



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

MINISTÈRE  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE

**Concours du second degré**

**Session 2012**

**Rapport de jury**

**Concours 3<sup>ème</sup> Voie**

**CAPES-CAFEP Anglais**

**Rapport présenté par Daniel Leclercq**

**IA-IPR d'Anglais, Président du Jury**

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

## Table des matières

I- Observations du Président	p. 3
II- La composition du jury	p. 5
III- L'épreuve écrite :	
A. Traduction	
1. Quelques recommandations communes au thème et à la version	p. 6
2. Version	p. 6
3. Thème	p. 8
B. Choix de traduction	
1. Introduction et spécificité de l'épreuve	p. 9
2. Les étapes de l'explication de faits de langue	p. 12
3. Références bibliographiques	p. 20
IV- L'épreuve orale :	
A. L'épreuve sur dossier	
1. Modalités de l'épreuve et attentes du jury	p. 21
2. L'analyse d'un document	p. 22
3. Mise en relation et problématisation	p. 22
4. L'entretien	p. 22
5. Le traitement d'un dossier	p. 22
6. Le traitement d'un second dossier	p. 26
7. L'anglais parlé	p. 30
B. « Agir en fonctionnaire de l'Etat »	p. 31
C. Annexes	
1. Sujet 1	p. 38
2. Sujet 7	p. 43

## I- Observations du Président :

Le Troisième Concours du CAPES ou du CAFEP s'adresse à des candidats ayant exercé une profession au moins cinq ans dans le cadre d'un contrat privé, sans condition de diplôme. Cette ouverture de l'accès à la fonction enseignante à des profils différents par rapport à celui des candidats aux voies les plus connues de recrutement que sont le CAPES Externe et le CAPES Interne, contribue, certes de façon modeste si l'on considère le nombre de postes mis au concours, à enrichir la variété des talents et expériences de l'ensemble de la profession.

A l'inscription au concours, les candidats admissibles à l'oral se répartissaient selon les origines socio-professionnelles suivantes :

- Privé : 23%
- Enseignement : 57 %
- Etudiants : 8.5%
- Chomeurs : 8.5%

Les chiffres du concours :

Nombre de candidats admissibles non éliminés	Capes : 32
	Cafep : 13
Nombre d'admis	Capes : 15
	Cafep : 5
Barre d'admission	Capes : 8.81
	Cafep : 9.35

L'ensemble des postes mis au concours a été pourvu pour les deux concours.

- L'admissibilité : les candidats au CAPES 3<sup>ème</sup> Voie ne passent à l'écrit que l'épreuve de traduction et choix de traduction, identique à celle du CAPES Externe et du CAFEP. La moyenne des admissibles du CAPES est de 8.74, celle des admissibles du CAFEP est de 8.93.
- L'admission : les admissibles subissent la deuxième épreuve d'admission du CAPES Externe ou épreuve sur dossier.  
Pour le CAPES, la moyenne à l'épreuve d'admission des candidats non éliminés est de 8.70, celle des candidats admis est de 12.27.  
Pour le CAFEP, la moyenne à l'épreuve d'admission des candidats non éliminés est de 8.48, celle des candidats admis est de 12.10.

Pour l'ensemble des épreuves écrites et orales :

Au CAPES, la moyenne des candidats non éliminés est de 8.70, celle des candidats admis de 10.76.

Au CAFEP, la moyenne des candidats non éliminés est de 8.71, celle des candidats admis de 10.70.

Les résultats honorables dont les chiffres font état ne sont pas le fruit du hasard mais d'une préparation sérieuse des lauréats, parfois sur plusieurs années. Il convient en effet d'insister auprès

des candidats aux prochaines sessions qu'il ne suffit pas d'avoir une pratique aisée de l'anglais pour réussir, même s'il s'agit-là d'un atout essentiel.

L'épreuve de traduction – version et thème - est complétée par une épreuve d'explicitation de choix de traduction ; il s'agit en effet d'une compétence indispensable au futur professeur de langue que de démontrer sa capacité à déconstruire un énoncé, en expliquer le fonctionnement et à en proposer une traduction. On ne saurait trop conseiller aux candidats de lire attentivement les recommandations extrêmement précises et détaillées qui leur sont faites dans ce rapport et de faire les lectures suggérées.

L'épreuve orale d'admission est composée de deux parties : la première est disciplinaire et se déroule en anglais ; elle prend appui sur un dossier de documents d'actualité - sonores ou vidéo, iconographiques et écrits - dans le cadre d'un programme limitatif fixé pour trois sessions à partir de celle de 2011 de la manière suivante : « le pouvoir politique et sa représentation au Royaume-Uni et aux Etats-Unis » ; les candidats doivent donc s'efforcer d'acquérir des connaissances historiques et culturelles qui les aideront à situer les documents dans leur contexte. Le jury s'attend également à ce que les candidats ne se contentent pas d'une analyse linéaire de chaque support mais qu'ils les mettent en relation, montrant ainsi qu'ils sont capables d'en dégager les thèmes fédérateurs et/ou les éléments divergents; les synthèses les plus brillantes sont le fait de candidats qui ont su tirer profit de savoirs culturels solides. Inutile toutefois de tomber dans l'encyclopédisme puisque des usuels de civilisation sont accessibles durant la préparation.

La deuxième partie de l'épreuve se déroule en français ; elle propose une situation-problème ayant trait à la vie dans les établissements scolaires ; l'éventail des thématiques abordées va de la vie scolaire aux spécificités du cours de langues ; le jury attend du candidat qu'il sache problématiser en faisant référence aux textes fondamentaux qui orientent l'enseignement en collège et lycée ; il illustrera sa démonstration par des exemples tirés de sa propre expérience ou il montrera sa capacité à se projeter dans un contexte professionnel dans lequel il n'a pas encore exercé.

L'épreuve sur dossier a donc pour objet principal de tester les candidats sur des savoirs et des savoir-faire fondamentaux, qu'ils soient disciplinaires, déontologiques et professionnels, indispensables pour l'exercice de leur futur métier.

Dans les deux parties de l'épreuve, le jury tient compte de la qualité de la communication du candidat, tant en anglais qu'en français : authenticité, richesse et niveau de la langue parlée, adéquation du contenu et de la présentation orale, qualités de clarté, cohérence et force de persuasion sont les critères incontournables à l'aune desquels les candidats sont évalués.

Je tiens à remercier chaleureusement le jury pour son implication et son professionnalisme et à souligner l'honneur et le plaisir que j'ai eu à travailler avec lui tout au long de ces quatre années.

Les candidats de la session 2013 trouveront dans ce rapport matière à orienter leur préparation. Ils compléteront utilement cette lecture par celle du rapport de jury du CAPES Externe également accessible en ligne sur le site du Ministère.

