs, ainsi que sa réactivité lors de l'entretien.

Cependant, les candidats doivent avoir conscience que *l'évaluation de la langue n'est pas dissociée de celle du contenu de leur exposé* : au contraire, les critères de notation appliqués par les examinateurs sont *étroitement imbriqués*, si bien qu'un exposé superficiel ou erroné, prononcé dans un anglais irréprochable, ne pourra se voir attribuer une note satisfaisante, pas davantage qu'un exposé brillant présenté dans une langue défectueuse.

**L'entretien :** l'entretien qui suit l'exposé a pour objectif de permettre au candidat de préciser, nuancer ou corriger les propos qu'il a pu tenir, et d'attirer son attention sur un élément du dossier ou quelque événement qui lui aurait échappé et qui serait susceptible de lui permettre d'approfondir sa réflexion. L'attitude du jury est résolument constructive : il ne s'agit aucunement de soumettre le candidat à un contrôle de connaissances, ni de lui poser de question « piège », mais bien de l'aider à hisser sa prestation à un niveau supérieur.

**Articulation avec la seconde sous-épreuve :** pour mener à bien l'articulation entre les deux sous-épreuves de la leçon, les candidats doivent veiller à ne pas transformer la première, en anglais, en un travail d'exploitation pédagogique qui n'a pas lieu d'être à ce stade. Pour résumer l'esprit qui gouverne l'épreuve de leçon dans son ensemble, le jury considère que la réflexion menée lors de la seconde sous-épreuve doit constituer un prolongement logique de la première, profiter des analyses que les candidats auront su conduire lors de celle-ci, et ce tout en respectant la cohérence et les spécificités de chacune.

### 4.2.3 Seconde sous-épreuve, en français

La session 2011 du CAPES externe d'anglais a été marquée par une refonte totale des épreuves d'admissibilité et d'admission. Le rapport publié à la suite de la session 2010 annonçait cette évolution, tout en indiquant les points de convergence dans les épreuves d'admission entre l'ancien format et le nouveau.

La continuité n'est en effet pas un vain mot pour qualifier cette évolution. Tout comme auparavant, cette seconde sous-épreuve d'admission exige des candidats une connaissance approfondie du cadre institutionnel ainsi qu'une solide maîtrise des concepts de la didactique des langues. Si ces connaissances devaient jusqu'à la session 2010 être mises au service d'une analyse critique de documents de nature didactique déjà constitués, tels que des extraits de manuels ou des préparations de professeurs, elles sont désormais le substrat indispensable à la construction d'un exposé visant à proposer « des pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques » d'une partie des documents ayant fait l'objet d'une étude préalable lors de la première partie. Cette épreuve vise donc bien à évaluer la maîtrise de certaines compétences essentielles chez les candidats, à savoir leur capacité à rapporter l'analyse scientifique d'instances de discours de natures diverses (textes, documents iconographiques, enregistrements audio ou vidéo) à leur utilisation dans une situation d'enseignement.

Nous rappellerons ici le principe de complémentarité entre les deux parties de la leçon, qui doit fonder la cohérence de l'exposé des candidats. L'analyse et la mise en relation des documents sont le préalable indispensable à la définition d'objectifs dans l'activité de l'enseignant de langues. A cet égard, la première partie de la leçon, en anglais, donne aux candidats l'occasion d'étudier des

documents reliés entre eux par une thématique qu'il leur appartient de définir, tout en soulignant les points de convergence et de divergence entre eux. Cette exploration raisonnée et ordonnée des documents autorise ainsi le repérage et la mise en relation des composants formels (lexicaux, syntaxiques, phonologiques, iconiques, rhétoriques, stylistiques, ...) qui contribuent à la construction de leur sens. Cette activité d'analyse va contribuer au cours de la deuxième partie de la leçon, en français, à fonder la proposition d'exploitation pédagogique d'une partie de ces documents pour un niveau d'enseignement prédéfini.

La consigne figurant sur tous les dossiers de l'épreuve de leçon proposés cette année invitait en effet les candidats à s'appuyer sur « la spécificité des supports » pour dégager des « stratégies visant à développer les compétences de communication des élèves », soulignant ainsi la complémentarité des deux parties de l'épreuve. Le terme de « stratégie » renvoie à un ensemble de démarches rationnellement organisées afin de faire acquérir les compétences de communication, de manière consciente par l'élève, dans le cadre d'un parcours d'apprentissage orienté, progressif et cohérent : cette cohérence du parcours est intrinsèquement liée à la prise en compte de la spécificité des documents. Ceux-ci changent en effet de nature lors du passage de la première à la deuxième partie de l'épreuve : ils passent du statut d'objets d'étude à celui de supports d'apprentissage, mais les deux statuts sont intimement liés.

La définition des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques sera donc au croisement de plusieurs contraintes : nature, contenu et caractéristiques discursives des documents ; consigne spécifique du dossier, qui précise le niveau d'enseignement auquel ces documents devront être exploités ; attentes de l'institution telles qu'elles sont déclinées dans les programmes et textes officiels en vigueur.

Il convient de rappeler ici certains éléments particulièrement importants du cadre réglementaire qui définit cette épreuve :

- les programmes en vigueur au collège et au lycée, et notamment leurs contenus culturels ;
- le plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes de 2005, dont l'objectif est « *d'améliorer le niveau des élèves dans deux langues étrangères dans un contexte d'ouverture européenne et internationale, notamment en renforçant les compétences orales des élèves et en s'appuyant sur le Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe.* » ;
- la mise en œuvre d'une approche communicative à visée actionnelle ;
- le socle commun des connaissances et des compétences.

À propos du premier point ci-dessus, il convient de préciser que la session 2011 se situait dans une année de transition au lycée en ce qui concerne le cycle terminal. En effet, si les programmes culturels de ce cycle indiquent que les contextes d'usage de la langue étudiée sont prioritairement dictés par l'entrée culturelle « Gestes fondateurs et mondes en mouvement », ils entrent en vigueur à la rentrée 2011 pour la classe de Première, et seulement en 2012 pour la classe de Terminale, encore régie par l'entrée culturelle « Le rapport au monde ». En tout état de cause, le jury a accepté les références à l'un ou l'autre programme en ce qui concernait la classe de Terminale.

Revenons maintenant à l'articulation entre les deux parties de la leçon, afin de proposer des conseils méthodologiques aux candidats. L'analyse des supports ne signifie pas que les candidats doivent proposer un relevé exhaustif de tous les faits de langue ou de tous les éléments lexicaux, ou encore phonologiques, dont ils estiment qu'ils présentent un caractère de nouveauté ou de difficulté. On évitera à cet égard l'effet catalogue, et le candidat devra faire preuve de discernement, en gardant présent à l'esprit que le choix des constituants de la langue (grammaire, lexique et phonologie) sur lesquels entraîner les élèves doit être guidé par un objectif double : l'accès au sens des documents

supports d'une part, et d'autre part la construction de compétences de communication transférables, qu'il s'agisse de compétences de réception ou de production.

Rappelons à cet égard que ces choix ne seront pas nécessairement dictés par des critères quantitatifs, fondés par exemple sur la fréquence des occurrences de tel ou tel fait de langue dans le texte, mais bien plutôt sur sa pertinence au regard du fonctionnement du texte et donc de son exploitation. Ainsi par exemple, l'étude des rapports entre un groupe dominant et un groupe dominé pourra gagner à être éclairée par un travail sur le passif, indépendamment de sa présence dans le document, à condition toutefois que le recours à cette structure s'inscrive dans la construction d'un discours visant à rendre compte des rapports entre les deux groupes ; l'étude de structures causatives-résultatatives sera fort utile pour décrire les processus d'influence, de conditionnement ou de subjugation ; une réflexion sur l'opérateur de visée TO éclairera utilement l'évocation des ambitions de tel ou tel personnage, ou des aspirations de tel ou tel groupe social, etc. Dans tous les cas, on veillera à ce que les objectifs communicationnels, culturels et linguistiques soient en accord avec les caractéristiques des supports.

Ces caractéristiques ont trait au sens, et notamment au contenu culturel des documents. Bien évidemment, ils ont trait également à leur forme, et on aura soin de proposer des stratégies d'apprentissage différenciées en fonction de leur nature : les procédures d'exploitation d'un extrait de roman ne sauraient être les mêmes que celles d'un article de journal, un cartoon ne sera pas abordé comme un tableau de maître, une photographie comme un extrait vidéo. Il s'agit de prendre en compte les stratégies discursives et éventuellement la dimension esthétique propre à chaque document. L'accès au sens du document, qu'il soit écrit ou oral, ne se résumera pas à une simple exposition à celui-ci, suivie d'une invitation à en faire un résumé. Il conviendra de mettre en place ou de consolider des compétences méthodologiques transférables permettant aux élèves de rendre compte au mieux des stratégies d'énonciation à l'œuvre dans le document. Là encore, il faut veiller à la construction de l'autonomie des élèves en envisageant des stratégies propres à développer leur capacité d'analyse et de recul critique.

De même qu'il importe de définir le potentiel didactique et pédagogique des documents, il convient que le candidat s'attache à hiérarchiser ceux-ci. Cette hiérarchisation ne sera pas nécessairement guidée par des considérations sur la « facilité » supposée de tel ou tel document, mais bien plutôt par les objectifs que s'assigne le professeur afin d'exploiter au mieux le potentiel généré par la combinaison des documents. C'est ainsi que le document iconographique, s'il figure dans le dossier, ne sera pas automatiquement abordé en premier, même si une telle procédure est bien évidemment envisageable : l'ordre dans le traitement des documents sera défini par le souci de faire percevoir aux élèves le plus clairement, le plus efficacement possible, les liens qui les unissent et permettent d'éclairer et de mettre en perspective leurs contenus. A cet égard, le document iconographique ne sera pas nécessairement traité comme vecteur d'anticipation du texte écrit, mais pourra être considéré comme un objet d'étude *per se*. Le choix de l'ordre de traitement doit être corrélé aux objectifs que propose le candidat.

Celui-ci est en effet invité à « définir des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques en se référant aux programmes » nationaux, dont la lecture attentive s'impose à tous les candidats. Le rappel éventuel de tel ou tel descripteur de compétences tiré du CECRL permettra d'établir la pertinence des objectifs. En tout état de cause, le jury n'attend pas une fiction de cours, mais des pistes d'exploitation susceptibles d'illustrer les objectifs qu'a définis le candidat : il devra utiliser ses capacités d'analyse pour construire des stratégies d'enseignement, se traduisant par la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage. Un exemple éclairera le propos : le candidat peut envisager l'exploitation d'un document iconographique par le biais d'un dévoilement progressif au moyen d'un rétroprojecteur, ou d'un vidéoprojecteur ; il aura alors tout intérêt à expliquer la démarche, et à la présenter en termes de stratégie d'enseignement, à savoir le recours à un déficit informationnel,

permettant de développer chez l'élève une stratégie d'apprentissage, à savoir l'émission d'hypothèses. Soulignons au passage que l'occultation partielle d'une image, ou encore le passage d'une vidéo sans le son, ne sont que des exemples de modalités d'exploitation de ce type de documents, et ne sauraient être érigés en modèles canoniques. Quoi qu'il en soit, un candidat qui consacrerait l'essentiel de son exposé à une description par le menu des différentes activités mises en œuvre ne donnera pas au jury le loisir de mesurer la qualité de sa réflexion.

Certaines questions se posent légitimement quant à la pertinence d'évoquer une possible tâche finale qui viendrait au terme d'un projet de séquence. La réponse n'est pas univoque, et le jury n'attend pas impérativement que les candidats orientent leur réflexion selon cet axe.

Il n'est évidemment pas absurde de situer un projet pédagogique dans une perspective actionnelle.

Néanmoins, la tâche finale ne constitue pas nécessairement le seul horizon d'une perspective actionnelle, et risque même parfois de focaliser excessivement l'attention au détriment de nombreux axes didactiques importants. Il est d'ailleurs souvent délicat de fixer un horizon actionnel très concret sous la forme d'une tâche finale par exemple, sans avoir à sa disposition ni le temps de construire la séquence pédagogique qui y aboutirait, ni une connaissance réelle du terrain et de la classe hypothétiquement concernée. Il serait donc risqué de baser toute une démonstration sur une tâche finale à peine esquissée et qui ne laisserait guère transparaître de réflexion quant aux stratégies qui sont mises en œuvre.

Rappelons par ailleurs qu'il n'y a jamais une seule tâche finale possible ou pertinente, mais de multiples possibilités en fonction des objectifs et stratégies poursuivis, et que le jury ne s'attend en aucune façon à l'évocation de « la » bonne tâche finale qu'il faudrait trouver dans tel ou tel dossier.

Enfin, un renvoi à la consigne doit rappeler que le jury n'attend pas la description *in extenso* d'une séquence (ce qui en effet impliquerait d'en percevoir l'accomplissement ou l'aboutissement) mais la présentation d'objectifs pouvant être retenus dans une séquence ; la différence est importante et n'impose pas de manière formelle un passage obligé par la présentation d'une tâche finale qui deviendrait l'Alpha et l'Omega de tout exposé.

Ces limites étant rappelées, il reste qu'il n'est aucunement interdit d'évoquer une démarche actionnelle et/ou une tâche finale, mais le jury en appréciera d'autant mieux la pertinence que cette proposition de mise en œuvre s'appuiera sur un diagnostic précis et argumenté des objectifs poursuivis, sur une observation fine des documents à exploiter, sur une connaissance suffisante des programmes et sur un bilan solide des stratégies à développer. Une proposition de tâche finale argumentée, cohérente et réaliste pourra dans ce cas conclure avec bonheur un exposé qui n'en sera que plus convaincant.

Quelques mots pour finir sur la communication. Il faut rappeler ici que l'évaluation porte tout autant sur les caractéristiques de l'expression que sur la pertinence du contenu. On veillera à cet égard à éviter tout relâchement du niveau de langue au cours de l'exposé et de l'entretien, et on s'assurera également d'optimiser la relation avec le jury par une certaine indépendance vis-à-vis des notes, un contact visuel régulier et une réactivité satisfaisante aux questions posées. C'est en définitive la qualité de la relation ainsi établie qui permettra au candidat de tirer le meilleur parti possible de sa prestation.

Rapport établi par Jean-Jacques DHUMES et Brian VALES

## 4.2.4 Exemples de sujets

### Sujet L 23

Le dossier se trouve en annexe de ce rapport (fichier : « Annexe\_1\_Leçon\_23 »)

#### Première sous-épreuve : pistes d'analyse du dossier

La proposition qui suit s'appuie sur un dossier paru lors de la session de cette année. Au cours de cette analyse, il sera utile non seulement de dégager les grandes lignes d'une mise en relation riche et fructueuse, mais également d'indiquer les écueils éventuels qu'il convient d'éviter.

Tout d'abord, il est important de tenir compte des indications de source et du paratexte afin de contextualiser chaque document et de les situer les uns par rapport aux autres. Les ouvrages de référence qui sont à la disposition des candidats peuvent être une source d'informations qui peuvent s'avérer utiles si elles sont mises au service d'une problématique et d'une analyse cohérentes.

Le document A est un texte littéraire, extrait de la nouvelle « An Encounter » que l'on peut retrouver dans *Dubliners*, écrit par James Joyce en 1914. Le document B est un article de presse, écrit par Kevin Myers en 1994 dans la rubrique « An Irishman's Diary » qui se trouve dans le journal *The Irish Times*. Bien qu'issu d'un journal, le document ne suit pas les codes d'un article de presse. Une des nouveautés des épreuves orales cette année est la possibilité d'avoir recours à un document vidéo, ce qui était le cas pour ce dossier. Le document C est un document vidéo intitulé « Dublin Literary Pub Crawl ». L'origine du document n'est pas donnée. Il se peut que la provenance de celui-ci soit le site officiel de cette visite guidée de Dublin ou un document tourné par un touriste. De plus, le document semble avoir été édité. On peut y voir trois phases distinctes : dans un pub, devant Trinity College, et enfin, un petit historique sur les motivations des écrivains quant à leur choix de partir à l'étranger.