Daniel LECLERCQ

Président du CAPES/CAFEP 3<sup>ème</sup> Voie.

## **II – La composition du jury :**

Daniel LECLERCQ,  
Président  
Inspecteur d'Académie / Inspecteur Pédagogique Régional, académie de MONTPELLIER.

Frédéric CHOTARD  
Vice-Président  
Inspecteur d'Académie / Inspecteur Pédagogique Régional, académie de NANTES.

Damien CASSE,  
Professeur Certifié, académie de STRASBOURG.

Christian CLOUTOUR,  
Professeur ECR agrégé Hors-Classe, académie de LILLE.

Hugo FOESSEL,  
Professeur Agrégé Hors-Classe, académie de NANCY-METZ.

Christelle LASSAIN-LAGOIN,  
Maître de Conférences, académie de BORDEAUX.

Arnaud PALETTE,  
Professeur Certifié Hors-Classe, académie de LILLE.

Fabrice PIQUET,  
Professeur Agrégé Hors-Classe, académie de MONTPELLIER.

Jean-Grégoire ROYER,  
Professeur Certifié Hors-Classe, académie de NANTES.

Ludovic SAUVAGE, Inspecteur d'Académie / Inspecteur Pédagogique Régional, académie de LILLE.

Joanna THORPE,  
Professeur Certifié, académie de MONTPELLIER.

Martine VERGNAUD, Inspecteur d'Académie / Inspecteur Pédagogique Régional, académie de PARIS.

Laurette VERGNE-BARKA,  
Professeur Agrégé, académie de ROUEN

Isabelle ZIMMER,  
Professeur Agrégé, académie de VERSAILLES.

## **III- L'épreuve écrite:**

En préambule, nous invitons les candidats à consulter (<http://www.education.gouv.fr/siac2> à la rubrique « Rapports de jurys ») le rapport de jury du Capes externe puisque l'épreuve de traduction / choix de traduction est commune aux deux concours.

Nous concentrerons donc ici nos commentaires sur des remarques spécifiques au Capes 3ème voie.

## A. TRADUCTION

### 1. Quelques observations communes au thème et à la version:

I

- Le jury attend de futurs enseignants une présentation claire et lisible : les ratures, renvois et rajouts sont à éviter à tout prix.
- Proposer au correcteur deux traductions « au choix » pour un même terme (avec un « slash »), tout comme omettre un mot ou une phrase entière, entraîne la pénalisation maximale
- Il est indispensable de relire soigneusement sa copie afin d'éviter les non-sens, les fautes d'orthographe et les erreurs de ponctuation.
- Un entraînement régulier aux techniques de traduction au cours duquel on prend l'habitude de vérifier les règles d'orthographe et de conjugaison, ainsi que la lecture d'ouvrages anglophones et francophones sont indispensables à une préparation sérieuse.
- Des changements excessifs des structures initiales de phrases mènent à des réécritures qui ne sont pas souhaitables et parfois même à des omissions de mots.
- Les refus de traduction ne sont pas acceptables et les incohérences dans les temps devraient être évitées grâce à une bonne lecture du texte source et une bonne relecture de la traduction proposée.

Rappelons enfin qu'il ne suffit pas de savoir parler l'anglais et le français pour réussir une épreuve de traduction. Les compétences exigées pour la réussite à cette épreuve sont d'ordre linguistique, stylistique, littéraire et culturel.

### 2. VERSION : A.S BYATT, *The Children's Book* , Vintage, 2010

#### a) Points positifs

Le jury a apprécié d'excellentes copies révélant, de la part des candidats, une excellente maîtrise de l'anglais comme du français mais aussi des techniques de la traduction.

Il a été sensible à des passages bien rendus comme « on all fours » (à quatre pattes), « scuffling » (un léger mouvement), « fake » (faux basalte), « trespassing » (tu n'as pas le droit d'être ici) qui démontre une bonne connaissance lexicale.

#### b) Difficultés rencontrées

- Les fautes de français importantes sont à bannir pour des candidats se présentant au Capes d'anglais telles l'absence de marque du pluriel (\* les rat), le non-respect de la double négation ou encore des passés simples non maîtrisés (\*Tom vu, \* Tom ne pu le dire, \*ça a du, \*qui réussi »\*, \* il sorta, \* il ne bougeat pas, \*il y eu).

- La lecture attentive du texte source et, on ne le répétera jamais assez, une visualisation de la scène, devraient permettre d'éviter les erreurs sur les notions d'aspect :
  - « Julian said they were lost » traduit par \*Julian disait (au lieu de « dit ») qu'ils étaient perdus
  - « Tom was worried about ... » traduit par \*Tom eut peur de (au lieu de « cela l'ennuyait »)
- les faux sens révèlent une maîtrise insuffisante des nuances des vocabulaires anglais et français, voire une appréciation trop superficielle de la situation :
  - *encounter* traduit par *rencontrer* (au lieu de « se retrouver face à face »)
  - *wild* traduit ici par *sauvage* (au lieu de *farouche*)
  - *beast* traduit pas *bête* (au lieu d'*animal*)
- les traductions cocasses pour certains items, souvent des interprétations de l'ordre d'contresens (« a savage and dangerous boy » rendu \*à la limite entre le malade mental et l'aliéné).

De même, une relecture attentive devrait permettre de corriger les erreurs, voire oublis, d'accents (\* les mettre tête bêche »\*), les erreurs de ponctuation trouvées dans les parties dialoguées de l'extrait à traduire et une trop grande pauvreté lexicale (\* une certaine certitude).

Plusieurs candidats ont eu des difficultés à choisir entre le « vous » et le « tu » dans ces mêmes parties dialoguées, faisant fi dans le premier cas du registre de langue qui imposait le « tu ».

Enfin, dans cette version, les candidats se devaient d'éviter les calques qui, à la relecture de leur proposition en français, auraient dû les interpeller : « framed between » qui, avec le mauvais choix de préposition a parfois donné \* « encadré entre » ou « He was alert and smiling , Tom saw, the successful seeker... » traduit avec une incise calquée sur l'anglais par \*Il était aux aguets, Tom le vit, le vainqueur... .

### **Conseils pour les candidats à la prochaine session :**

Un entraînement plus régulier pour se préparer à l'épreuve est indispensable. Il ne suffit pas de « savoir parler français » pour traduire un texte de l'anglais vers le français. Cela passe d'abord par la fréquentation assidue des bons auteurs de la littérature dans les deux langues, classique et contemporaine. Le recours au dictionnaire unilingue pour la compréhension de mots ou expressions inconnues doit être systématique. Enfin, traduire

exige la maîtrise de techniques spécifiques ; le jury recommande aux candidats de préparer cette épreuve dans le cadre de formations universitaires ou à distance.