Concernant ce dossier, il y a environ cent ans d'écart entre la publication du texte de Joyce et celle du document vidéo. Cette information n'est pas sans importance puisque les changements au cœur de la ville de Dublin font partie intégrante des pistes à exploiter.

#### Notions fédératrices, problématique et plan

Face aux trois documents, le candidat doit percevoir les raisons qui ont pu motiver un tel choix de supports. Pour ce dossier, il ne paraît pas impossible de dégager des notions fédératrices : autour de quel(s) thème(s) les documents sont-ils liés ? À partir de ces premières réflexions, le candidat pourra envisager la formulation d'une problématique qui concerne les trois documents de façon égale et équilibrée. Cette problématique doit être liée étroitement à la lecture des documents et ne peut, en aucun cas, être « plaquée ». Elle doit également contenir une dynamique et une tension et c'est du plan que découle l'argumentation que le candidat met en œuvre. Les différentes parties du plan doivent être articulées entre elles avec une progression claire et une complexification des idées tout au long de l'exposé. Une simple description des documents, aussi nécessaire soit-elle au début de l'exposé, ne constitue aucunement une analyse synthétique, pas plus qu'une prestation qui s'efforce de passer en revue le même thème dans chaque document.

Ce rapport présente une illustration de la méthodologie attendue lors de cette épreuve orale, mais n'entend imposer aucun modèle. Ainsi, nous ne proposerons ni « un corrigé », ni un plan : nous préférons nous restreindre à fournir les grandes lignes d'une analyse plus globale.

Lors d'un premier niveau d'analyse, le candidat ne fait que de simple repérages, et la mise en relation qui est proposée reste élémentaire. Concernant ce dossier, plusieurs thèmes communs se dégagent.

### **Découverte / redécouverte de la ville**

Le document A met en scène des garçons qui partent à la découverte des Docklands de Dublin, « *We spent a long time walking about the noisy streets* » (I.10). Dans le document B, c'est un journaliste, Kevin Myers, qui donne son opinion (plutôt négative) sur ce que sont devenues les rues commerciales de la ville « *hundreds of yards of rundown New York* » (I.10) alors même qu'il part à la découverte d'un nouveau territoire. Quant au document C, il nous présente des touristes qui partent à la découverte de la ville, ou d'un aspect spécifique de la ville, en suivant le *Dublin Literary Pub Crawl*. Ils vont être amenés à découvrir les écrivains les plus célèbres de Dublin ainsi que la vie nocturne de ses pubs. Ils quitteront leurs idées préconçues sur la ville et ses écrivains pour découvrir la réalité.

### **Géographie**

Les Docklands que l'on découvre dans le texte de Joyce sont comparables à un labyrinthe, « *flanked by high stone walls* » (II.10-11). Le jeune garçon qui, jusque-là, ne trouvait aucun intérêt à ses leçons de géographie, découvre la réalité de cette vie avec la présence du navire norvégien, synonyme d'aventure (II.17-19). Nous avons une opposition entre des murs infranchissables et une ouverture au monde. Par ailleurs, le commerce maritime de Dublin est un lien évident avec le monde extérieur et l'inconnu tandis que le document B est une invitation à redessiner la carte commerciale de cette ville, « *the Capel Street area still guarantees bargains* » (I.17). Dans le document C, les lieux proposés à la visite sont présentés comme les pubs préférés des écrivains. Les touristes découvrent le paysage urbain, encore habité par la mémoire des écrivains.

Un niveau plus poussé de l'analyse des documents permettra au candidat d'opérer un début de mise en relation intéressante et de faire preuve d'efforts d'argumentation.

### **Un jeu de rôle / mise en scène**

Dans le document A, les garçons doivent affronter un autre groupe d'élèves avant d'atteindre les Docklands. Ils jouent aux cowboys et aux Indiens, un jeu typique de garçons, « *Mahony began to play the Indian...* » (I.2) alors qu'une fois arrivés au port, ils cherchent à imiter les adultes qui y travaillent, « *as all the labourers seemed to be eating, we bought two big currant buns* » (II.12-13). Quant au journaliste du document B, il se met à la place du consommateur moyen de sa ville qui n'aspire qu'à acheter un pot de peinture et profiter de bons conseils mais se heurte à l'incompétence des vendeurs qui ignorent tout des produits qu'ils vendent. « *over-friendly fools who make up with congeniality what they lack in knowledge* » (II.29-30). Pourrait-on dire que les vendeurs ne savent pas jouer leur rôle ? Kevin Myers joue aussi à l'explorateur qui part à la découverte d'un nouveau territoire, « *an old Dublin which even now is a joy to walk around* » (II.12-13). Le jeu de rôle est également présent dans le document C où on voit les acteurs mettre en scène une très courte scène de Beckett et citer la reine Elisabeth I. Mais peut-être peut-on s'interroger sur la véracité historique de cette citation, ce qui nous amènerait à penser que l'histoire anglo-irlandaise est mise en scène et réduite à une simple anecdote ? Les touristes, quant à eux, se retrouvent dans le rôle de spectateurs à l'image des garçons qui assistent au spectacle de l'animation des Docks, « *we pleased ourselves with the spectacle of Dublin's commerce* » (I.14).

## À la recherche du vrai Dublin

Dans l'extrait de *Dubliners*, Joyce peint un portrait de Dublin sans concessions mais on peut néanmoins y lire un hymne à ce Dublin, ses ouvriers, son activité, et ses quartiers peu à la mode tandis que le journaliste dénonce les paillettes des artères commerciales principales et les centres commerciaux à la périphérie de la ville où les produits se vendent plus chers, « *the high street glitz of the main thoroughfares will make a brief fortune* » (Il.17-18). Il regrette la perte des magasins à l'ancienne, leur accueil et leurs bons conseils et décide d'aller acheter son pot de peinture dans « *old Dublin, living still* » (I.36). Il invite les autres Dublinois en employant la voix impérative dans le dernier paragraphe à renouer avec ses magasins traditionnels, leur fournissant la carte, clés en main, afin qu'ils puissent partager son expérience. Paradoxalement, cette invitation pourrait avoir des effets néfastes sur ce qu'il aime. Dans le document C, les touristes veulent suivre les traces des célèbres écrivains et partager leur expérience.

Dans un troisième niveau d'analyse, le candidat parvient à une mise en relation aboutie et convaincante qui s'appuie sur de bonnes microanalyses.

## L'âme de la ville et sa mise aux enchères

Dans le document A, l'âme de Dublin est mise à nue. On y voit un paysage urbain loin des quartiers chic. L'activité maritime révèle le cœur de la ville qui bat. Le journaliste du document B regrette que les magasins traditionnels de Dublin soient remplacés par de grandes enseignes internationales (Il.1-2). Nous avons l'impression que le vieux Dublin se meurt petit à petit puisque des quartiers de la ville se retrouvent envahis par des *fastfoods* américains mais le cœur du vieux Dublin bat toujours à quelques pas de là (Il.12-13). Sa recherche d'un simple pot de peinture devient une quête pour retrouver l'âme de la ville, « *a quality which has almost vanished from Dublin shops...* » (I.31). Dans le document vidéo, l'histoire littéraire de Dublin devient un simple produit commercial. Nul besoin pour les touristes de lire les œuvres des écrivains. Il leur suffit de suivre la visite guidée. Le savoir est réduit à un *quizz* peu difficile avec un t-shirt (donc produit dérivé) en guise de prix.

## Des illusions d'aventures

Dans le document vidéo, les touristes sont en quête d'aventure et d'amusement alors qu'on ne leur propose qu'un produit tout fait qui, de plus, ne correspond pas à la réalité historique puisque la plupart des écrivains ont quitté la ville de Dublin assez tôt dans leur carrière. Dans l'extrait littéraire, les garçons se perdent pour mieux se trouver. Leur expérience est assez courte mais très intense, « *refreshed...rather tired* » (Il.35-36). On pourrait croire qu'ils se contentent de peu tandis que les écrivains cités dans le document vidéo éprouvent le besoin de partir afin de prouver leur valeur au niveau international.

Le document B se présente comme un récit de voyage, comme si le journaliste était parti à l'aventure à l'autre bout de la terre. Cependant, il ne se rend en banlieue que pour revenir au centre de la ville et y trouver ce qu'il a toujours cherché. Il aura fallu tout simplement qu'il sorte des sentiers battus commerciaux, « *drift away from the fashionable and pricey areas of Dublin* » (I.33) alors que dans le document C les touristes suivent un itinéraire bien défini. Le candidat pouvait s'interroger sur la motivation des touristes : une quête du plaisir, des connaissances ?

Les candidats qui ont obtenu les meilleures notes sont ceux qui ont fait preuve d'un niveau d'analyse élevé mais aussi d'une culture étendue. Rappelons toutefois que cette culture n'a d'intérêt que si elle est mise au service d'une mise en relation aboutie et d'une problématique solide. On pouvait s'attendre, par exemple, à une mise en relation à partir du texte de Joyce avec la commercialisation de l'héritage culturel aujourd'hui. Bloomsday est exploité par l'office de tourisme



afin d'attirer davantage de visiteurs mais le Dublin dont parle Joyce dans *Ulysses* n'existe plus, le paysage urbain ayant changé radicalement depuis.

## **Seconde sous-épreuve**

### **Remarques préliminaires**

Les documents choisis dans cette deuxième partie d'épreuve sont les documents B et C.

La consigne invitait les candidats à établir des éléments d'une séquence pédagogique en classe de Seconde. À partir de la spécificité de ces supports, le document B étant un article de presse et le C un document vidéo, il était demandé aux candidats qu'ils dégagent des stratégies pour développer les compétences de communication des élèves.

Le programme de Seconde s'inscrit dans la continuité des programmes du collège et prend appui sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Il vise à développer chez l'élève des compétences de communication dans les activités langagières.

La classe de Seconde se consacre à l'art de vivre ensemble, notamment en étudiant les diverses communautés et villes, comme c'était ici le cas pour Dublin, s'organisant autour des notions de mémoire et sentiments d'appartenance qui concernent ce dossier.

### **Les attentes**

On attend du candidat qu'il énonce clairement des objectifs s'appuyant sur l'analyse de la spécificité des supports et qu'il effectue des choix pertinents.

L'objectif culturel qui ressortait nettement dans ce dossier mettait en avant l'affirmation d'une identité. Quant aux objectifs linguistiques, ils comptaient les objectifs lexicaux pertinents de la ville, l'histoire, la découverte et les caractéristiques d'un peuple. Les objectifs grammaticaux ciblés n'étaient pas des catalogues de toutes les formes que l'on pouvait lire ou entendre dans les documents mais pouvaient par exemple présenter les formes emphatiques, l'organisation aspectuelle des énoncés, le Present Perfect et le Prétérit en contexte. Quant aux objectifs phonologiques, on pouvait distinguer l'accent irlandais mais également l'intonation et le code de l'oral.

Les éléments de séquence doivent démontrer que le candidat s'est posé des questions quant à la hiérarchisation des documents.

Le jury a apprécié les prestations de candidats qui envisageaient par exemple de partir du document B et proposaient un travail sur les oppositions (*old/new* dans le document B) et des choix justifiés de découpage du texte, ainsi qu'un travail en contexte sur le Present Perfect en opposition aux occurrences de Prétérit comme suite de références anecdotiques dans le passé. Ont également été valorisées les démarches qui prenaient en compte le document B comme donnant lieu à un enrichissement du lexique de l'élève qui pouvait éventuellement mener à une réutilisation fine et pertinente dans une proposition de tâche finale adaptée.

Le document vidéo invitait à un travail sur l'image et les discours variés avec la présentation orale et vivante de ses deux acteurs, la scénette qu'ils jouaient puis la production orale en continu de son dernier intervenant. Le jury a été sensible aux démarches qui proposaient un découpage de la vidéo et des activités plus ciblées sur sa dernière partie, en phonologie et sur les codes du discours par exemple. La possibilité d'utiliser les TICs (Technologies de l'Information et de la Communication appliquées à l'Enseignement) pour un renforcement des entraînements individuels par l'utilisation d'outils nomades, tels le baladeur .mp3, avant ou après les activités de classe, trouvait également sa place au cœur d'une démarche riche.

### **Les écueils à éviter**

Les candidats prendront garde de ne pas se contenter d'établir une mise en œuvre « plaquée » qui ne respecterait pas la spécificité des documents ou qui ne se situerait pas dans le programme.

Il conviendra également de ne pas citer les IO sans mise en perspective ou de procéder à des placages historiques, culturels (conflits anglo-irlandais par exemple sur ce dossier).

Certaines propositions de travail sur le document vidéo pouvaient manquer de pertinence en ne prenant pas en compte les spécificités du support et en n'envisageant pas de relier son et sens ou de travailler le code particulier de l'oral avec ses contractions, ses réductions et son schéma intonatif.

Des propositions de stratégies, par exemple d'anticipation des difficultés de compréhension écrite (lexicales et grammaticales) dans le document B ou de compréhension orale (avec notamment la présence d'un accent dialectique) dans le document C, ont manqué à certaines prestations, ainsi que la hiérarchisation dans le traitement des documents, même si l'entretien a souvent permis d'y remédier.

Enfin, il convient de signaler que le jury n'attend pas nécessairement de proposition de tâche finale, mais une démarche cohérente et en lien avec les IO.

Cependant, quand le candidat a proposé une tâche finale, le jury a apprécié la pertinence de ces tâches quand elles s'articulaient autour de la spécificité des supports et de la démarche. Parmi les tâches finales proposées, on retiendra par exemple:

- Jouer un *Pub Crawl* sur Trinity College avec une prise de parole en continu comme activité langagière dominante.
- L'écriture du carnet de voyage d'un des écrivains mentionnés dans le *Pub Crawl* avec l'expression écrite comme activité langagière dominante.
- Un reportage radio sur la ville des élèves avec une production orale en continu ou en interaction.

Sujet présenté par Derek GALLAGHER et Isabelle ZIMMER

<b>Sujet L 38</b>
-------------------

*Le dossier se trouve en annexe de ce rapport (fichier : « Annexe\_2\_Leçon\_38 »)*

### **Première sous-épreuve : pistes d'analyse du dossier**

The intuition that the way individuals feel towards their own native language from an early age is transferable to the learning processes involved in the acquisition of a second language is the starting point to understand and analyse this corpus. Language here is presented as experienced and mysterious. If meaning is attached to it, meaning comes as part of a broader sensorial, emotional whole that will continue to resonate across the memory and the intellect.