Rapport écrit par Damien CASSE à partir des notes du jury.

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

#### **a. Points positifs**

Quelques candidats ont fait preuve de solides connaissances linguistiques, par exemple dans les traductions de « pièce d'eau », « mince cdline », « rumeur », ainsi que d'une bonne analyse syntaxique de certains points tels que l'exigeait le segment « Ni Pierre, ni Claude, ni moi nous n'étions plus, comme notre grand-père enracinés ... ».

#### **b. Difficultés rencontrées**

Les temps et aspects doivent être maîtrisés, d'autant plus que le texte ne présentait pas de véritables difficultés de ce point de vue. Ainsi, le segment de départ « Je me mettais à ma fenêtre » ne pouvait pas se traduire par *\* I was standing* mais nécessitait des traductions telles que *I stood* ou *I would stand*. La difficulté principale résidait dans la traduction du segment « qui s'étendait sous nos yeux » qui a entraîné deux erreurs récurrentes: l'emploi de BE+-ING avec un verbe dynamique (*unroll*) et, excepté dans le choix d'une traduction par participiale en -ING, l'absence de HAD+-EN rendu obligatoire par la présence du complément de durée introduit par *for*.

Les erreurs élémentaires de grammaire pénalisent lourdement les candidats. La traduction de « depuis », par exemple, n'est pas toujours maîtrisée et des candidats au niveau du Capes d'anglais ne peuvent traduire « depuis des siècles et des siècles » par *\*since centuries and centuries*, *\* during centuries and centuries* ou *\*many centuries ago*. De même, le jury rappelle que les verbes irréguliers doivent être sus parfaitement et que l'on ne devrait pas trouver dans les copies de créations telles que *\*caught* ou autres erreurs sur le prétérit et participe passé de verbes courants.

Les structures syntaxiques de l'anglais ne sont pas toujours maîtrisées. Ainsi, il est rappelé que les adjectifs peuvent être placés après le GN en anglais s'ils sont qualifiés par un intensifieur. Il est agrammatical de placer le GAdjectival entre le déterminant et le GN, tels que *\*the so familiar landscape* ou *\*the so soft lines*. Les calques syntaxiques sont encore trop nombreux : *\*the landscape so familiar* est impossible ; il est indispensable en effet en anglais de mettre le GAdjectival en apposition entre virgules.

Les problèmes de détermination sont encore trop fréquents et ce sur des GN assez simples parfois : absence fréquente de *the* pour « les oiseaux » et « les nuages » ou a contrario son utilisation trop fréquente pour traduire « de la tradition et du souvenir ».

Les expressions de la modalité ne sont pas non plus toujours maîtrisées. C'est ainsi que « est-ce qu'il allait falloir quitter » a donné lieu à l'utilisation de *had to* de la part de candidats qui confondent obligation dans le passé et contrainte ou prévision dans l'avenir, dans du discours indirect libre qui comporte des repères passés.

Enfin, un manque de précision dans le lexique peut mener à des traductions cocasses et des incohérences (\* *sweating colours* pour « ces couleurs un peu fondues » ou encore \* *the chair of our chair* pour traduire « la chair de notre chair »). Le Jury ne saurait trop recommander la lecture régulière d'œuvres littéraires dans les deux langues. Les barbarismes \**unnoisely* ou \**noisiless* trouvés par exemple pour traduire « une grande rumeur silencieuse » auraient ainsi pu être évités.

### **Conseils pour les candidats de la prochaine session**

L'entraînement régulier à cette épreuve ainsi que des lectures littéraires riches et variées permettront d'enrichir le lexique, d'analyser la syntaxe avec pertinence et de la respecter.

Enfin la nécessité de se représenter la scène est un conseil récurrent et toujours aussi pertinent, ainsi que la révision des verbes irréguliers et des constructions grammaticales de base de l'anglais.

Rapport écrit par Isabelle Zimmer  
à partir des notes du Jury.

## **B. Choix de traduction – CAPES 3V 2012**

### **a. Introduction et spécificité de l'épreuve**

L'explication de choix de traduction constitue l'une des composantes de l'épreuve d'admissibilité de traduction. L'intitulé exact de cet exercice, qui a été intégré à l'épreuve de traduction lors de la session 2011, est le suivant : « Traduction en français d'un texte en langue étrangère et/ou traduction en langue étrangère d'un texte en français accompagnée(s) éventuellement d'une explication argumentée en français de certains choix de traduction. »

Lors de la session 2012 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. La consigne faisait clairement apparaître les enjeux de l'exercice de choix de traduction :

« Vous proposerez une analyse grammaticale des segments soulignés. Vous décrierez et identifierez les opérateurs et/ou structures qu'ils comportent, et rendrez compte des valeurs et effets de sens véhiculés par ces formes dans leur contexte d'apparition. En vous fondant sur cette analyse, vous proposerez également, dans une perspective contrastive, un choix de traduction en français pour chacun de ces segments. »

Les compétences et connaissances exigibles pour l'explication de choix de traduction sont donc celles qui étaient précédemment mises en œuvre lors de l'explication de faits de langue qui se déroulait à l'oral (jusqu'à la session 2010). De plus, des remarques dans une perspective de grammaire contrastive avec le français sont attendues lors de la proposition de choix de traduction. Ainsi, 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.

Cette explication argumentée de choix de traduction est tout à fait pertinente pour un concours de recrutement externe d'enseignants du second degré. Les candidats doivent montrer qu'ils maîtrisent la grammaire qu'ils seront amenés à enseigner à leurs futurs élèves, ainsi que les différences de fonctionnement entre l'anglais et le français.

Si l'explication de choix de traduction se fait obligatoirement en français, 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 est 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.

S'il est difficile de quantifier précisément la longueur que le candidat devrait consacrer à l'explication de choix de traduction, l'expérience de la session 2012 montre toutefois qu'une analyse de segment ne devrait pas idéalement excéder deux pages. Quant à 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. Les candidats doivent également se garder de former des phrases de style télégraphique.

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

- description : un GV composé du modal *must* au présent simple + infinitif parfait *have been*, autrement dit l'auxiliaire *have* à la base verbale suivi du participe passé du verbe *be*.
- problématique : choix et valeur du modal *must*, et de HAVE + -EN à l'infinitif.
- analyse : MUST est un modal qui fait partie du domaine de la nécessité, etc.

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.

Les segments soulignés dans la version de la session 2012 illustrent chacun des trois grands domaines d'étude : le groupe nominal, le groupe verbal et l'énoncé complexe. Toutefois, cette répartition n'est pas obligatoire, et n'augure pas des segments qui seront

proposés lors des sessions futures. Le soulignement, quant à lui, peut porter sur un segment plus ou moins long, allant d'un seul mot à un énoncé entier. Il est recommandé aux candidats de prêter une attention particulière au soulignement afin d'éviter toute erreur possible quant à l'identification des faits de langue attendue par le jury. Il arrive également qu'un fait de langue porte sur ce que l'on appelle un "point double", indiqué dans la consigne : deux mots ou segments différents sont soulignés, et le candidat doit les mettre en perspective et procéder non seulement à une analyse séparée de chacun d'entre eux, mais aussi à une analyse comparative, les deux segments présentant toujours un certain nombre de points communs. Ce cas s'est présenté à deux reprises dans le texte de la session 2011 : *Kiki's great-great-grandmother, a house-slave ; great-grandmother, a maid; and then her grandmother, a nurse. It was nurse Lily who inherited this whole house from a benevolent white doctor [...]* (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).

Lors de son explication, le candidat doit non seulement montrer ses connaissances grammaticales mais aussi sa capacité à les exposer et à les appliquer en contexte, à mener une démonstration.

- 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 détaillée plus bas. Le segment souligné doit donc d'abord être présenté (description), le problème qu'il soulève doit être explicité (problématique) et l'analyse s'appuie sur une argumentation et des manipulations pour déboucher sur une explication. C'est alors que peut être proposé un choix de traduction. Les différentes étapes de l'exposé ne peuvent être déconnectées les unes des autres mais s'enchaînent naturellement pour aboutir à la résolution du problème posé.
- Il est essentiel de bien cerner le problème posé par chaque segment : le candidat doit donc être attentif à la nature du soulignement ; celui d'un seul mot est conçu pour aider le candidat à bien centrer sa problématique, celui de toute une proposition l'orientera vers un problème de syntaxe.
- 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 ; il fera ainsi la preuve qu'il maîtrise la grammaire anglaise, et qu'il est capable de transmettre ses connaissances à ses futurs élèves dans un langage qu'ils seront à même de comprendre.
- le jury tient compte de la correction de la langue française, de l'exactitude de la syntaxe et de l'utilisation d'un vocabulaire précis et adéquat. On ne saurait trop recommander aux candidats de prêter une attention particulière à la rédaction de leur explication.

Lors de la session 2012, le jury a eu le plaisir de constater que l'explication de choix de traduction a été traitée dans quasiment toutes les copies. Une grande partie des candidats a saisi les enjeux de cet exercice et a fourni, conformément aux attentes, une analyse grammaticale des segments soulignés ; cependant, celle-ci reste parfois trop succincte. Par ailleurs, le jury tient à préciser qu'il n'est pas nécessaire de donner des exemples autres que ceux qui se trouvent dans le texte, et encore moins de les expliquer ; non seulement cela fait perdre un temps précieux, mais surtout il ne s'agit pas du sujet que l'on attend que le candidat traite. Pour finir, les choix de traductions sont trop rarement justifiés et assortis de remarques contrastives sur la grammaire du français ; or, il est indispensable d'expliquer le(s) choix proposé(s), et de faire des remarques contrastives avec le français éclairant un fonctionnement différent ou similaire entre les deux langues.

Le jury a également constaté qu'un certain nombre de copies proposent des paraphrases en français des segments soulignés, mais également du co-texte : une paraphrase, aussi pertinente et juste soit-elle, ne tient pas lieu d'explication. Dans certains cas, l'explication grammaticale était remplacée par une analyse littéraire de l'extrait et/ou par une pseudo-analyse psychologisante, fondée sur les sentiments des personnages. Cela ne correspond pas à ce qui est attendu pour l'explication de choix de traduction, où il est nécessaire de fournir une analyse grammaticale qui permette ensuite de proposer un choix de traduction.

## **b. Étapes de l'explication de faits de langue**

Dans la mesure où l'explication de choix de traduction doit se fonder sur une analyse grammaticale, il est nécessaire de procéder, dans un premier temps, au même type d'analyse que pour un fait de langue grammatical. On ne saurait donc trop conseiller aux candidats de se reporter aux rapports de jury (CAPES troisième concours et CAPES externe) des sessions précédentes.

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

### Description

La description 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, des catégories et des domaines grammaticaux, ainsi que des 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*. Ainsi, on évitera de donner l'équivalent français des termes soulignés : pour *It must have been him*, on parlera du modal *must*, de l'auxiliaire *have* et du verbe *be*, et non pas, comme l'ont fait certains candidats, du « verbe devoir », de « l'auxiliaire avoir » ou du « verbe être ».

Le détail de la description doit comporter un certain nombre d'éléments nécessaires à l'élaboration de la problématique et de l'analyse qui lui succèdent. Il s'agit d'identifier le domaine dont relève le segment (groupe nominal, groupe verbal ou syntaxe / énoncé complexe), ainsi que sa nature et sa fonction dans la phrase, et d'étiqueter les différents éléments qui le composent (nature et fonction). Quand un seul mot est souligné, la description ne doit pas se limiter uniquement à ce mot : le contexte dans lequel il apparaît est pertinent. Inversement, quand toute une proposition est soulignée, il convient non pas d'en décrire tous les éléments un à un, mais d'identifier les syntagmes (nominal, verbal, etc.) qui le composent, avant d'entrer dans le détail si nécessaire.

Une bonne description montre que le candidat maîtrise son sujet, et ne doit donc pas entrer en contradiction avec l'analyse. Il est important, d'une part de ne pas étiqueter machinalement une forme pour ensuite la catégoriser différemment dans l'analyse, et d'autre part de ne pas donner de réponse dès la description.

Pour ce qui concerne le **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 / indéénombrable), son emploi au singulier ou pluriel, ainsi que la présence d'éléments éventuels avec lesquels le nom fonctionne. Il importe de mentionner le déterminant, ce qui vaut également pour l'article Ø, bien qu'il ne soit pas matérialisé dans l'énoncé (on peut aussi parler d'absence de déterminant dans ce cas). La mention du déterminant dans la description permet d'en tenir compte dans la formulation de la problématique, ainsi que dans l'analyse.

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

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

Plusieurs cas de figure se présentent lors de l'analyse du **groupe verbal**. Lorsqu'un seul verbe ou groupe verbal 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, même si celui-ci ne l'est pas. Ainsi, pour *It must have been him*, il est nécessaire, pour la suite de l'analyse, de dire que le sujet est le pronom *it*, mais aussi que *him* est l'attribut – au niveau syntaxique de l'énoncé de surface – de ce sujet. Soulignons, au passage, que l'attribut du sujet d'un verbe copule, *be* ou autre, ne saurait être confondu avec le complément d'objet direct d'un verbe lexical transitif (dans, par exemple, *no one would find them*, l. 2, *them* est le COD de *would find*).