As a prerequisite to start the analysis, it was useful to make some of the following observations: sounds and noises (onomatopoeia and alliteration in particular) are prominent in all three documents; words appear either as isolated units, either short and simple (most words in M. Rosen's story are one- or two-syllable words) or polysyllabic and arcane, and sometimes performative (e.g. "RUMPLESTILTSKIN"), or as stories, i.e. organic constructions made of words (e.g. the story of the bear hunt, the Grimm fairy tales, Homer's *Odyssey*, Peter Pan as alluded to through "the Darling

children” and “furry Nana”, or even Winnie the Pooh since A.A. Milne is mentioned). To be noticed also was the strong visual content of all three documents, i.e. images to be seen by the outer eye (e.g. M. Rosen’s performance, H. Oxenbury’s illustrations) and the inner eye that imagines the story beyond the words and illustrations. The involvement of the body in/with verbal language was also easily detectable: voices, of course, strongly feature in all three documents, but also mouths (M. Rosen mouthing the words, “Streams of names pour[ing] effortlessly from his [the uncle’s] lips”), faces and facial expressions, eyes (M. Rosen’s own big goggly eyes, the uncle making eye contact with his niece) and limbs (M. Rosen’s gesticulating arms, the two girls falling off their uncle’s lap, the children skipping joyfully along in H. Oxenbury’s rendition of the story). The notions of enthusiasm and energy were equally important aspects, as appears clearly from the bouncing family on the title page (wind lifting hair), or from the first picture (sailing down the hill through a sea of grass, they are about to go off the page), and rhythm (through repetitions, in particular). Obstacles and surprises (cf. exclamations and word prominence) meant to interrupt the course of events and create drama were further evidence of the general eventful atmosphere in all three documents. With the use of the present tense in the story of the bear hunt, the impression is that language propels “we” forward, or even that actions are being shaped as words are being uttered. Prominent too were the themes of fear and fun, as well as emotional impact. The presence of sorrow and loneliness in E. H. Spitz’s text could be noted too at this early stage and contrasted with the general happiness and collective dimension of the experience of story-telling. Candidates were expected to spot the variety of places and cultures the documents referred to, either explicitly: the English countryside and Manhattan, Greece and Germany; or implicitly: New England with R. Frost, India with R. Kipling, “treasure islands” with R. L. Stevenson.... All formed a significant cultural network within the context of this corpus. The artistic technique used by H. Oxenbury (watercolour) and its cultural resonance within the British artistic tradition also deserved attention. By contrast, the bare wall behind M. Rosen in the video suggested that the raconteur’s personal appeal was the focus of attention.

Questions that the candidate could usefully ask themselves to further their analysis were the following: What should one make of the word “retold” on the title page of M. Rosen and H. Oxenbury’s book? Which various elements enable us to identify this illustrated text as a tale? In what way is this narrative a quest? What type of narrative does E. H. Spitz write here? How universal is her experience? How specific to the United States? To what extent can story-telling disturb or challenge the established order? To what extent is language a bridge to the unfamiliar? How important is the unfamiliar in the construction of personal identity? How significant is the contrast between the loudness of the story-tellers and the stillness of the individual who is listening? What process is taking place inside the mind of the listener? What should one make of the book kept inside a box by the archeologist? What could it symbolize?

At a more elaborate level, candidates could organize their presentation along several lines of thought in the order they considered most appropriate. They could, for instance, insist on:

- story-telling as an essential basis for personal development, the development of linguistic skills (from speech acquisition to elaborate, even masterful use of language) and the construction of a cultural identity;
- story-telling as a form of communication between individuals – (spell-)binding speakers and listeners, across generations (in the case of E. H. Spitz, a child listener becomes an adult raconteur);
- story-telling as dramatic and physical, producing pleasure – intellectual, emotional, sensory (auditory & visual) and even sensual as the sounds and images combine to produce many delightful thrills;
- story-telling as access to knowledge through the imagination. Stories to help process fears

(as illustrated by devouring mouths, various evils, the life-threatening beast facing the family and various degree of exposure to the natural environment) and habituate the mind to the idea of death and the transience of human life (e.g. *Sleeping Beauty*);

- story-telling and books. How does one move from voice to written word and back to voice (reading to children, from books)? What is the voice's new shape when the written word is meant to be read silently (as when we read E. H. Spitz's account of her childhood)?

At an even more elaborate level, the candidate could direct his/her thoughts towards notions of tomfoolery and burlesque, not tolerated in ordinary social intercourse, and the idea that story-telling affords a space for fun and exaggeration:

- notions of comedy and parody, heroes as cowards, and mock-epic could be developed here;
- and/or the idea of transgression (animate/inanimate; human/animal; gender-crossing) which could also be detected in impersonations (becoming someone else, borrowing someone else's voice) and the various movements across space contained in the documents. Boundaries are crossed, individuals change places and shape new identities (e.g. Odysseus' sea voyage, the family's day trip; E. H. Spitz "floating off" to Neverland or other imaginary places, her family moving from Europe to the USA);
- and/or the paradox that the individual gains knowledge by accepting the mystery of what's not known, not fully understood, never actually experienced in real life;
- and/or the notions of kinship and love essential to identity formation as well.

Family, safety and mutual trust were present in all three documents (mother, father, uncles, sister, dog, bed and bed covers as emblems of protection). Dedications on title page to family and friends could be mentioned here.

Broader references to the human community vs. inhuman forces could be made; and/or the underlying theme of cultural integration, as European tales are seen to have helped build an American woman's identity and the question, regarding the United States of the synthesis between the immigrant culture and the culture of the new nation (which came to be dealt with in a subsequent "dossier de leçon" on Mexican Americans). In that perspective, the child in the perambulator could be considered as an allegory of the sacred value of written texts, spoken language and story-telling all interlinked (even Frost's poetry – implied in the list of names at the beginning of the text – is narrative) with special (ideological?) reference to the American experience as suggested by the infant mouthing the Preamble to the US constitution. The combination of Riverside Park and the time shift to the beginning of the 20<sup>th</sup> century calls to mind the picture of Eastern European immigrants wishing to prove their full acceptance of American values.

A new set of questions could help the candidate give a further critical twist to his/her presentation: how does Odysseus compare with the father figure in H. Oxenbury's rendition of M. Rosen's tale? In what way are they opposite role models? What do they have in common? (cf. a new vision of masculinity informing H. Oxenbury's rendition, but Odysseus eventually went home as well...). How do the children's appearance and the grassy hill and surrounding landscape conform to a certain idyllic vision of childhood and pastoral England? To what extent is the child strapped in the perambulator a grotesque – monstrous? (she wears fur around her face) – child whose voice is imprisoned in a motionless body? Have grand and not so grand narratives been instrumental in building cultures? What culture is more precisely celebrated in this corpus? Is story-telling underpinned by the human desire to memorialize?

But we must leave the readers/listeners to ponder the possible answers to these questions, which are fully open to debate and interpretation. Similarly, the sequencing of ideas presented above by no

means adds up to a definition of what was expected from the candidates. Any alternative combination or other convincing forms of analysis on the subject, or additional observations on the corpus, were to be considered equally valid, as are, in the words of R. Frost, roads less travelled by.

## Seconde sous-épreuve

Dans un premier temps, le candidat devait procéder à un repérage de la spécificité et du potentiel des supports: ce sont des documents authentiques, non didactisés, comme le préconisent les Instructions Officielles. L'apport culturel est net, puisque la plupart des petits britanniques connaissent ce conte, et plus particulièrement cette version du très célèbre Michael Rosen (*Children's Laureate* de 2007 à 2009) illustrée par Helen Oxenbury, connue aussi pour ses dessins et récompensée par de nombreux prix. La mise en scène et en bouche du conte par l'auteur, dans la vidéo, contribuera à sensibiliser et à imprégner les élèves de la musique de la langue anglaise. On espère qu'ils seront séduits et motivés par ces supports où la notion de plaisir est centrale, et par le plaisir de jouer avec les sons et l'intonation et de les reproduire à leur tour.

On s'attendait à ce stade à des remarques sur la pertinence de ces supports pour une exploitation en classe de 6<sup>ème</sup>. D'abord, il semblait judicieux, en début du palier 1, de vérifier et de consolider le niveau des élèves avec des supports n'ayant pas trop de surcharge lexicale ou syntaxique, mais qui ont cependant pour vertu de donner envie à l'élève de s'approprier la langue « étrangère ». Cette chasse à l'ours fait appel à l'univers familier de l'élève (cf. lexique : la famille, la maison, les animaux) mais aussi au domaine de l'imaginaire dont l'importance pour le développement psychologique de tout individu était souligné dans le document A du dossier. Le matériau narratif correspond aussi au thème culturel du palier 1 : Modernité et Tradition. Il s'agit ici d'un conte d'origine nécessairement traditionnelle (cf. le mot « *retold* » sur la première page), renouvelé par les illustrations et devenu un classique contemporain de la littérature enfantine anglaise. Avec Michael Rosen qui livre son histoire en personne, nous avons une mise en bouche de la langue anglaise qui devrait ouvrir l'appétit des petits sixièmes.

À ce stade, le candidat aura aussi identifié le potentiel linguistique de ces supports et leur adéquation avec le programme de 6<sup>ème</sup> ; il aura pu également envisager une tâche finale permettant de donner une orientation actionnelle à la séquence.

Les objectifs devaient être clairement annoncés. Objectif culturel : familiarisation avec un conte connu et aimé d'une grande partie de la population britannique. Objectifs linguistiques : grammaire : *be + ing, have got to, can't*, les prépositions ; lexique: environnement proche, localisation dans l'espace, registre des sentiments ; phonologie (dimension essentielle ici): réalisation des voyelles (monophongues et diphtongues, en particulier /əʊ/ : *over, go over, going, oh no, nose, tiptoe, cold*), accentuation et réduction des syllabes/sons vocaliques, consonnes, particulièrement /θ/, les « *consonant clusters* » redoutables et amusants que constituent les onomatopées et les liaisons (*under it, over it*).

Le candidat pouvait par la suite se poser la question de la hiérarchisation des supports et des prérequis pour leur exploitation. Le fait de commencer par le document B permettait le repérage des éléments facilitateurs et des obstacles à la compréhension. Les mots clés (d'abord *bear* et *hunt* puis les autres) pouvaient être fournis, si nécessaire, à l'aide de vignettes, ou images projetées. On encouragerait aussi une phase d'anticipation, à l'aide de *perhaps, maybe (Maybe Mummy's at work... Perhaps the parents are not together / are divorced. Perhaps they're on holidays...)*.

Avant de visionner le document C, les élèves auront déjà été sensibilisés, par les gestes du professeur (par exemple pour *under, over, through*) aux éléments facilitateurs présents dans la vidéo

(gestuelle, mimiques, intonation). On insistera sur les stratégies qui seront mises en œuvre pour l'accès au sens, par exemple l'exploitation de ces indices extra-linguistiques, l'appui sur le contenu, l'émission d'hypothèses.

Les choix d'exploitation des documents pouvaient être déterminés par la forme de la tâche finale de la séquence. L'accent ayant été mis sur la qualité orale du conte, il serait logique que les activités langagières la prennent en compte et lui donnent priorité.

La question du sous-titrage en anglais pouvait légitimement être évoquée et problématisée. Faudrait-il cacher les sous-titres pour focaliser sur l'écoute et la gestuelle du conteur, ou plutôt en profiter pour faire remarquer aux élèves quelques différences entre graphie et phonie: par exemple, le "a" de *what* n'est pas prononcé comme le "a" de *that* (*What's that?*), le "r" final de *river* n'est pas prononcé en anglais britannique, la traduction sonore de la graphie *uh-uh!* est originale et défamiliarisante pour une oreille non-anglophone. Pour cette question comme pour d'autres, le jury n'attendait pas de réponse toute faite mais a su apprécier diverses orientations, dans la mesure où les propositions des candidats témoignaient d'une certaine cohérence entre l'analyse des supports utilisables et l'exploitation qui en était proposée.

Après la phase de compréhension, on pouvait proposer différentes tâches intermédiaires, par exemple l'appropriation orale du texte par répétition chorale, un exercice oral (avec aides visuelles) de transfert, avec changement de lexique (*a rabbit hunt in the park, a lion hunt at the zoo*), la mise en scène du conte devant d'autres élèves. Une activité TICE utile serait une recherche sur Internet portant sur d'autres contes ou personnages de contes classiques du monde anglophone (sources préalablement sélectionnées par le professeur), ce qui aiderait à la production d'un conte parallèle. Pensons à *Alice in Wonderland*, par exemple, dans la version illustrée par Helen Oxenbury ou à *Winnie the Pooh*, un autre type d'ours, ou à Katie Morag, la petite fille indépendante qui vit sur une île écossaise, et à bien d'autres encore car la littérature enfantine britannique est d'une très grande richesse. D'autres outils TICE liés au son (baladeurs numériques, dictaphones) présentaient également ici beaucoup d'intérêt selon les activités envisageables.

Un travail interdisciplinaire (Arts Plastiques, Éducation Musicale) pouvait évidemment être envisagé.

Le candidat pouvait revenir en conclusion sur la tâche finale prévue qui serait en adéquation avec les activités et les tâches intermédiaires proposées : par exemple, production orale à la manière de Michael Rosen d'un conte parallèle ; mise en voix en groupe, en joignant le geste à la parole ; etc. La tâche finale en question pourrait être pérennisée par une trace écrite et par un enregistrement vidéo individuel. Ceci donnerait lieu à une évaluation qui prendrait en compte le réinvestissement des nouveaux acquis.

Sujet présenté par Véronique ALEXANDRE et Heather CHICAUD

## 4.2 Epreuve sur dossier (Coefficient 3)

Comme la première épreuve, l'épreuve sur dossier se divise en deux sous-parties : l'analyse d'un dossier en anglais (présentation 20 minutes maximum, entretien 20 minutes maximum, l'ensemble étant noté sur 14 points) et Agir en fonctionnaire de l'état de manière éthique et responsable, en français (présentation 10 minutes maximum, entretien 10 minutes maximum, l'ensemble étant noté sur 6 points). Les candidats disposent de deux heures pour traiter les deux sujets qui leur sont remis. Ces sujets n'ont aucun lien entre eux et les candidats peuvent donc les aborder devant le jury dans l'ordre qu'ils souhaitent, à l'inverse de ce qui leur est demandé pour la première épreuve.

### 4.2.1 Première sous-épreuve : l'étude du dossier, en anglais

#### Rappel du cadre réglementaire

Première partie : étude de dossier. (Présentation n'excédant pas vingt minutes ; entretien avec le jury : vingt minutes.) L'épreuve permet au candidat de montrer :

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

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

#### Programme : Le pouvoir politique et sa représentation au Royaume-Uni et aux Etats-Unis.

Suite à la mise en place pour la première année de l'épreuve sur dossier avec programme, le jury est en mesure de dresser un bilan positif. L'épreuve a permis un brassage de contenus riches à tous égards, et une évaluation des candidats mettant en évidence, notamment, leurs acquis linguistiques, leur bagage culturel et leurs qualités méthodologiques (recul critique, maîtrise des outils d'analyse, capacité à structurer et à mettre en relation). Ces atouts nécessaires à un futur professeur de langue dans sa pratique professionnelle sont apparus très clairement dans le cadre de la nouvelle épreuve, et ont donc pu être évalués avec équité et précision.

Le jury souhaite insister sur le nombre conséquent de candidats bien préparés, capables de mettre leurs solides connaissances du monde anglophone, et plus particulièrement de la question au programme, au service d'une analyse dynamique et pertinente des dossiers. L'objectif de ce rapport est double : permettre aux candidats de comprendre leurs notes de la session 2011, et proposer des pistes de travail constructives à l'intention des futurs candidats et de leurs préparateurs pour la session 2012.