On ne saurait trop insister sur la nécessité d'utiliser les étiquettes appropriées. Dans l'exemple cité ci-dessus, le modal *must* est suivi de l'auxiliaire *have* à la base verbale associé au participe passé du verbe *be*. *Have been* est ici un infinitif parfait, c'est-à-dire l'aspect HAVE + -EN à l'infinitif : il ne s'agit en aucun d'un *present perfect*, qui correspond à l'auxiliaire HAVE au présent suivi d'un participe passé – un modal est toujours suivi d'une base verbale / d'un infinitif. Ainsi, en présence de l'aspect HAVE + -EN (auxiliaire HAVE suivi d'un participe passé), il ne suffit pas de se contenter de cette étiquette, car elle ne permet pas d'indiquer à quelle forme se trouve cet aspect.

Dans le même ordre d'idée, si la forme soulignée comporte l'auxiliaire BE suivi d'un participe passé, il faut indiquer que l'on a affaire à une forme passive, et ne pas se contenter des appellations « auxiliaire BE + participe passé ». Cette remarque vaut également pour les cas où la forme passive BE + -EN est à l'infinitif. Pour finir, il convient également de bien distinguer la combinaison des deux aspects HAVE + -EN et BE + -ING lorsque celle-ci se présente dans un énoncé.

En outre, on constate parfois une confusion quant à la nature de BE, HAVE et DO. Ils peuvent tous trois être soit auxiliaire, soit verbe, natures auxquelles il faut rajouter celle de proforme pour ce qui concerne DO. Ainsi, dans BE + -EN, BE + -ING et HAVE + -EN, BE et HAVE sont des auxiliaires.

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 mettent en évidence la structure et le rôle des constituants qui composent le segment, ainsi que leur nature et fonction. Ainsi, pour le segment souligné dans *He was shaking, whether with fear or wrath Tom could not tell*, il s'agissait de procéder comme suit : opérateur *whether*, suivi d'un syntagme / groupe prépositionnel, *with fear or wrath*, d'un sujet, *Tom*, et d'un groupe verbal, *could not tell*. La problématique portant sur l'ensemble du segment et sur l'articulation des constituants qui le composent, il est inutile d'entrer dans plus de détails et de fournir une description syntaxique exhaustive mot à mot. Cela permet également de ne pas proposer un étiquetage erroné qui pourrait invalider le reste de la démonstration.

La caractérisation d'éléments autres que les groupes (nature et fonction) n'est souhaitable et/ou exigible que s'ils ont une pertinence pour l'analyse du segment long ; dans ce cas, il convient de n'apporter ces précisions qu'une fois les constituants syntaxiques clairement identifiés, afin de présenter les informations de manière hiérarchisée. Inversement, se contenter de dire que le segment *whether with fear or wrath Tom could not tell* est un énoncé complexe ne constitue pas une véritable description. En effet, l'objet de la description, au-

delà de montrer des connaissances relatives à la nature et à la fonction de mots ou de constituants, est de préparer efficacement la problématique, puis l'analyse qui en découle.

### Problématique

L'établissement de la problématique, qu'il est nécessaire de formuler pour la clarté de l'exposé, dépend de la nature du soulignement, du domaine auquel appartient le segment souligné (groupe nominal, groupe verbal, énoncé complexe ou proposition), et du contexte dans lequel il apparaît ; la problématique n'est pas forcément unique, mais il faut aussi veiller à ne pas se perdre dans les détails. Par ailleurs, le recours à une problématique plaquée pour tel ou tel type de fait de langue peut parfois conduire à un contresens ou à une analyse hors-sujet. Une problématique efficace ne peut être posée qu'en tenant compte de la spécificité du contexte dans lequel le segment est inséré. Si le segment paraît inhabituel, cela doit orienter vers la définition de la problématique.

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 proposition, par exemple. Le jury a toutefois constaté que cette étape de l'explication est, à tort, parfois négligée, et ne saurait trop encourager les futurs candidats à s'entraîner à poser une problématique en fonction de la nature du segment souligné.

Dans tous les cas, la problématique est à définir en termes d'analyse grammaticale, et non pas en termes de problèmes de traduction. Certes, le choix de traduction constitue une dernière étape dans l'exercice, mais il vient à la suite de l'analyse grammaticale sur laquelle il se fonde. Il n'est donc pas pertinent de dire que la problématique est le choix de traduction, pas plus qu'il ne l'est de la poser en termes de choix lexicaux. En effet, pour le segment *Julian and Tom turned to look down the other fork of the corridor, which was obstructed by a forest of imitation marble pillars [...].* (l. 10-11), certains candidats ont formulé la problématique, puis mené leur analyse en ne tenant compte que des choix lexicaux possibles pour le segment, en particulier pour la traduction de *fork*.

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

Dans l'énoncé *It must have been him*, qui relève du **domaine verbal**, on attend du candidat qu'il concentre l'analyse à venir sur le choix et valeur du modal *must* et de l'infinitif parfait, ainsi que sur l'effet de sens véhiculé par l'ensemble du groupe verbal.

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

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

### Analyse

L'analyse découle de la problématique et permet d'expliquer l'emploi de la forme soulignée en contexte. Les connaissances théoriques, nécessaires, doivent avant tout servir à cette explication en contexte. Le placage de cours, faisant appel parfois à des notions abstraites non reliées à un emploi précis, ne permet pas une réelle démonstration ; il peut même parfois faire penser que le candidat n'a pas réellement compris la raison d'être du segment souligné. Ainsi, une analyse ne correspond pas à un simple étiquetage ou à un placage de jargon, parfois mal maîtrisé. Il faut donner une définition des appellations avec des termes simples mais précis. Par ailleurs, quel que soit le fait de langue, le jury attend du candidat qu'il fasse preuve de bon sens.