#### Composition des dossiers

Quatre constantes sont à souligner, conformément à ce qui avait été annoncé en amont sur les modalités de l'épreuve :

- **Présence d'une consigne**, qui orientait l'analyse du candidat et lui donnait sa piste principale pour l'étude des documents.
- **Présence 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.
- **Présence d'un ou plusieurs documents datant de moins de deux ans**. Dans cette optique, les textes journalistiques sont bien entendu une ressource de choix. Il est essentiel d'avoir suivi l'actualité récente des pays anglophones. Que penser par exemple d'un candidat qui, en juin 2011, affirme que Gordon Brown, membre du parti conservateur, est le Premier Ministre actuel de la Grande-Bretagne ? Il est par ailleurs souhaitable de posséder des repères quant au paysage médiatique anglophone, notamment une connaissance des profils des principaux périodiques.
- **Présence d'un document audio d'environ 2mn30s**. Il peut s'agir d'un discours politique, d'une interview, d'un débat sur les institutions ou sur les luttes d'influences, d'un reportage journalistique sur un parti ou une personnalité politique – la liste n'est pas exhaustive. Les enregistrements sont notamment tirés de radios britanniques et américaines, ou de sites de chaînes télévisées (par exemple un reportage de CBS dont l'intérêt ne réside pas dans la dimension vidéo). Une pratique régulière de la compréhension orale est par conséquent vivement conseillée. Le candidat dispose d'un lecteur MP3 ou MP4 qui reste à sa disposition pendant la totalité de son temps de préparation. Il lui est ainsi possible d'écouter le document autant de fois qu'il le souhaite, en fractionnant les écoutes comme bon lui semble. Le candidat avisé veillera cependant à répartir judicieusement son temps global de préparation, pour éviter de négliger les autres documents ou l'autre partie de l'épreuve.

Les autres composantes du dossier sont susceptibles de varier et, si elles ont toutes trait au monde anglophone, le jury souhaite insister sur leur variété et leur richesse potentielles. Il serait réducteur et contre-productif de considérer l'épreuve comme relevant exclusivement de la civilisation contemporaine. En effet, on note par exemple, dans de nombreux dossiers, la présence d'éléments tels que :

- **Documents d'une période antérieure**. Si certains dossiers sont synchroniques (documents datant tous des cinq ou dix dernières années), d'autres présentent une dimension résolument diachronique permettant des mises en perspective fructueuses. On peut citer notamment l'utilisation de textes fondateurs, par exemple une partie de la constitution américaine (Bill of Rights) ou des écrits relevant de l'histoire des idées (Edmund Burke). De même, on peut envisager des documents iconographiques ou littéraires datant de plusieurs décennies voire plusieurs siècles.
- **Textes littéraires**. Si leur présence n'est pas systématique, elle peut constituer un apport clé. C'était le cas dans plusieurs dossiers cette année. Ces textes littéraires ne doivent bien entendu pas faire l'objet d'une analyse littéraire à part et déconnectée du reste du dossier. Ils trouvent leur place, au même titre que les autres documents, dans l'analyse d'ensemble. Cette année, un extrait de Richard III de William Shakespeare permettait d'analyser un dossier dans une perspective historique (une pièce écrite au XVI<sup>e</sup> siècle, sur un roi du XV<sup>e</sup> siècle, amenait à se poser la question du traitement littéraire et de l'interprétation de l'histoire). Dans un autre dossier, un extrait d'un roman policier contemporain permettait d'envisager la question du point de vue (une scène où se prépare une manifestation de rue est vue non par les yeux des manifestants mais par ceux de la police). De plus, les œuvres de fiction s'inscrivent presque inévitablement dans la notion de « représentation » au programme (le point de vue dans un roman, la voix dans la poésie, la rhétorique et la mise en scène au théâtre). Le candidat bien



préparé doit savoir analyser judicieusement ces textes en déployant les outils appropriés. Des repérages littéraires épars ne sauraient compenser l'absence d'une analyse d'ensemble dynamique et problématisée ; en revanche, des remarques stylistiques fines mises au service de l'analyse globale se sont avérées fructueuses, avec des répercussions positives sur la note des candidats concernés.

- **Documents iconographiques.** Là encore, le jury souhaite mettre l'accent sur la diversité des supports proposés, dont la liste n'est pas exhaustive : tableaux, caricatures, photographies, images extraites de clips vidéos. Ce document est accompagné de sa source, éventuellement d'une légende ou d'un texte court. Les outils de l'analyse iconographique devront être maîtrisés par le candidat : outre un lexique fin et adapté, des capacités de repérage subtiles seront appréciées, par exemple en ce qui concerne le point de vue, le cadrage, la composition, le symbolisme, les jeux d'ombre et de lumière.

De façon générale, le choix du type de document reste ouvert, et ne se limite pas à une opposition binaire presse/littérature ou encore texte fondateur/texte d'actualité. Citons l'exemple de dossiers comportant un extrait du *British Journal of Politics and International Relations* datant de 1999, ou encore une analyse du penseur Isaiah Berlin sur Winston Churchill datant du milieu du XX<sup>e</sup> siècle. Il appartient au candidat de s'interroger sur la spécificité de chaque document et d'y adapter le traitement qu'il en propose.

Enfin, tous les dossiers comportent une consigne qui doit impérativement être prise en compte et orienter l'analyse. Cette consigne, dont la formulation est soigneusement choisie, ne doit en aucun cas donner lieu à une récitation de cours ou de connaissances. Le candidat doit opérer un va-et-vient entre consigne et documents, qui s'éclairent mutuellement. Les modalités d'exploitation de la consigne sont développées dans la section sur la méthodologie de l'épreuve.

## Connaissances et programme

Les candidats sont vivement encouragés à se construire au fil de leur parcours un réseau de repères culturels riches, et à suivre l'actualité du monde anglophone, notamment par une lecture régulière de la presse. Le programme proposé, sur « Le pouvoir politique et sa représentation aux États-Unis et en Grande-Bretagne », sert de point focal quant aux repères culturels que les candidats se doivent d'enrichir plus particulièrement lors de la préparation de l'oral.

De fait, les dossiers proposés cette année s'articulaient souvent autour de notions attendues, par exemple :

- pour la Grande-Bretagne, la réforme de la chambre des Lords, le gouvernement de coalition britannique (rebondissements de l'élection de 2010, montée en puissance du parti Liberal Democrat et de son leader, devenir du cabinet formé par David Cameron), la monarchie (avec notamment le récent mariage royal, et la continuité de l'institution), les modes de manifestation du mécontentement populaire, les interactions entre le peuple et ses représentants (à travers une analyse de discours politiques),
- pour les États-Unis, la constitution américaine, les liens entre gouvernement fédéral et gouvernement des États, le financement et les nouveaux outils de communication des campagnes politiques, les « lobbies » (collusions entre élus et groupes de pression), le débat sur le second amendement et son utilisation dans le discours politique (documents concernant le « Arizona Shooting »).

Les dossiers cette année portaient sur l'une ou l'autre des ères britannique et américaine mais il était tout à fait possible et même parfois valorisant pour un candidat d'établir des comparaisons entre les deux systèmes institutionnels lorsque celles-ci s'avéraient pertinentes. On peut penser par

exemple à la présidentialisation de la fonction de Premier Ministre en Grande-Bretagne, ou au nouveau caractère télévisuel de la campagne électorale britannique sur le mode américain.

Dans tous les cas, un contact régulier avec les médias écrits et audio est bien sûr indispensable, et servira au futur enseignant qui sera amené à proposer à ses élèves des supports liés à l'actualité. Afin de comprendre pleinement les documents retenus, et les enjeux du monde anglophone en général, une connaissance des institutions et de leur fonctionnement était souhaitable, de même qu'un emploi précis des termes pertinents. Il fallait par exemple ne pas confondre gouvernement et parlement, ou faire un amalgame entre les oppositions « liberal »/ « conservative » et « Republican »/« Democrat ». Notons que, lors de l'entretien avec le jury, les documents et la présentation que les candidats en ont faite peuvent servir de point d'appui à une vérification de connaissances permettant de faire progresser l'analyse. S'il s'agit parfois de s'assurer de la maîtrise de points essentiels, une élucidation réussie peut aussi permettre au jury d'augmenter la note du candidat. Certains points sont exigibles (ex : expliquer une référence au « coalition government » en Grande-Bretagne), d'autres fort utiles (ex : savoir qui sont les « crossbenchers » dans un dossier sur la Chambre des Lords qui souligne l'intérêt de la participation de ces membres dont le vote est indépendant des partis politiques).

Le jury a parfois déploré des lacunes culturelles et historiques assez conséquentes chez les candidats. On peut citer par exemple l'absence totale (confirmée par l'entretien) de connaissances sur le parti Liberal Democrat, la Glorieuse Révolution, l'interruption de la monarchie britannique par le Commonwealth de Cromwell, Martin Luther King et le « Civil Rights movement », le « Bill of Rights ». Un candidat ne savait plus quel grand parti politique américain était l'adversaire traditionnel des Démocrates, un autre ignorait quel amendement défend le droit au port d'armes à feu. Un autre encore a affirmé que la Grande-Bretagne avait abandonné la monarchie pour la démocratie, et insisté sur le fait que la Chambre des Lords se composait principalement de pairs héréditaires. Outre une vision simpliste de l'histoire de la Grande-Bretagne et des États-Unis, certains candidats ont proposé des considérations trahissant leur méconnaissance de ce qui constitue une réflexion pertinente sur des thèmes politiques et historiques (ex : « [The Lords] are so old they act as if they are waiting for their death [...] they should think of getting rid of the Lords before they're dead ».)

Inversement, le jury s'est félicité de la présence, dans la prestation de certains candidats, d'éléments un peu plus ambitieux. Plusieurs candidats ont ainsi vu, dans une allusion de Burke à des conflits anciens sur la question des impôts, une référence au roi Jean et à la Magna Carta. De même, une candidate a su éclairer la remarque d'une historienne sur le rapprochement des classes sociales en 1947 en évoquant la solidarité accrue lors du Blitz. Certains candidats ont su proposer une interprétation nuancée du terme « revolution » employé par Nick Clegg en utilisant à bon escient leurs connaissances quant à la « Glorious Revolution ». Dans le cas d'une affiche représentant Nick Clegg à la façon de Barack Obama dans le cadre de sa campagne présidentielle (avec la légende « Hope »), un candidat a cité le nom de l'artiste auteur du tableau d'origine (Frank Shepard Fairey) et proposé une analyse convaincante de la symbolique des couleurs utilisées : rouge et bleu comme couleurs patriotiques correspondant également aux deux principaux partis politiques ainsi que l'absence du jaune du parti Liberal Democrat, le tout assorti d'une mise en relation fructueuse avec un des autres documents suggérant que les victoires politiques relevaient plus de la personnalité que du parti des candidats. Au sujet de l'élection législative de 2010 en Grande-Bretagne, et de la nouveauté du débat télévisé, toute comparaison avec l'utilisation novatrice et réussie de ce média par John F. Kennedy contre Richard Nixon a été bonifiée.

Une réflexion plus personnelle sur les dossiers est considérée comme recevable et même valorisante pour les candidats, du moment qu'elle est pertinente, étayée, et précédée d'une analyse solide et objective. Dans le cas d'un dossier sur les États-Unis proposant un débat sur la notion de « dead constitution » (avec un tableau représentant la signature par les « Founding Fathers »), un

candidat a souligné que la constitution était le fait d'hommes blancs issus des classes aisées, et s'est interrogé sur sa représentativité à l'heure actuelle, soulignant également la relative absence de femmes en politique, et citant des contre-exemples comme Nancy Pelosi. Il a argumenté que l'élection de Barack Obama était peut-être un signe de changement, s'interrogeant tout de même sur la notion de « race-blind » vs « race-free ».

## **Méthodologie de l'épreuve**

De futurs enseignants doivent posséder des repères culturels solides sur le monde anglophone, mais aussi être capables d'aborder des supports authentiques de façon critique et avisée. Dans la mesure où la thématique est relativement facile à cerner et d'ailleurs mise en évidence par la consigne, le jury attend une approche problématisée et argumentée, avec une mise en relation fine et pertinente des documents.

Rappelons tout d'abord l'importance, au cours de la préparation, d'analyser la consigne et d'en définir les termes. Le candidat dispose d'ouvrages de référence : dictionnaire unilingue, Robert des noms propres, précis de civilisation. Il est essentiel de prendre le temps de bien comprendre également les documents, leur nature et leurs enjeux spécifiques. Trop de candidats ont tendance à plaquer des morceaux de cours ou des grilles de lecture pré-établies, d'un intérêt limité ou périphérique dans le cas du dossier à étudier, ou encore à se limiter à de simples repérages.

Les bons candidats ont su poser une problématique dynamique et un plan comportant une progression entre les parties. Les notions centrales qu'ils avaient choisi de mettre en avant étaient vraiment spécifiques au dossier, allaient au delà des simples convergences thématiques, et permettaient une mise en relation des documents entre eux et par rapport aux institutions. Rappelons qu'il était possible et même judicieux de se référer aux termes du programme et notamment à la notion complexe de représentation.

Lors de l'exposé devant le jury, l'introduction doit permettre de présenter : les documents et les questions de fond qu'ils soulèvent, une problématique prenant en compte les termes de la consigne voire aussi du programme, puis le traitement qui sera proposé par le candidat, avec l'annonce du plan qui sera suivi. Présenter les documents va au-delà d'une simple lecture des titres des sources et des noms de leurs auteurs. Des repérages concis (développés par la suite en lien avec la problématique) sur l'auteur, la date, le contexte, le point de vue, le ton, la rhétorique et tout autre élément distinctif sont souhaitables. Une personnalité politique ne s'exprime pas de la même façon dans sa correspondance privée, ses allocutions à son parti politique, ses discours nationaux à visée électorale, ou ses interventions sur la scène diplomatique internationale. Les arguments et leur habillage conceptuel varient également selon la situation : période de conflits, sortie de guerre, guerre froide, prospérité ou crise économique, imminence ou résultat d'une élection, etc. Le candidat doit utiliser les outils de repérage et d'analyse acquis tout au long de son parcours, et notamment dans le cadre de son entraînement aux commentaires de civilisation et de littérature. Il met en œuvre bon sens, discernement et recul critique.

Dans son développement, le candidat doit effectuer des mises en relation fines, avec des citations et des allers-retours réguliers entre les documents. Ceux-ci sont justement choisis parce qu'ils peuvent être confrontés de façon fructueuse, et se font souvent écho les uns aux autres. Un traitement successif et statique des documents n'est donc pas souhaitable. Tous les documents doivent être pris en compte au sein de chaque partie (en général deux ou trois). Le candidat ne doit pas pour autant s'interdire des rapprochements qui ne concerneraient sur un point précis qu'une partie des documents.

Pour finir, la conclusion devra montrer le chemin parcouru au cours de l'analyse du dossier, et si possible permettre d'aller plus loin, en envisageant par exemple un élargissement du débat aux

cadres institutionnels plus larges, ou encore une mise en parallèle pertinente avec un point d'actualité récent.

## Langue

Les remarques traditionnelles sur la correction de la langue s'appliquent (grammaire et syntaxe, lexicque, prononciation et intonation, intelligibilité). Le jury a par exemple assez souvent noté des fautes de prépositions et d'articles, des « s » manquants ou au contraire ajoutés, des voyelles francisées, des diphtongues aplaties et des « th » mal maîtrisés. L'argumentation, pour être efficace, devra se faire dans une langue non seulement correcte, mais également précise, sans jargon ni relâchement du registre. Le candidat essaiera d'éviter les répétitions inutiles ou les reformulations multiples. Si le propos doit être articulé, un emploi excessif et peu naturel des connecteurs logiques est déconseillé. L'emploi d'un vocabulaire riche est valorisé.

Nous insisterons ici sur la maîtrise et la prononciation du vocabulaire liés aux thématiques de l'épreuve. Il est indispensable de maîtriser des distinctions et des emplois de base. Rappelons par exemple que « English » et « British », ou encore « economic » et « economical » ne sont pas interchangeables, et que l'article « the » ne s'emploie ni devant « Parliament », ni devant des notions comme « British society » ou « American politics ». Une lecture de la presse et, plus généralement, de textes en anglais, devrait permettre d'éviter des calques sur le français (« \* Nick Clegg is the man of the change »). De même, une connaissance élémentaire de la civilisation amènera le candidat à utiliser « Civil war » plutôt que « \* Secession war ». Dans certains cas heureusement rares, le jury a constaté des erreurs de catégorie lexicale (ex : « Britain » pour « British »).

Le jury a parfois été étonné par les difficultés des candidats à prononcer des mots pourtant attendus dans le cadre de l'épreuve, comme « law » ou « The Guardian ». Les fautes d'accent voire aussi de prononciation ont été nombreuses sur des mots tels que : *monarchy, hierarchy, legislative, politician, democratic, empire, economy, economic*, et tous les mots finissant par « mania » (ex : « Cleggmania »). Le candidat a parfois d'autant moins d'excuses que le mot en question est parfois récurrent dans l'enregistrement audio : un candidat s'est ainsi obstiné à voir une diphtongue au milieu du mot « lobbyist » (\* /'lɒbajɪsts/). D'autres mots plus généraux posent aussi parfois problème aux candidats et nous en citerons donc quelques uns : *event, echo, narrator, author, access contrast, nonsense*.

Dans l'ensemble, les prestations linguistiques des candidats ont été très variables. Dans de nombreux cas, le jury s'est félicité d'entendre des candidats qui constitueraient de bons voire d'excellents modèles pour de futurs élèves : prononciation et intonation relativement authentiques, lexicque riche, grammaire rigoureuse avec prise de risque syntaxique. Une bonne partie des candidats présentaient un ensemble linguistique acceptable malgré quelques faiblesses, notamment des utilisations d'articles et de prépositions peu rigoureuses. Parfois, cependant, des problèmes rédhibitoires (formes verbales fréquemment incorrectes, calques sur le français, mauvaise utilisation de « for » et « since ») étaient manifestes et ont été sanctionnés comme il se devait, certains pré-requis étant absolument indispensables pour un futur professeur d'anglais.

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 récompensé pleinement faute d'avoir été présenté dans une langue du même niveau. Le jury s'efforce dans tous les cas de trouver un compromis entre d'une part connaissances et qualités analytiques, 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 le jury lui pose jusqu'à 20 minutes de questions. 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.

C'est également l'occasion de confirmer les qualités de communication du candidat, futur enseignant potentiel. De toute évidence, tout frein à l'intelligibilité (voix mal posée, candidat qui marmonne, ne finit pas ses phrases ou hésite de façon répétée) est sanctionné. Inversement, un candidat réceptif, capable de prendre en compte les questions et d'y répondre avec dynamisme et pertinence verra sa note augmenter. Il ne s'agit pas de marquer son accord avec le point soulevé par le jury par un lapidaire « it's true. » 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 contredire.

## **Quelques suggestions pratiques pour la préparation des candidats**

Pour finir, le jury recommande vivement au candidat un contact régulier et, il l'espère, enthousiaste avec le monde anglophone, sous forme notamment de lectures et d'utilisation des nombreuses possibilités multimédia à présent disponibles : consultation de la presse en ligne, écoute de documents audio ou audiovisuels en ligne ou de podcasts (facilitée par les outils nomades comme les clés USB et les lecteurs MP3). Les radios anglophones (citons les plus célèbres, NPR et BBC radio 4) constituent des ressources à ne pas négliger.

Il est bien sûr conseillé de lire le rapport du jury, et de s'entraîner à partir des dossiers proposés dans ce rapport et de ceux disponibles par ailleurs. De façon générale, un entraînement régulier à l'analyse de textes et d'autres documents est des plus judicieux, afin d'acquérir un recul critique suffisant, ainsi que les outils qui vont de pair. Trop de candidats restent à la surface des dossiers, proposant des remarques descriptives, de l'ordre du constat voire de la paraphrase. Or, un futur enseignant se doit de développer chez ses élèves, pour reprendre les termes du programme d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques, « l'acquisition de connaissances et d'outils de compréhension du monde contemporain, dans une vision dynamique et distanciée qui fonde une démarche portant sur l'analyse des documents, l'exercice du raisonnement et de l'esprit critique. »

### **4.2.2 Première sous-épreuve : exemples de sujets**

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

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

## Sujet ESD 17

*Le dossier se trouve en annexe de ce rapport (fichier : « Annexe\_3\_ESD\_17 »)*

*Consigne: Present and compare the channels of political protest as they are shown to operate in relation to British institutions.*

In other words: what kind of outlet does political protest have in British institutions and within what limits does it operate?

### **Definition of the key-words**

- **'channels'** evokes the bed of a river, a narrow passage; a course of communication (channels through which to air grievances) ; a system or organisation; a course of action.

The meaning of the word ranges from a (rather official) means of communication to a way of controlling, directing a flow.

- **'protest'** here appears as an institutionalised practice with a set of rules and signs that ensure its legitimacy or its acceptance. References are made to common knowledge or experience.

### **Presentation of the documents**

**Document A** – Edmund Burke, a political thinker and parliamentarian of Irish descent makes a speech before Parliament in defence of the American colonists shortly before the dispute over taxation gives way to open military conflict. In order to make his point, he draws from the British tradition of protest (over fiscal matters specifically) so that two contexts overlap here, the contemporary American cause relayed by the Whig MP and the more ancient causes which act as constitutional foundations in his demonstration.

**Document B** - Protest here takes place in the street, during the student demonstrations against the rise in tuition fees at the end of 2010. Protest action is going on but the photographer does not focus on chaos and unrest but rather encapsulates in his photograph three of the components of this dispute, clearly organised along three lines and without any contact: Parliament in the background (symbolised by the Clock Tower), a police line in the middle and the angry protester in the bottom left-hand corner.

**Document C** – Nick Clegg, Deputy Prime Minister in David Cameron's government, delivers a speech with several references to drastic change and revolution. Besides, he presents himself as the heir to the 1832 reformers who extended the franchise to include more members of the commercial and industrial parts of British society. In spite of the rhetoric, his minority position within a coalition government limits his capacity to effect radical change (as was made clear in the recent referendum on electoral reform).

**Document D** – Protest appears here as an ingredient of fiction, in Ian Rankin's detective novel *The Naming of the Dead*. The demonstrations around the 2005 G8 meeting in Edinburgh have not started yet but police preparations are under way to ensure a safe outlet to the discontent.

Preparations on the protesters' side also point to a well-oiled organisation, not unlike the military aspect of police containment techniques.

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

- The different *means/methods* of protest presented in the documents, in relation to different causes or contexts: political speeches justifying opposition or reform or street protest.
- **Limits/limitation/containment.** 'The barriers were going up' – this quotation sets the tone in document D. Dissent and protest are not synonymous with chaos and disruption here (what about the reality of political conflict in Britain?); on the contrary, they are described as authorised events and well-rehearsed routines in the democratic process. All the documents exhibit varying degrees of official acceptance and control, whether political (through police work), historical (reference to former conflicts, adherence to a tradition) or rhetorical (the language of protest, resorting to verbal and non verbal signs to advertise and rationalise the protest messages) or institutional (grievances laid before Parliament by the American colonists and Edmund Burke or reform action within government in the case of Nick Clegg).
- **Protest channelled and controlled to stave off revolution.** The allusions to a potential threat from 'foreign' elements (the Italian anarchists in D, the red-flag-waving student/communist in B, the rebellious Americans in A) point to the fear of contamination from other, more violent, methods of protest.
- **Props/tools and meaningful signs** make up patterns of protest and easily identified messages (red flag signalling danger or menace). The use of signs (objects in B and D or words in A and C) and of rhetoric lays the emphasis on common, accepted references.
- **Self-references and the creation of a legend:** just as police 'veterans' in Ian Rankin's text exchange stories of former engagements with protesters, Edmund Burke and Nick Clegg include stories of past reform actions in their speeches, thus giving their present actions a historical framework. Some of those references, like famous battles – the Newbury Bypass in Ian Rankin, the Great Reform Act in Nick Clegg - are given a name so that they can become legends.
- **The idea of uniqueness of this tradition-inspired model** is put forward by Edmund Burke. In the other documents, tradition appears to provide both a method of protest and the limits within which it can reasonably express itself: a method if we consider the objects (the tools of the policing trade, the clothes worn by protesters) routinely produced by authorities and participants when protest action is scheduled and the vocabulary used in speeches to justify the speaker's position ('freedom', 'right', 'usages' in A, or in C 'reform' and 'revolution'); a limit also since discontent is then given a model inherited from history (Nick Clegg presents himself as the heir to those politicians who 'stood up for the freedom of the many...', the American colonists are described as the 'descendents of Englishmen' taking up the dialogue between monarch and subjects over taxation) with the added implication that following the model legitimises the claims or that departing from the model might be un-British.
- **Visibility** - Dissent and the response to dissent are given visibility, political representation resorts to the props and semantic short-cuts of the stage: 'visible strength', the police and protesters' message-ridden outfits (badges and wristbands, camouflage, truncheons and handcuffs in D, Nick Clegg's superlatives and clearly stated intention ('one, two, three') in C, the brandished flag in B.
- **Political representation and the political show:** if representation is taken in its artistic sense, then the interpretation of the documents shifts from attention-seeking attitudes to theatricality and self-dramatisation – dramatisation of one's political stand for the two speakers and for the lone

protester in the photograph, skillful dramatisation of a political conflict by a photographer, dramatisation of parliamentary debate in the House of Commons with the conventional address to the Speaker, or the equation of Speaker with England.

Such interpretations emerge from the confrontation of a specific set of documents. It would be worth mentioning that a different choice of narratives or images might vehicle a different point of view.

## Sujet ESD 13

*Le dossier se trouve en annexe de ce rapport (fichier : « Annexe\_4\_ESD\_13 »)*

Consigne: *Comment on the representation of special interests influencing power in the US*

### Definition of the key-words

- '**Representation**' implies considering the various aspects of the democratic process and its actors.
- '**Power**' refers to the executive, legislative and judicial powers as well as the system of checks and balances.
- '**Special interests**' refers to groups seeking or receiving special advantages and associated to lobbies.

Commenting on the representation of special interests influencing power in the US invites one to consider and analyze the documents in light of the **various types of special interests** and the **nature of the relationships** they harbor with the **various components of the power structure**, the **means** by which they seek to influence the decision-making channels and the **degree to which influence is exerted and/or checked by the system**.

The analysis would lead to a conclusion and/or questions regarding the role that special interests play in the democratic process.

### Presentation of the documents

**Document A** essentially deals with the interaction of lobbies with the legislative branch. It offers a sardonic view of the nepotistic situation illustrating the notions of "revolving door" and that of "conflict of interest" existing between the lobbying industry/special interests and the legislative branch on a bipartisan level. It tends towards the clichéd point of view that lobbyists are villainous and act purely out of self-interest, a state of facts which is denied by the members of Congress. The notion of public interest is remarkably absent from the discourse in this document but the denunciation by the person interviewed and indirectly the journalist may be considered as an illustration of the system of checks and balances, ostensibly exercised by the fourth power, that of the press.

**Document B** illustrates an aspect of the relationships between lobbies and presidents, to a certain extent representative of the executive branch. An extract from the Kitty Kelley biography on George Bush - published while he was still in office - depicts the paradoxical situation in which two Republican presidents, one in and one out of office but both members of the NRA find themselves in opposing camps concerning the Brady Bill. Former President Reagan supports it as "just plain common sense" whereas President Bush opposes it for reasons that seem more linked to his willingness to get a crime



bill passed and get re-elected. The extract elaborates further on the nature of the give-and-take relationship between the executive and a prominent special interest group, the NRA, largely based on self-interest and money. Aside from depicting a system of checks and balances, the document raises the question of representation of the public interest.

**Document C** is an article by political analyst and journalist Michael Barone which illustrates how complex the issue of lobbying is and the virtual impossibility of clearly defining the relationships between lobbies, the legislative and the executive. It attempts to provide a less one-sided and stigmatized view of the representation of special interests, starting with the hallmark and historical provision for “petitioning for redress of grievances” in the 1st Amendment to the Bill of Rights. The various types of special interests are represented as well as the role they play and fulfill in the democratic process again inferring a somewhat unofficial system of checks and balances. Represented as well in this document are the various positions taken by political candidates on the issue of lobbying and its representativeness.

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

The documents deal with the following non-exhaustive list of concepts/ideas:

- ***The Bill of Rights and limited regulation.*** Lobbying is a hallmark right, protected by the First Amendment (document C) which specifies that “people” can petition the government for a redress of grievances. It posits the notion that lobbies, “people” and special interests are synonymous, which can raise a number of questions. The historical existence of lobbying is referred to in document C which counters the image of the villainous lobbyist (documents A and B). It also sheds light on possible reasons for the weak and limited regulation of lobbying activities illustrated in all three documents.
- ***Effectiveness of regulation and ethics.*** The set of documents raises the question of the effectiveness of existing regulations (alluded to in document A) in light of the apparent self-interested conduct in both branches of power (evident in all documents) and the denial of the potential or established existence of conflict of interest. Rare are the instances in which lobbyists or Congressmen retract themselves for “even the appearance” of conflict of interest (doc A). Is it possible to regulate a constitutionally protected activity that has become ensconced in the system?
- ***The issue of representation.*** The principle of representation of interests surrounding all aspects of American social and economic life is present throughout the documents. A pigeonholed distinction between “socially responsible lobbies” and “profit-making lobbies” is blurred in Document C, while documents A and B illustrate the preponderance of lobbies representing money-making interests. The definition of what and who a “real American” refers to and the existence of the representation of the public interest is raised in the various documents.
- ***The influence of lobbies on power.*** This idea is woven through all three documents illustrating the revolving door and nepotism on bipartisan issues in the legislative branch in document A, the self-interested give-and-take existing in the executive branch between presidents and lobbies in exchange for campaign funding in document B.
- ***The influence of money.*** The lucrative and “cozy” activity of lobbying, the debilitating and corrupting influence of money in both documents A and B dealing with the legislative and executive branches confirm the stigmatized representation of the villainous lobbyist; this view is somewhat counterbalanced by document C in which lobbyists are illustrated as not exclusively catering to profit-making interests even if lobbyists can also be employers.

- **Checks and balances** are represented in each of the three documents in varying ways; in document A, the power of the press is apparent through the denunciation of a watchdog group but also the mere nature of the CBS report. Document B illustrates checks and balances that operate outside an official framework – the NRA withdrawing support, the Bradys leaving the Republican party, the former President's position on the Brady Bill – in addition to the journalistic nature of the document taken from a biography published during the Bush presidency. Document C describes the system of checks and balances of lobbies representing interests on both sides of the spectrum. Hillary Clinton's defense of lobbying and lobbyists could also be interpreted in the light of her political campaigning, just as Barack Obama's and John McCain's desire to distance themselves from lobbies and lobbyists in document C. Is the system of checks and balances real or illusory? The absence of reference to the judicial branch in the set of documents may be noted and interpreted.
- **Distorting power of lobbies vs. effectiveness of checks and balances.** The representation of special interests through lobbies may be perceived as distorting and threatening to the proper functioning of the democratic process as well as to the representation of public interests but counterbalanced by the system of checks and balances.

Incorporating into a presentation relevant references to additional facts and knowledge of the processes at work as well as current events is an asset. For instance, knowledge of the Brady Bill and the NRA's attempt and partial success in having it declared unconstitutional may add perspective to a presentation. It is essential however, to contextualize any additional information provided and avoid what can be construed as a reciting of textbooks or course notes.