Pour certains faits de langue, le candidat peut cependant 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 must have been him*, le candidat peut juger utile de rappeler que le modal **MUST**, qui fait partie du domaine de la nécessité, peut avoir deux emplois (comme tout modal) : un emploi épistémique et un emploi radical, dont il rappelle les valeurs. Toutefois, le candidat ne saurait se contenter de ce simple étiquetage et/ou d'un renvoi à la valeur de base / à l'invariant suggéré par le segment souligné, tels que rupture pour le prétérit, renvoi à la notion pour l'article / le déterminant  $\emptyset$ , etc. Il faut également expliquer ce que ces étiquettes recouvrent. Par exemple, toujours pour *It must have been him*, la mention de

l'étiquette « emploi épistémique » n'explique rien : il est nécessaire d'ajouter que cet emploi indique que l'énonciateur évalue les chances de validation de la relation prédicative, à savoir qu'il fait une déduction logique ou qu'il évalue comme fortement probable un événement qui est ici révolu / passé. En effet, le jury attend du candidat qu'il prenne position lors de son analyse : il ne doit pas se contenter d'énoncer les différentes valeurs d'un opérateur, sans démontrer quel effet de sens prédomine en contexte. Il faut toujours garder à l'esprit que les éléments du co-texte peuvent avoir un effet sur la valeur du segment souligné ; pour ce même segment, il fallait prendre en compte la présence de *I didn't*, dans le co-texte gauche.

Il convient également de se demander si, dans le contexte donné, la forme utilisée est choisie par l'énonciateur ou bien si elle est contrainte par la langue, auquel cas il serait erroné de parler de choix énonciatif. Le segment *Julian and Tom turned to look down the other fork of the corridor* constitue une bonne illustration en la matière. En effet, la comparaison avec une structure génitive, qui a été mentionnée dans un certain nombre de copies, devait permettre de montrer que celle-ci était peu recevable dans ce contexte ( ?? *the corridor's other fork*), et que l'énonciateur n'avait donc guère le choix de la structure internominale à utiliser, à savoir la construction en OF. En revanche, pour le segment *He was shaking, whether with fear or wrath Tom could not tell*, un autre ordre pouvait être envisagé : *Tom could not tell whether he was shaking with fear or wrath* ; dans un tel cas, il importe de signaler quelles sont les différences sémantiques mais aussi discursives entre les deux formulations possibles. Les candidats doivent donc s'efforcer de montrer en quoi le choix syntaxique reflète les choix énonciatifs et discursifs, ce qui implique une prise en compte du contexte (ici, l'ordre adopté permet de conserver une cohésion discursive car *whether with fear or wrath* est en lien discursif à la fois avec *He was shaking* et *he could not tell*). On n'oubliera pas, non plus, de mettre en avant la **dimension phonologique** dans ce type d'énoncés, lorsqu'elle s'avère un outil précieux au service de l'analyse.

L'exemple *He was shaking, whether with fear or wrath Tom could not tell* montre à quel point les **manipulations** sont utiles pour révéler le sens du segment souligné. Il ne s'agit pas tant d'un passage obligé ou plaqué que d'un véritable outil d'analyse qui doit être intégré à l'explication du segment, et non pas juxtaposé ou systématiquement relégué à la fin de l'explication. La manipulation doit être accompagnée d'une explication décrivant ce qu'elle apporte à l'analyse. Trop souvent, les candidats se contentent d'indiquer si telle ou telle manipulation est possible ou non, sans spécifier en quoi elle est utile à la progression de l'analyse. À ce propos, toute manipulation donnant lieu à un énoncé agrammatical ou peu recevable doit être indiquée comme telle au début de l'énoncé, par le biais d'un astérisque ou d'un point d'interrogation, respectivement. Inversement, une manipulation ne constitue pas une explication en elle-même, et ne peut se substituer à une analyse. En fonction de la spécificité du fait de langue, la manipulation peut être de différents types. Elle peut consister en :

- une substitution de forme : pour *It must have been him*, on peut remplacer le modal *must* par un autre modal (*may*, par exemple). Il est alors essentiel de préciser que cette substitution, qui engendre un énoncé recevable, provoque un changement sémantique (*may* véhicule l'idée d'une probabilité moins forte, ce qui ne convient pas ici : en effet, *I didn't* présuppose très logiquement *someone else did it*).
- un réagencement syntaxique : concernant le segment *Julian and Tom turned to look down the other fork of the corridor*, le réagencement permet de montrer, par exemple,

qu'un génitif était difficile dans ce contexte (?? *the corridor's other fork*), engendrant un énoncé peu recevable (dont la nature est signalée par les points d'interrogation) Cela permet au candidat de montrer qu'ici la structure en OF est contrainte, et ne résulte pas d'un choix de l'énonciateur, même s'il convient tout de même de préciser le sémantisme véhiculé par la construction originelle.

- la suppression d'un élément : toujours dans *Julian and Tom turned to look down the other fork of the corridor*, la suppression de *other* est impossible, car *the fork of the corridor* véhiculerait un sens totalement différent ; en effet, *other* présuppose la présence de 2 branches. Cela montre le rôle essentiel joué par *other* au niveau sémantique.

### Choix de traduction

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

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

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

Pour finir, on précise que l'explication de choix de traduction et la version sont notées indépendamment l'une de l'autre ; le candidat peut donc opter pour une – voire deux –

proposition de traduction différente de celle qui est choisie dans la version. Ce qui importe est de fonder ce ou ces choix sur l'analyse grammaticale qui précède, et de commenter les propositions qui sont avancées.

## Conclusion

L'explication de choix de traduction, qui est tout à fait accessible, 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.

Une bonne prestation nécessite que le candidat se soit préparé sur la durée. Un candidat bien préparé aura acquis les automatismes et la méthodologie indispensables à l'analyse grammaticale et linguistique : cohérence, rigueur et clarté. Tous les cadres théoriques sont acceptés. Il est attendu une connaissance du vocabulaire spécifique à la linguistique, mais surtout du bon sens et de la clarté dans les explications. Il ne s'agit pas de jargonner mais d'expliquer des faits de l'anglais, qualité indispensable chez un futur enseignant. Le jury a constaté que certains candidats avaient quelque peu négligé l'explication de choix de traduction, peut-être par manque de temps. Nous leur rappelons que cet exercice comptait pour un tiers de la note de l'épreuve de traduction et incitons fortement les futurs candidats à gérer le temps de l'épreuve au mieux afin de traiter les trois exercices ; il est judicieux de réserver un temps suffisant à la préparation des segments soulignés – entre vingt et trente minutes pour chacun.

Cette année, le jury a eu le plaisir de lire de bonnes copies.

## Recommandations pour la session 2013

Pour la session 2013, l'explication de choix de traduction relèvera de la même philosophie qui a présidé en 2012 et se présentera donc sous une forme similaire. Les segments soulignés se trouveront dans le texte de version et il sera attendu des candidats qu'ils procèdent à une analyse grammaticale ; ils se fonderont sur celle-ci pour proposer leur choix de traduction et la justification de ce choix, qui seront assortis de remarques contrastives avec le français. Il est donc vivement recommandé aux futurs candidats de lire également le

rapport de l'explication de choix de traduction de la session 2011, qui leur sera d'une utilité certaine pour appréhender cet exercice. La consultation fréquente d'ouvrages de grammaire leur permettra également de se familiariser avec des méthodes d'analyses et des éléments théoriques qu'ils pourront mettre à profit lors de l'épreuve. Pour finir, le jury leur recommande de s'entraîner régulièrement à cet exercice afin d'acquérir une méthode et une démarche cohérentes.