Rapport établi par Catherine HEYRENDT-SHERMAN

Sujets présentés par Isabelle LEGUY et Margot ROULLIER

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

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

- sous-partie du second oral d'admission, notée sur 6 points
- durée : présentation du candidat d'une durée maximale de 10 minutes, suivie d'un entretien avec le jury d'une durée maximale de 10 minutes
- présentation et entretien en français

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

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

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

Comme le précise [l'arrêté du 28 décembre 2009](#) fixant les modalités d'organisation du CAPES

et du CAFEP, l'épreuve vérifie la manière dont un candidat sait mobiliser ses connaissances et compétences et faire preuve d'une attitude éthique et responsable lors du traitement de la situation qui lui est proposée. Ces connaissances, compétences et attitudes sont définies dans l'item 1 de l'annexe de [l'arrêté du 12 mai 2010](#) (encart du BO n°29 du 22 juillet 2010). La lecture indispensable de l'intégralité de l'annexe permettra une meilleure appréhension de certaines des capacités et attitudes attendues.

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

Il est indispensable, dans un premier temps, de réfléchir au sens des termes figurant dans l'intitulé de l'épreuve. « *Agir en fonctionnaire de l'État* » suppose de connaître et de respecter le fonctionnement du système éducatif et des établissements scolaires, les programmes et textes officiels en vigueur, et de savoir se situer dans un ensemble, dans une hiérarchie. « *Agir de façon éthique et responsable* » invite à ne pas perdre de vue la dimension citoyenne et humaine, et le respect dû à l'autre, qu'il s'agisse d'adultes de la communauté éducative ou d'élèves, et à prendre en considération les responsabilités d'un enseignant à l'égard des élèves et des parents ainsi qu'à l'égard de l'institution, que ce soit dans l'établissement ou hors de l'établissement (dans le cadre d'activités culturelles et pédagogiques extérieures, voyages, accès à distance à des documents, aux médias, etc).

Il s'agit d'avoir des repères clairs sur les responsabilités, le rôle, les droits et devoirs de chacun au sein de la communauté éducative, et donc de connaître les différents acteurs, notamment ceux avec lesquels le futur professeur sera certainement amené à travailler et échanger : les élèves et leurs parents bien sûr ; le chef d'établissement, en tenant compte de son rôle pédagogique et d'impulsion ; les autres enseignants d'anglais, et plus largement de langues vivantes, et le cadre et la nature des échanges avec eux ; les enseignants des autres disciplines, dont le professeur documentaliste, que ce soit dans le cadre de travaux interdisciplinaires dont les finalités et le lien avec les enseignements seront à apprécier, ou d'autres fonctions (par exemple dans le cadre du suivi d'élèves en difficulté) ; la vie scolaire et le conseiller principal d'éducation ; le gestionnaire ; le conseiller d'orientation psychologue. Un futur enseignant devra s'être interrogé sur la nature des informations à transmettre aux élèves et à leurs familles, ce qui inclut certaines précautions oratoires.

La connaissance des instances d'un établissement (conseil d'administration, conseil pédagogique, conseil d'enseignement) et de leurs attributions, de même que le rôle que certaines collectivités territoriales peuvent jouer, est indispensable.

Les situations proposées sont à appréhender à divers niveaux : aspects pratiques et organisationnels (modalités d'organisation et contraintes matérielles) ; cadre institutionnel, ce qui comprend la connaissance des enseignements et dispositifs transversaux (TPE, ECJS, PPRE, accompagnement éducatif entre autres) ou propres aux langues ([sections européennes](#), classes bilingues, groupes de compétences...); aspects administratifs et financiers (développer des projets dans un établissement requiert l'approbation du chef d'établissement, parfois un vote au conseil d'administration, la recherche de financements auprès des partenaires de l'école ou du fonds social, etc) ; intérêt pédagogique et éducatif ; question de l'éthique et de la responsabilité ([droits de diffusion et d'accès à certains supports](#), responsabilité de surveillance et de sécurité des élèves, ...).

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

lycée et l'accompagnement personnalisé ; les programmes de langues vivantes et documents d'accompagnement des programmes ; les textes qui présentent les objectifs de l'enseignement des langues vivantes (tout particulièrement le [BO spécial n° 1 du 4 février 2010](#) à propos du lycée et le [BO n°23 du 8 juin 2006](#)) ; les activités d'ouverture culturelle et d'accès la langue en dehors des cours ; les TICE et les questions de droit et d'éthique qu'elles posent. À cet effet, la consultation du site [EDUSCOL](#) sera profitable.

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

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

### **Sujets de la session 2011 et prestations des candidats**

Tous les sujets proposés lors de cette première session ont comporté trois ou quatre questions qui avaient pour objectif d'aider les candidats dans leur analyse de la situation. Les réponses à apporter ne se limitent pas nécessairement à ces questions ; la présentation ne suit pas obligatoirement l'ordre dans lequel les questions sont posées ; les questions peuvent tout à fait être traitées de façon globale. Il faut davantage les envisager comme une aide à l'analyse, des pistes ouvertes à partir desquelles le candidat pourra construire sa présentation. Toute présentation organisée, qui prend véritablement en compte le sujet, est valable.

Les situations proposées peuvent être des situations-problèmes pour lesquelles le candidat sera amené à proposer des pistes de solutions en se référant à des dispositifs officiels, en faisant appel à d'autres membres de la communauté éducative ; le champ couvert prend également en compte des situations variées où un enseignant peut être amené à être force de proposition dans un établissement, être sollicité par son chef d'établissement pour développer un projet ou encore prendre en charge certaines fonctions (par exemple professeur principal) qui sont en lien direct ou non avec la discipline langues vivantes. Les sujets ont pu porter sur le collège, le lycée, voire ne pas porter sur un cycle défini.

Certains candidats ont pu soit faire un stage, soit déjà occuper des fonctions d'enseignement, et, si le sujet s'y prêtait, se sont appuyés sur cette expérience concrète pour le traiter. Leur expérience, quelle qu'elle soit, ne peut leur avoir donné qu'une vision partielle, qui ne peut en aucun cas se substituer à une préparation sérieuse. Les candidats qui se sont contentés de « raconter » leur vécu, sans prendre aucune distance réflexive, en s'arrêtant à des aspects pragmatiques, sans organiser ou compléter leurs propos par des apports de connaissances plus précises, ont obtenu des notes médiocres du fait d'une lecture imparfaite et incomplète du sujet. À l'inverse, certains ont su apporter des éclairages intéressants lors de leur présentation ou de l'entretien, car ils ont su placer leur expérience dans un ensemble plus vaste, par exemple en expliquant ce qui pouvait motiver la mise en place de certains dispositifs, sans oublier de mentionner d'autres possibilités d'action et leurs objectifs.

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

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

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

Ci-dessous figurent deux exemples de sujets de la session 2011 et des éléments de réponses, qui ne cherchent ni à être exhaustifs, ni à fixer un modèle type de réponse attendue, mais à montrer comment articuler analyse d'un sujet et mobilisation des connaissances et compétences.

#### 4.2.4 Seconde sous-épreuve : exemples de sujets

##### Premier exemple

###### Situation :

Vous êtes nouvellement nommé(e) dans un collège et vous apprenez que vous avez été désigné(e) comme professeur principal de 5<sup>e</sup>.

*En vous appuyant sur les questions ci-dessous, vous analyserez la situation donnée et vous proposerez des pistes d'action.*

1. Que recouvre cette fonction ?
2. Quelles démarches devrez-vous entreprendre au début de l'année scolaire ?
3. Quelle influence cette fonction est-elle susceptible d'avoir sur votre rapport à la classe ?

Le sujet a pu paraître simple aux candidats qui ont presque tous eu des professeurs principaux lors de leur scolarité et pensent savoir ce que recouvre cette fonction. Or le sujet requiert des connaissances plus précises qu'il n'y paraît. La dimension éthique et responsable est très présente. Le bon candidat a été celui qui a su passer de ce qu'il savait de cette fonction à ce qu'il en a compris en tant que futur fonctionnaire agissant de manière éthique et responsable.

Il faut commencer par analyser la consigne dont les mots clés sont manifestement *professeur principal* et *classe de cinquième*. Il peut paraître évident de dire que '*nouvellement nommé dans un collège*' signifie que l'équipe de direction ne connaît pas l'enseignant et que l'enseignant ne connaît pas l'établissement. Le choix du chef d'établissement peut être motivé par la volonté d'intégrer le nouvel enseignant dans l'équipe des professeurs et dans le même temps de faciliter cette intégration, car la fonction de professeur principal s'exercera sur le niveau de classe pour lequel la mission d'orientation, plus complexe et plus sensible pour les élèves, ne sera pas à remplir. En effet, la 5<sup>ème</sup> n'est pas un palier d'orientation.

Dès le moment clé du premier contact avec la classe, le professeur principal joue un rôle pivot au sein de l'équipe pédagogique, car il va fixer le cadre de son intervention auprès des élèves, établir les règles d'échange, de respect mutuel, d'écoute et de dialogue au sein du groupe, conseiller sur l'organisation du travail personnel. Il est amené à rappeler aux élèves les règles de vie commune inscrites dans le règlement intérieur, à les aider à comprendre et s'approprier leur emploi du temps. Il établit un lien privilégié avec le conseiller d'orientation psychologue et le chef d'établissement. Ce rôle trouve son prolongement lors de plusieurs temps forts que sont les rencontres avec les parents d'élèves, l'élection des délégués, les heures de vie de classe, la préparation et la tenue des conseils de classe.

Les textes qui définissent les missions des enseignants donnent un cadre qui permet de réfléchir aux compétences et attitudes attendues du professeur principal. Ce dernier, plus qu'un autre, doit aider à l'élaboration du projet personnel de l'élève (le lien est évident avec le rôle de conseil et de coordination des actions développées dans le cadre de l'éducation à l'orientation) et le préparer à l'exercice de la citoyenneté ; il se doit d'agir avec équité, et développer les capacités des élèves à exercer leur esprit critique dans le respect de l'autre et dans un climat propice à un travail efficace. Si l'ensemble des enseignants est concerné par la construction de la compétence 6 du socle (Les compétences sociales et civiques – Avoir un comportement responsable), le professeur principal y joue un rôle central. L'organisation et la gestion des élections des délégués et la manière dont il définit les apprentissages visés dans le cadre des heures de vie de classe (apprentissage de la citoyenneté, de la démocratie) participent en effet de l'apprentissage du vivre ensemble pour mieux apprendre ensemble.

Les candidats qui n'ont pris que partiellement la mesure du sujet se sont contentés de mentionner que le professeur principal a un rôle de médiation, de coordination, d'aide et de conseil, de dialogue avec les élèves et leurs familles sans développer. Certains ont cité l'intitulé de la compétence 6 *Prendre en compte la diversité des élèves* du JO de juillet 2010. Ils auront pensé à des éléments factuels sur l'information à donner sur les emplois du temps, les documents à distribuer tel que le règlement intérieur en début d'année, en effleurant les aspects éthiques et humains, et la responsabilité afférente à la fonction. Ils se sont arrêtés parfois à mentionner qu'il est demandé aux professeurs de prendre en compte la diversité des élèves. D'autres ont pu faire appel à leurs souvenirs d'anciens élèves sans les mettre en perspective. Certains se sont placés dans une position très prescriptive à l'égard des élèves, niant alors toute possibilité de dialogue et de régulation.

De bien meilleurs résultats ont été obtenus lorsque les candidats ont su apporter des précisions et ont mieux saisi le rôle et la fonction, soit lors de leur présentation, soit lors de l'entretien, en se concentrant davantage sur : les tâches qui incombent au professeur principal et sur les finalités de ces tâches (par exemple établir le bilan de l'élève par l'observation et le dialogue avec cet élève sur ses motivations, ses résultats scolaires, ses capacités, ce qui va permettre d'aider l'élève dans le choix des options en quatrième et dans la détermination ensuite de son parcours d'orientation) ; la nature des interactions avec les autres personnels de l'établissement et les parents ; les élections des délégués comme un acte d'éducation à la citoyenneté. Le professeur principal a alors été appréhendé dans son rôle de force de proposition (auprès du chef d'établissement), d'impulsion, d'élaboration (du bilan de l'élève), comme celui qui favorise par exemple l'émergence de projets (culturels, à visée citoyenne), qui s'informe sur les aides à apporter et les dispositifs, qui peut aussi jouer un rôle de régulateur du groupe classe avec lequel il aura établi un lien privilégié.

Les meilleurs candidats ont su analyser et argumenter plus finement. Ils avaient des connaissances plus pointues, mais surtout une analyse suffisamment précise et étayée du rôle de professeur principal pour avoir une approche holistique de l'élève, pour prendre en compte la diversité des élèves et les difficultés de certains et alors concourir avec l'équipe pédagogique à la mise au point d'aides adaptées (aide personnalisée, PPRE), pour définir les axes à développer lors des heures de vie de classe et le positionnement du professeur principal dans la gestion de la parole dans le groupe. Ils ont su appréhender avec justesse le rôle de médiation (rôle complexe, parfois délicat, qui requiert de faire preuve de circonspection dans la gestion du dialogue entre professeurs et élèves, professeurs et familles) et de régulation (exprimer ses idées, les confronter, réfléchir avec les autres), toujours dans le respect de l'autre et de ses différences.

#### Références pour information

- [circulaire du 21 janvier 1993](#) (BO n°5 du 4 février 1993) sur les missions du professeur principal

## Second exemple

### Situation :

Suite à la demande formulée par l'équipe des professeurs d'anglais, un assistant d'anglais a été affecté dans votre collège. Il est également amené à intervenir dans un autre établissement. Vous avez été chargé(e) de l'accueillir et d'organiser son travail dans l'établissement.

*En vous appuyant sur les questions ci-dessous, vous analyserez la situation donnée et vous proposerez des pistes d'action.*

1. Quelles actions envisager pour faciliter son intégration dans l'établissement et dans le système éducatif français, d'un point de vue administratif et pédagogique ?
2. Quels autres membres de la communauté éducative sont aussi impliqués pour favoriser une réalisation efficace de ses missions auprès des élèves ?
3. Quelles seront vos priorités pour déterminer les missions de l'assistant ?

Les termes clés de la consignes sont *accueillir/organiser le travail* d'un *assistant d'anglais*. L'indication du type d'établissement, le collège, sera à considérer de deux manières : le partage entre deux établissements invite à prendre contact avec l'autre établissement et aussi définir les domaines sur lesquels échanger ; les priorités à fixer sont indissociables des attentes des programmes (accent mis sur la pratique de l'oral), des compétences des élèves et des structures propres au collège. Il s'agit donc de déterminer, d'envisager les actions à mener et leurs motivations et objectifs. La notion d'accueil s'entend de prime abord comme la nécessité d'intervenir sur des questions pratiques et matérielles, mais inclut également la prise en compte de la dimension (inter)culturelle et citoyenne.

Il est important de préciser qu'il n'était absolument pas demandé aux candidats de connaître les détails techniques complexes relevant du processus d'affectation des assistants dans les établissements, ou les termes de leur contrat, ou encore les informations mises à leur disposition par les académies, le Ministère de l'Éducation nationale ou les pays d'origine. Il était par contre demandé aux candidats de s'interroger sur certaines questions pratiques et administratives à régler, sur les aspects pédagogiques et culturels, et sur la manière dont la responsabilité d'un enseignant est engagée pour faciliter l'intégration de l'assistant.

Un certain nombre d'actions sont envisageables pour aider l'assistant à appréhender de manière concrète le fonctionnement d'un établissement scolaire français. Ceci implique de prévoir et organiser la rencontre et la présentation de l'assistant aux différents personnels en commençant par le chef d'établissement, puis la vie scolaire, le secrétariat, le gestionnaire. Divers aspects pratiques et financiers pourront ainsi être réglés si l'assistant identifie les lieux, qui est qui, qui fait quoi, vers qui se tourner en fonction des questions qu'il se posera. Interviendront ensuite des explications sur l'organisation de la vie scolaire (absences, retards, horaires).