### Références bibliographiques

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

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

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

Cotte, P. *L'Explication grammaticale des textes anglais*. Paris : P.U.F., 1996.

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

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

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

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

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

Ranger, G. et Vallée, M. *Making Sense. Méthodologie pour l'analyse des faits de langue*. Éditions du temps, 2004.

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

Lapaire J.-R. et Rotgé, W. *Réussir le commentaire grammatical de textes*, (Nouvelle édition). Paris : Ellipse, 2004.

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

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

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

Les candidats peuvent également consulter le rapport du Capes Externe d'Anglais, qui contient des conseils et références bibliographiques supplémentaires, ainsi qu'une proposition de correction de l'épreuve de choix de traduction (cette épreuve est identique à celle du CAPES externe).

Rapport établi par Christelle Lacassain-Lagoin,  
avec la collaboration de l'ensemble du jury.

#### IV - L'épreuve orale :

La « deuxième épreuve d'admission » se décompose en deux parties: l'Epreuve sur Dossier et l'épreuve « Agir en fonctionnaire de l'Etat ». La préparation dure deux heures et la durée totale de l'épreuve est d'une heure. Cette épreuve est affectée d'un coefficient 3.

##### A. L'épreuve sur dossier

###### 1. Modalités de l'épreuve et attentes du jury

L'épreuve sur dossier est fondée sur l'analyse de trois documents - un document textuel, un document sonore et un document iconographique - relatifs au programme « **Le pouvoir politique et sa représentation au Royaume-Uni et aux Etats-Unis** ». L'exposé en anglais dure vingt minutes; il est suivi d'un entretien avec le jury conduit en anglais dont la durée n'excède pas vingt minutes.

Sur la page de titre, une consigne oriente l'analyse. Comme pour toute épreuve fondée sur l'analyse d'un dossier composé de plusieurs documents, l'exposé doit comprendre une introduction comportant une brève présentation des documents du dossier suivie de l'annonce de la **problématique**, puis d'un plan logique, concis et argumentatif faisant apparaître les articulations du raisonnement. **L'exposé doit mettre les éléments du dossier en relation et répondre à la problématique**. Les candidats doivent par ailleurs faire preuve de **culture générale**, d'**esprit critique**, d'**à propos** dans le choix d'exemples pertinents. La présentation s'achèvera par une brève conclusion reprenant les points saillants de la problématique.

Pour cette première année, le jury a pu constater que le format de cette nouvelle épreuve ne semblait pas connu de la majorité des candidats. Un certain nombre d'entre eux avaient insuffisamment pris en compte l'existence d'un **programme qui impose une préparation sérieuse** afin d'étayer la démonstration. D'autre part, les candidats ont eu tendance à accorder une importance moindre au document sonore. **Le document sonore est partie intégrante** du dossier. Il doit donc être compris au même titre que les autres ce qui implique un entraînement régulier à l'écoute de documents sonores et vidéos authentiques, de natures et de provenances diverses.

Il est apparu au jury que les candidats ont éprouvé des difficultés à établir des mises en relation systématiques dans le cadre d'un exposé articulé sur la problématique. Trop de candidats se sont contentés de passer en revue les documents sans chercher à établir un quelconque dialogue entre eux. L'origine, la nature et la date des documents ont généralement été correctement repérées et identifiées mais leur exploitation n'a souvent donné lieu qu'à des remarques superficielles.

Cependant le jury a été sensible à **la forme et à la cohérence de l'argumentation** ainsi qu'à **la qualité et à la richesse de l'analyse** de certaines prestations. Les remarques qui suivent rappellent quelques principes d'analyse critique à garder en mémoire lors de l'étude d'un ou de plusieurs documents.

###### 2. L'analyse d'un document :

Le **document de civilisation** doit faire l'objet d'un traitement spécifique : qu'il s'agisse d'un ouvrage historique, d'un article de journal, d'un extrait de mémoires, d'un discours, d'une

émission radiophonique ou d'un document iconographique, **le document traduit une vision nécessairement subjective**. La forme est indissociable du fond et toute étude critique doit méthodiquement déconstruire le document afin d'en faire émerger les présupposés idéologiques ou théoriques qui le sous-tendent. Le document iconographique en particulier, parce qu'il est faussement explicite ou évident, doit être abordé de façon analytique par les candidats. En effet, un certain nombre d'outils critiques permettent de dépasser la simple description afin de dégager la structure qui conditionne le sens : type de document (peinture, dessin, photographie) support et fonction, couleurs, codes sociaux, connotations, références civilisationnelles et symboliques permettent d'affiner l'analyse et d'argumenter son propos de façon plus pertinente, donc convaincante.

### 3. Mise en relation et problématisation

L'analyse minutieuse des différents documents associée à la lecture attentive de la consigne doit permettre de **trouver la cohérence interne du dossier** dont découlera la **problématique**. En mettant en perspective les documents, le candidat pourra dégager non seulement les similitudes mais aussi les différences, les oppositions voire les contradictions à la fois dans le fond et dans la forme. Le jury a pu constater que trop souvent les mises en relation restaient embryonnaires. Les plans annoncés se sont limités parfois à la juxtaposition de deux ou trois idées qui ne rendaient pas compte de la totalité du dossier. Chaque idée était ensuite déclinée document par document. L'étude critique mentionnée ci-dessus aurait permis d'éviter cet écueil en ouvrant des perspectives dynamiques. Pour les candidats qui ont effectivement travaillé le programme, **les connaissances éclairent la lecture du dossier** et de fait permettent de dégager une problématique plus rapidement et de renforcer la cohérence de l'exposé. A l'inverse, des connaissances mal utilisées risquent d'entraîner un exposé creux ou un contresens sur une partie ou la totalité des documents.

### 4. L'entretien

L'entretien a pour objet d'amener les candidats à **approfondir leur réflexion** et à faire montre de curiosité intellectuelle et de culture personnelle. Le jury a apprécié les candidats capables de **réactivité** dans un réel esprit de construction et de communication.

### 5. Traitement d'un dossier :

Présentation du dossier : (Voir 9. ANNEXES pp. 38-42).

Le dossier aborde le thème de la manipulation par l'image et de la subjectivité des représentations à partir de trois supports ayant trait à deux monarques britanniques : Richard III et Georges VI.