Certains documents ou informations sur la spécificité de l'établissement seront utiles, car ils indiqueront à l'assistant ses droits et responsabilités, et son implication attendue dans des projets d'ouverture culturelle (règlement intérieur, charte informatique, volet international du projet d'établissement, échange ou voyage prévu, projets interdisciplinaires). Par là même l'assistant pourra prendre conscience de ses responsabilités face aux élèves (assiduité, ponctualité, thèmes possibles en fonction de l'âge et de la maturité des élèves dans le respect de la loi) et se positionner plus facilement au sein de la communauté éducative.

Il pourra également être proposé à l'assistant d'assister à des cours de langue, ou d'autres disciplines (dont celle d'origine de l'ALVE si elle est enseignée) pour l'aider à se familiariser avec les méthodes d'enseignement utilisées, la manière de réagir des élèves aux sollicitations des

enseignants, leurs habitudes de travail, leur degré de compétence en anglais par niveau de classe. Ceci complètera une information plus précise sur les attentes des enseignants, les différents niveaux de classe et les niveaux de compétence visés, les thèmes culturels des programmes, le socle (compétence 2). Ceci implique d'avoir averti et sollicité l'ensemble du corps professoral avant son arrivée.

Les meilleurs candidats ont su s'interroger sur la pertinence de donner toutes ces informations par écrit ou oralement, sur la manière de les rendre accessibles à un non francophone, en établissant des priorités.

Certaines actions à destination de la communauté éducative sont également à envisager. Il s'agit d'anticiper l'aide administrative ou matérielle qui peut être apportée (par exemple en voyant avec le chef d'établissement et le gestionnaire l'aide possible au logement). Les contacts avec l'autre établissement (chef d'établissement ou professeur chargé de l'accueil de l'assistant) faciliteront les déplacements de l'assistant, et l'établissement de l'emploi du temps à établir sous la responsabilité du chef d'établissement qui en est destinataire. Il s'agit en fait, au-delà des aspects pratiques, de sensibiliser les personnels afin qu'ils adaptent l'aide à apporter parfois, car l'assistant peut avoir une maîtrise limitée de la langue française et n'a pas des repères suffisants pour comprendre le fonctionnement des établissements, ce qui est source d'incompréhensions et de malentendus culturels.

Informar les élèves de la venue d'un assistant et du respect qui lui est dû, et envisager les modalités du premier contact participe de la construction des compétences citoyennes des élèves (cf. compétence 6 du socle commun qui exige qu'un élève comprenne l'importance du respect mutuel et accepte toutes les différences).

Le professeur responsable de l'accueil, ainsi que ses collègues, doivent établir le cadre de la collaboration avec l'assistant afin qu'elle soit efficace pour les élèves. Il paraît évident que les enseignants doivent avoir pris connaissance des textes régissant le cadre de l'intervention des assistants avant de définir en équipe les priorités de son intervention en lien avec le projet d'établissement et les programmes (quelles classes, quels groupes d'élèves, intervention auprès des sections européennes, des classes bilangues, ...). Il conviendra de se mettre d'accord sur les modalités d'échange avec l'assistant (combien de temps à l'avance le prévenir de ce qui a été travaillé, des domaines souhaités d'intervention), en laissant une part d'initiative personnelle à l'assistant, dont les propositions et demandes seront à prendre en compte. Enfin chacun se doit de mener une réflexion sur l'intégration pédagogique des échanges menés par l'assistant avec les élèves (valorisation de sa spécificité culturelle et de ses interventions dans la progression, lien entre ses interventions et le programme culturel).

Ce sujet fait ressortir l'importance de préparer la venue de l'assistant afin que sa présence représente une réelle plus-value linguistique, culturelle, interculturelle et citoyenne autant pour les élèves que pour l'assistant lui-même.

Les candidats qui ont été assistants ont certes pu identifier plus rapidement diverses aides pratiques à fournir, mais encore a-t-il fallu qu'ils aient une connaissance correcte du système éducatif français pour être capables de se projeter dans les fonctions d'un enseignant.

Les meilleurs candidats ont envisagé avec nuance une hiérarchisation des priorités d'intervention de l'assistant, la manière de prendre en compte et de valoriser le parcours personnel et la spécificité culturelle de l'assistant (origine, études, expérience professionnelle), sans négliger la dimension interculturelle et citoyenne (respect de l'autre, de la diversité, dépassement des stéréotypes). Certains ont proposé une éventuelle intervention en dehors du cours (club, accompagnement éducatif) sur la base du volontariat. À l'inverse, les prestations qui ont montré que le candidat n'avait pas mesuré la



spécificité du rôle de l'assistant et l'ont assimilé à un enseignant de par les missions qui lui sont confiées, ont été pénalisées.

*Références pour information*

- [BO spécial n° 1 du 4 février 2010](#), III - Favoriser les moments de pratique authentique de la langue
- [BO n°1 du 1er janvier 2009](#), Affectation des assistants de langues vivantes étrangères dans les écoles et les établissements du second degré
- [BO n°23 du 8 juin 2006](#), 5) Le rôle des assistants de langue étrangère.

Rapport établi par Véronique STAAT

# **CAPES/ CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS**

## **SESSION 2011**

### **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 B et C.

À partir de ces supports, vous définirez des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques pouvant être retenus pour une séquence pédagogique en classe de Seconde, 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.

We walked along the North Strand Road till we came to the Vitriol Works and then turned to the right along the Wharf Road. Mahony began to play the Indian as soon as we were out of public sight. He chased a crowd of ragged girls, brandishing his unloaded catapult and, when two ragged boys began, out of chivalry, to fling stones at us, he proposed that we should charge them. I objected that the boys were too small and so we walked on, the ragged troop screaming after us: "Swaddlers! Swaddlers!" thinking that we were Protestants because Mahony, who was dark-complexioned, wore the silver badge of a cricket club in his cap. When we came to the Smoothing Iron we arranged a siege; but it was a failure because you must have at least three. We revenged ourselves on Leo Dillon by saying what a funk he was and guessing how many he would get at three o'clock from Mr. Ryan.

We came then near the river. We spent a long time walking about the noisy streets flanked by high stone walls, watching the working of cranes and engines and often being shouted at for our immobility by the drivers of groaning carts. It was noon when we reached the quays and as all the labourers seemed to be eating their lunches, we bought two big currant buns and sat down to eat them on some metal piping beside the river. We pleased ourselves with the spectacle of Dublin's commerce—the barges signalled from far away by their curls of woolly smoke, the brown fishing fleet beyond Ringsend, the big white sailing-vessel which was being discharged on the opposite quay. Mahony said it would be right skit to run away to sea on one of those big ships and even I, looking at the high masts, saw, or imagined, the geography which had been scantily dosed to me at school gradually taking substance under my eyes. School and home seemed to recede from us and their influences upon us seemed to wane.

We crossed the Liffey in the ferryboat, paying our toll to be transported in the company of two labourers and a little Jew with a bag. We were serious to the point of solemnity, but once during the short voyage our eyes met and we laughed. When we landed we watched the discharging of the graceful threemaster which we had observed from the other quay. Some bystander said that she was a Norwegian vessel. I went to the stern and tried to decipher the legend upon it but, failing to do so, I came back and examined the foreign sailors to see had any of them green eyes for I had some confused notion.... The sailors' eyes were blue and grey and even black. The only sailor whose eyes could have been called green was a tall man who amused the crowd on the quay by calling out cheerfully every time the planks fell:

"All right! All right!"

When we were tired of this sight we wandered slowly into Ringsend. The day had grown sultry, and in the windows of the grocers' shops musty biscuits lay bleaching. We bought some biscuits and chocolate which we ate sedulously as we wandered through the squalid streets where the families of the fishermen live. We could find no dairy and so we went into a huckster's shop and bought a bottle of raspberry lemonade each. Refreshed by this, Mahony chased a cat down a lane, but the cat escaped into a wide field. We both felt rather tired and when we reached the field we made at once for a sloping bank over the ridge of which we could see the Dodder.

Joyce, James, "An Encounter", *Dubliners*,  
New York: Norton Critical Edition, 2006 (1914) pp.14-16.

Grafton Street has been taken and held by cross-channel or multinational conglomerates. Its surrounding streets have been colonised by expensive domestic accessory boutiques which sell wooden spoons and striped flour jars for the price of a small car. If one comes out of those streets with one's wallet intact, one feels the same sense of astonished relief experienced by travellers who emerge alive after a journey on foot through central Bosnia.

O'Connell Street, with its length of American burger bars, justifies another Easter Rising, just so as the British can put another few gunboats up the Liffey and then blow the wretched place apart. One does not have to be a resident of Dublin to feel this. Visitors to the city, who have heard so much about the gracious splendours of this wide Georgian thoroughfare, are generally appalled by what they see: hundreds of yards of rundown New York, replete with the grisly smell of burnt animal fat and decorated with thousands of discarded paper wrappings.

Yet not far from the stark sub-transatlantic horrors of O'Connell Street dwells an old Dublin which even now is a joy to walk around: I suspect it is virtually unchanged in the past 20 or 50 years and the kind of shops which existed then flourish now. It is the stretch of city which dwells on lower Henry Street, Mary Street, Parnell Street and Capel Street. The sort of brass fittings or kitchen shop which off Grafton Street would require you to hold up a post office on pensions day merely to acquire a door knocker or tea towel, in the Capel Street area still guarantees bargains... The high street glitz of the main thoroughfares will make a brief fortune and go bang, like a supernova; from the Capel Street area one gets the sense of generations at work – quiet, diligent people who have inherited their business from their parents who in turn inherited it from theirs, and the greatest ambition of the present incumbents is to make a sufficient income, to take pride in their work, and when the evening comes, to pass their humble little enterprise on to the next generation.

Foolishly, I recently went looking for paint in one of those outer-suburban DIY complexes, and all I could find were the sort of ill-looking pastels favoured by National Lottery winners for their newly constructed neo-Georgian 15-bedroom bungalow. I toured the paintshops off Grafton Street with equally dismal results.

And then somebody mentioned Dods of Mary Street, and I duly went there. It was pure joy – more colours than exist in a solar system, and with staff members who seem intensely knowledgeable about paint. Their manner was not that of over-friendly fools who make up with congeniality what they lack in knowledge, nor was it the grovelling obsequiousness of the toady, but instead they possessed a quality which has almost vanished from Dublin shops: an interest in doing a job as well as possible...

...Do yourself a favour. Drift away from the fashionable and pricey areas of Dublin and spend a few pleasurable hours doing your Christmas shopping in the Capel Street area. It is the last shopping district in central Dublin which is unmistakably and truly Dublin. We should cherish it as we cherish our Georgian squares and our ancient monuments: it is old Dublin, living still.

Myers, Kevin, "An Irishman's Diary", *The Irish Times*, December 1994.

*Dublin Literary Pub Crawl*

Ce document vidéo est à visionner sur le lecteur qui vous a été remis.

*NB : l'extrait vidéo utilisé est disponible sur <http://www.dublinpubcrawl.com/video.htm> (du début jusqu'à 2'18).*

# **CAPES/ CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS**

## **SESSION 2011**

### **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 B et C.

À partir de ces supports, vous définirez des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques pouvant être retenus pour une séquence pédagogique en classe de Sixième, 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.

As for me, words and stories shaped the contours of my childhood, and from the start they mattered, even before I knew what they meant. An elderly cousin told me about a child who was bundled up in a fur-trimmed white hood, strapped into a perambulator, and wheeled ceremoniously back and forth on frosty mornings in Riverside Park on New York's Upper West Side. The granddaughter of immigrants on her father's side, she would astonish passersby with impromptu renditions of the Preamble to the U.S. Constitution. At bedtime, she heard poetry, not just stories: Robert Louis Stevenson, Eugene Field. A. A. Milne, Rudyard Kipling, Robert Frost.

I waited for the effect of my mother's voice. Modulated and mellifluous, it filled me with sounds, images, and wistful longings. It made me sad and happy all at once. Even now sometimes, reading to children makes me cry, and one of my daughters, when she was small, would cast furtive glances at me during long pauses in my reading—silences that gave me away.

Lying perfectly still beside my mother with her voice in my ears, I floated off to lands where pastel-colored gumdrops cascaded from silvery trees and turreted stone castles rose out of landscapes carpeted in the deepest of green. Witches cackled and grimaced; shy boys gave their knitted caps to princesses. Ogres menaced me with gaping mouths and guttural roars. Stalwart toy soldiers perished, their paper hats askew. Flowers with human faces erupted into bursts of tinkling laughter. Rocking horses teased their riders. A delicate lady in black rescued an elephant that had lost its mother. Another elephant asked a crocodile what it ate for breakfast on the banks of a great gray-green greasy river all set about with fever trees. A woman gave birth to a mouse. I shivered when Carabosse, the uninvited fairy, cast her hundred-year spell and tasted the drops of blood that fell from Sleeping Beauty's finger. Lonely and shy, I longed to be cared for, like the Darling children, by a furry Nana or to have a fairy godmother or a turbaned genie of my own.

Words determined my childhood loves. My father's oldest brother, Nathan, was my favorite uncle. I begged to sit next to him at family dinners because of his prodigious vocabulary. He specialized in arcane polysyllabic words and was fond of quoting as he launched into complex sagas with Homeric flourishes. He was never condescending to children. After dinner, he would indulge in aromatic cigars, the traces of their scent clinging to his scratchy tweeds. When my direct gaze met his, he responded with a knowing twinkle. Seated beside him, I felt enveloped not only by his mysterious words but by his bulk, his aroma, and by my primitive sensation that he was, because of his linguistic gifts, a font of limitless mental adventure.

My second-favorite uncle was Phil, who hailed from England and was actually named Lazarus, an eerie appellation to me long before I heard the story from which it came. Uncle Phil had an odd, clipped way of speaking and an impediment that made him sound as though he were hissing. Taking my beribboned sister on one knee and me on his other, he would regale us with cunningly crafted renditions of the great European fairy tales. Especially thrilling was his retelling of "Rumplestiltskin". Astonishingly inventive, he could make the terrified queen guess dozens of names, each more exotic than the one before. Streams of names poured effortlessly from his lips until finally in the end when the dwarf had to be recognized by the queen, Uncle Phil would pronounce "RUMPLESTILTSKIN" in stentorian tones, enunciating the sibilants with his irrepressible hiss, and then let go suddenly, dropping us from his knees to the floor below, where we collapsed in a heap (falling down like the dwarf himself), only to plead for a repeal performance.

What about you? As you mull over your own childhood, why not try to recall the arts experiences that mattered to you. Recently, I polled my fellow scholars at the Clark Art Institute in Williamstown, Massachusetts, and they gave evocative replies. One, who grew up in Paris and travels regularly to Greece, works today in the field of classical archaeology. After only a moment, he was able to describe a book he had been given as a prize when he was six years old. It was Homer's *Odyssey*, and its front cover displayed a striking image of the prow of a trireme ship with the hero, Odysseus, his arms crossed, proudly stationed at the helm. My colleague treasured the book for years and believes that somewhere, in a box, he possesses it still. He feels it played a key role in determining his profession and the focus of his subsequent writing and research.

*For Geraldine, Joe, Naomi,  
Eddie, Laura and Isaac  
M.R.*

*For Amelia  
H.O.*

First published 1989 by  
Walker Books Ltd, 87 Vauxhall Walk  
London SE11 5FJ

This edition published 1993  
20 19

Text © 1989 Michael Rosen  
Illustrations © 1989 Helen Oxenbury

This book has been typeset in Veronan Light Educational.  
Printed in Hong Kong

British Library Cataloguing in Publication Data  
A catalogue record for this book is  
available from the British Library.


ISBN 0-7445-2323-0



# *We're Going on a Bear Hunt*

*Retold by  
Michael Rosen*

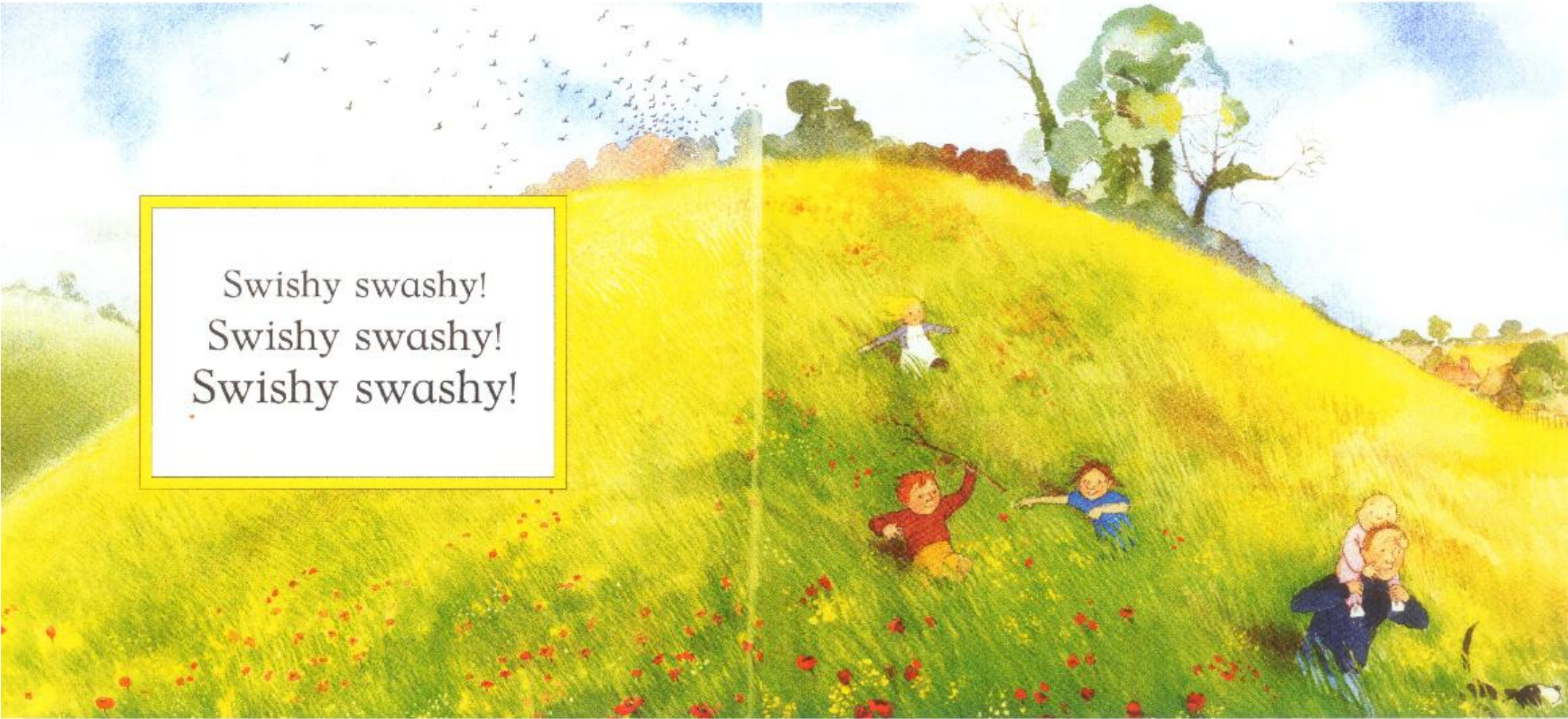
*Illustrated by  
Helen Oxenbury*

  
WALKER BOOKS  
AND SUBSIDIARIES  
LONDON • BOSTON • SYDNEY

M.Rosen and H.Oxenbury, *We're Going on a Bear Hunt*, Waker Books, 1989.

Cover pages.





Swishy swashy!  
Swishy swashy!  
Swishy swashy!

M.Rosen and H.Oxenbury, *We're Going on a Bear Hunt*, Waker Books, 1989.

Pages 1-2.

Michael Rosen, *We're Going on a Bear Hunt*, 2007.

<http://www.michaelrosen.co.uk/videos.html>

Ce document vidéo est à visionner sur le lecteur qui vous a été remis.

# CAPES/ CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS

## SESSION 2011

### 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 :

**Present and compare the channels of political protest as they are shown to operate in relation to British institutions.**

**Document A** : an extract from Edmund Burke's 'Speech on Conciliation with America' (1775)

**Document B** : a photograph of a student protesting in Parliament Square in Dec. 2010.

**Document C (audio)**: Nick Clegg, "Power to the People" (19 May 2010)

**Document D**: An extract from *The Naming of the Dead*, a novel by Ian Rankin (2007).

**Document A**

*This speech, spoken before the House, is addressed to the Speaker Of the House of Commons.*

In this Character of the Americans, a love of freedom is the predominating feature, which marks and distinguishes the whole: and as an ardent is always a jealous affection, your Colonies become suspicious, restive, and untractable, whenever they see the least attempt to wrest from them by force, or shuffle from them by chicane, what they think the only advantage worth living for. This fierce spirit of Liberty is stronger in the English Colonies probably than in any other people of the earth; and this from a great variety of powerful causes; which, to understand the true temper of their minds, and the direction which this spirit takes, it will not be amiss to lay open somewhat more largely.

First, the people of the Colonies are descendents of Englishmen. England, Sir, is a nation, which still I hope respects, and formerly adored, her freedom. The Colonists emigrated from you, when this part of your character was most predominant; and they took this bias and direction the moment they parted from your hands. They are therefore not only devoted to Liberty, but to Liberty according to English ideas, and on English principles. [...] It happened, you know, Sir, that the great contests for freedom in this country were from the earliest times chiefly upon the question of Taxing. Most of the contests in the ancient commonwealths turned primarily on the right of election of magistrates; or on the balance among the several orders of the state. The question of money was not with them so immediate. But in England it was otherwise. On this point of Taxes the ablest pens, and most eloquent tongues, have been exercised; the greatest spirits have acted and suffered. In order to give the fullest satisfaction concerning the importance of this point, it was only necessary for those who in argument defended the excellence of the English constitution, to insist on this privilege of granting money as a dry point of fact, and to prove, that the right had been acknowledged in ancient parchments, and blind usages, to reside in a certain body called an House of Commons. They went much further; they attempted to prove, and they succeeded, that in theory it ought to be so, from the particular nature of a House of Commons, as an immediate representative of the people.

Edmund Burke, 'Speech on Conciliation with America', March 22, 1775.

**DOCUMENT B**

A student protests in Parliament Square in central London, Thursday, Dec. 9, 2010. Police clashed with protesters marching to London's Parliament Square as lawmakers debated a controversial plan to triple university tuition fees in England. (AP Photo/Lefteris Pitarakis)

Source: <http://dailycaller.com/2010/12/09/students-protest-as-uk-govt-debates-tuition-hike/>

**DOCUMENT C**

**Audio document:** Nick Clegg, “Power to the People” (19 May 2010)

Broadcast on Skynews – Extracted from Youtube.com

<http://www.the-daily-politics.com/news/46-politics/1573-clegg-power-to-the-people-may-19th>

From 0’21’’ à 2’47’’.

**DOCUMENT D**

The barriers were going up. Down George IV Bridge and all along Princes Street, workmen were busy putting them in place. Road repairs and building projects had been put on hold, scaffolding removed so it couldn't be taken apart and used as missiles. Postboxes had been sealed shut and some shops boarded up. [...] Police vans cruised the central streets, metal grilles fixed to their windscreens. More vans were parked out of sight in unlit side roads. The cops on board wore riot gear and laughed among themselves, swapping stories from previous engagements. A few veterans had seen action during the last wave of miners' strikes. Others tried to match these memories with stories of soccer battles, poll tax demos, the Newbury bypass. They exchanged rumours about the expected size of the Italian anarchist contingent.

'Genoa toughened them up.'

'Just the way we like it, eh, lads?'

Bravado and nerves and camaraderie. The talk faltering whenever a radio crackled into life.

The uniformed police working the train station wore bright yellow jackets. Here, too, barriers were being erected. They were blocking exits, so there remained a single route in and out. Some officers carried cameras with which to record the faces of arrivals from the London trains. Special carriages had been laid on for the protesters, which made it easy to identify them. Not that such skills were really needed: they sang songs, carried rucksacks, wore badges and T-shirts and wristbands. They carried flags and banners, were dressed in baggy trousers, camouflage jackets, hiking boots. Intelligence reports said busloads had already left from the south of England. First estimates had stated fifty thousand. The latest guess was north of a hundred thousand. Which, added to the summer tourists, would swell Edinburgh's population nicely.

Somewhere in the city there was a rally signalling the start of G8 Alternatives, a week-long series of marches and meetings. More police would be there. If needed, some of these would be on horseback. Plenty of dog-handlers, too, including four on Waverley Station's concourse. The plan was simple: visible strength. Let any potential troublemakers know what they'd be dealing with. Visors and truncheons and handcuffs; horses and dogs and patrol vans.

Force of numbers.

Tools of the trade.

Tactics.

Ian Rankin, *The Naming of the Dead* (an Inspector Rebus Novel),  
Orion Books Ltd, 2007, p. 28-29

# CAPES/ CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS

## SESSION 2011

### 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 :

**Comment on the representation of special interests influencing power in the US.**

**Document A (audio) :** “Lobbyists’ Cozy Ties with Congress,” an extract from a CBS news report on the links between senators/representatives and lobbyists (June 2010)

**Document B :** an extract from *The Family; the Real Story of the Bush Dynasty*, by Kitty Kelley (2005)

**Document C:** “In Defense of Lobbyists,” by Michael Barone, from his blog at [usnews.com](http://usnews.com) (2008)

**DOCUMENT A****Lobbyists' Cozy Ties with Congress**

Audio extract from a CBS news report presented by Sharyl Attkisson on the links between senators/representatives and lobbyists. Broadcast in June 2010

Source: <http://www.cbsnews.com/video/watch/?id=6619240n>, from 0'00'' to 2'41''.

**DOCUMENT B**

In the Rose Garden on March 29, 1991 [...] Still looking robust at the age of eighty, Ronald Reagan had come to Washington to accept an honorary degree from George Washington University. The Doctorate of Public Service was presented to him on the tenth anniversary of the assassination attempt that almost took his life. He had returned to the nation's capital as much to be honored as to honor the medical team that had saved him. [...]

After accepting his honorary degree, President Reagan delivered a speech that brought the audience of 1,450 to their feet:

*I want to tell all of you here today something that I'm not sure you know. You do know that I'm a member of the NRA. And my position on the right to bear arms is well-known. But I want you to know something else, and I'm going to say it in clear, unmistakable language. I support the Brady bill and I urge the Congress to enact it without delay.*

*It's just plain common sense that there be a waiting period [seven days] to allow local law enforcement officials to conduct background checks on those who wish to buy a handgun.*

The applause was deafening. The former President had just endorsed a bill named in honor of his press secretary James Brady, who was forever disabled by the handgun aimed at the President and his party in 1981. It was a bill that the current President, George H.W. Bush, opposed. [...]

"Do you think you'll persuade President Bush to change his position?"

"I'm trying to," said the former President.

George Bush quickly ushered his predecessor toward the Oval Office. [...]

And Bush scrambled to let it be known that he might be willing to accept a waiting period for handgun purchases if Congress accepted his anticrime legislation. He hoped to glom on to the popularity of the Brady Bill to get a crime bill passed that would get him reelected. [...]

The gun lobby had been whip-lashed for years trying to follow the President's flip-flops. As a Texas congressman, Bush voted for a bill that included a limitation on handguns. Yet he opposed licensing and registering his personal firearms as a resident of the District of Columbia. When he ran for President in 1988, he plunked down five hundred dollars to become a "lifetime member" of the National Rifle Association. He then opposed a ban on imports of semiautomatic weapons, for which he received the NRA's endorsement – and their \$6 million expenditure for him in the general election. Four weeks into his presidency he changed his position. After five children were mowed down by an assault rifle in a California school yard, he announced that he supported a ban on the importation of semiautomatic



weapons. A few weeks later he backed down and said he supported a ban only on imported guns with more than ten bullets in their ammunition clips.[.....]

The President had held out on the Brady Bill to appease the NRA, but by then he had alienated the powerful gun lobby as well as its opponents. In 1992, all fled from him. The NRA withheld its endorsement, which so angered Bush that he placed a call from Air Force One to Wayne LaPierre, the NRA's executive vice-president, to demand the NRA's support. But it was to no avail. The Bradys left the Republican Party and endorsed Bill Clinton, who promised to sign the Brady Bill, which he did in 1993. [....]

Kitty Kelley, *The Family; the Real Story of the Bush Dynasty*.  
First Anchor Books Edition, May 2005. Pp. 502 - 506

## DOCUMENT C

### In Defense of Lobbyists

By Michael Barone<sup>1</sup>

Posted: June 12, 2008

Barack Obama has long said that his campaign will not accept contributions from lobbyists, and now that he is the presumptive nominee, the Democratic National Committee won't accept them, either. John McCain says that his campaign won't employ lobbyists, and volunteers are now queried about possible lobbying activity in the past. It's only a matter of time until someone calls for a law requiring every lobbyist to paint a big, red "L" on his forehead.

Behind this stigmatization of lobbyists is the notion that the failure to produce legislation in the public interest stems from the existence of lobbyists. Which is obviously nonsense. We couldn't abolish lobbying without repealing the First Amendment, which gives all of us, even those who are paid to do it, the right to "petition the government for a redress of grievances." And the government could not sensibly do business without lobbyists.

As Hillary Clinton recognized at the YearlyKos convention last August[, w]hile Obama and John Edwards were lambasting lobbyists [...]: "You know, a lot of those lobbyists, whether you like it or not, represent real Americans. They actually do. They represent nurses. They represent, you know, social workers. They represent . . . yes, they represent corporations. They employ a lot of people."

Lobbying is as American as apple pie, going back to colonial times. The Rev. Increase Mather lobbied in London for a new charter for Massachusetts. Benjamin Franklin was the colonial

---

<sup>1</sup> Michael Barone is a senior writer for US News & World Report and principal coauthor of *The Almanac of American Politics*. He's a political analyst and journalist, studies politics, American government, and campaigns and elections.

agent—lobbyist—for Pennsylvania and other colonies. When the federal government was created, lobbyists for varied interests naturally swarmed to the capital—first New York, then Philadelphia and Washington.

It is a simple fact of life that when Congress writes laws and the executive branch writes regulations that channel vast flows of money—and laws and regulations that have vast moral implications—citizens affected by those words are going to try to make sure they're written the way they want. They're going to hire the best people they can find to do so. They want lobbyists with connections—and with expertise. They can help lawmakers understand how the words they write will affect "real Americans."

That's why I was pleased to see Clinton defend lobbying not only for those whom her Democratic audience considers good interests (nurses, social workers) but for those they don't (corporations). Implicitly, she's rejecting the distinction made by the head of the Humane Society of the United States, who recently contrasted "special-interest lobbyists" (presumably those working for profit-making interests) with "socially responsible lobbyists" (those working for nonprofits). But even lobbyists for nonprofits have a monetary motive: to keep their (often six-figure) salaries flowing in.

Source: <http://www.usnews.com/opinion/blogs/barone/2008/06/12/in-defense-of-lobbyists>