Le document A est un extrait du roman de Joséphine TEY, The Daughter of Time (1951) dans lequel le personnage principal (Grant), inspecteur à Scotland Yard, cloué dans un lit d'hôpital ('her patient' l.39 / 'the surgeon' l.42 / 'no pain to speak of now ?' l.75) s'interroge sur le portrait de Richard III.

Le document B est un portrait de Laurence Olivier réalisé par Dali en 1955 pour promouvoir la sortie du film Richard III.

Enfin, le support audio (document C) est une interview de Tom Hooper dans laquelle le réalisateur du film The King's Speech (2010) revient sur le contexte dans lequel le roi George VI a été amené à prononcer son discours annonçant l'entrée en guerre de la Grande Bretagne.

La problématisation :

Le choix des deux monarques n'est pas anodin : leurs représentations officielles ont été influencées par un contexte historique (ni l'un ni l'autre n'étaient destinés à régner et se sont pourtant retrouvés à la tête du pays à des moments clés : la guerre des deux Roses et la seconde guerre mondiale) et par un handicap qu'elles ont essayé de masquer.

Ainsi, en s'appuyant sur les documents du dossier, le candidat peut s'interroger sur la subjectivité des représentations officielles et de montrer dans quelle mesure le portrait ou la photographie d'un monarque peut être considéré comme un véritable instrument de pouvoir.

## 1. La subjectivité des représentations

Un portrait officiel est-il censé être l'image fidèle d'un individu, une réplique ayant pour vocation de diffuser l'image d'un monarque ou faut-il plutôt y voir une dimension symbolique, une représentation politique ? D'après Ernest Gombrich (1909-2001), spécialiste de l'histoire de l'art et de l'iconographie, [the correct portrait] 'is not a faithful record of visual experience but the faithful construction of a relational model'<sup>1</sup>. Selon Nelson Goodman (1906-1998), philosophe et logicien américain, représentant de l'esthétique analytique 'To suppose that the distinction between pictorial or 'iconic' and other symbols rests on resemblance is nevertheless a prevalent and pernicious mistake.'<sup>2</sup> Ainsi, l'intérêt du portrait officiel semble avant tout lié au message qu'il cherche à véhiculer. Au delà de la dimension esthétique, le portrait incarne l'autorité suprême de la nation et par là même une certaine forme de perfection car le monarque n'est pas élu par le peuple, il détient son pouvoir de Dieu et toute faille visible risque de mettre en péril sa condition. Il y a donc une relation intrinsèque entre le pouvoir et l'image publique que les représentations traditionnelles tendent à mettre en valeur : les attributs officiels ou objets emblématiques du pouvoir (les *Regalia*), le décor, la posture contribuent à légitimer le souverain dans son rôle. (cf. document C : 'visual icon' l.13 / 'look good on a horse, look good in uniform ...'l.13 'mass iconography visual' l.14/ 'perform the theatrical duty of being a king' l.14).

La perception de ces représentations est donc nécessairement subjective. Ainsi, en A, le portrait de Richard III suscite chez Grant un a priori positif (une certaine forme de respect voire de l'empathie) pour un homme qu'il ne reconnaît pas ( 'A judge? A soldier? A prince? Someone used to great responsibility, and responsible in his authority. Someone too-conscientious. A worrier; perhaps a perfectionist. A man at ease in a large design, but anxious over details. A candidate for gastric ulcer' l.12-15). De même la photo de George VI publiée dans le Times du 4 septembre 1939 correspond bien à la représentation que le peuple se fait d'un roi s'adressant à la nation dans un moment solennel tel que peut l'être l'annonce de l'entrée en guerre. Les codes sont respectés, les attributs du pouvoir sont présents, le décor est planté et le message passe. Toutefois, la lecture du code demeure subjective : si George VI reste identifiable c'est qu'il appartient à la sphère des monarques contemporains ; en revanche, il n'en est

---

<sup>1</sup> E.H. Gombrich, *Art and Illusion*, 1960

<sup>2</sup> Nelson Goodman, *Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols*, "Representation Re-presented"

pas de même pour Richard III que Grant ne reconnaît pas. La lecture des représentations passe donc par le filtre des sensibilités de chacun. Par exemple, le chirurgien y voit un malade de la polio ('when I showed you the portrait,' Grant said, 'before you knew who it was, did you think of villainy?' / 'No', said the surgeon, 'no, I thought of illness'.l.69-71), l'infirmière un malade du foie (l.40). En ce sens, ce travail d'interprétation est similaire à la démarche adoptée devant une œuvre d'art : le portrait de Dali (document B) provoque la polysémie des lectures. Il s'agit ici d'une représentation volontairement subjective, qui semble s'apparenter à un portrait officiel mais qui, par le biais d'une symbolique forte, veut susciter l'interrogation, le décodage. Sans les clés de lecture, les interprétations restent multiples. A travers le double visage, l'auteur a-t-il voulu simplement représenter l'acteur Laurence Olivier derrière son personnage, Richard III ? A-t-il cherché à évoquer la double personnalité de Richard III : le monarque et le meurtrier ? S'agit-il de considérations beaucoup plus générales de la représentation qui donneraient à sous-entendre que derrière le politiquement correct se cache l'homme avec ses qualités et ses défauts ? Ou alors, faut-il chercher une réponse dans une interprétation psychanalytique évoquant, par exemple, une émergence du surmoi ? Quoi qu'il en soit, un tel portrait ne laisse pas impassible mais implique des lectures nécessairement subjectives. C'est ce que sous-entend le chirurgien (document A) lorsqu'il dit: 'villainy like beauty is in the eye of the beholder' (l.74).

La lecture peut également être influencée (voire parasitée) par les idées reçues au sujet du personnage représenté. En A, lorsqu'il découvre qu'il s'agit du portrait de Richard III, Grant ne parvient pas à faire correspondre les informations qui émergent à travers l'évocation du nom 'Richard III' ('Crouch-back. The monster of nursery stories, the destroyer of innocence. A synonym for villainy l.24-25) et l'image de l'homme qu'il a devant les yeux (cf. not the type ...'I can't remember any murderer, either in my own experience, or in case-histories, who resembled him' l.61-62). Cette expérience est d'autant plus troublante pour le personnage qu'il est inspecteur de police et donc habitué à interpréter les faciès (on parlerait de nos jours d'analyste comportemental ou de ' profiler'). De même, la réaction du chirurgien laisse sceptique ('he was born with a full set of teeth' l.51), tant l'expérience médicale et le bon sens semblent ici laisser place aux fantasmes. L'interprétation à partir du nom 'Richard III' puise dans l'inconscient collectif tel que défini par Jung, c'est à dire dans un réservoir d'images primordiales qui conditionnent l'être humain. Elle dépasse toute forme de rationalité en mettant face à face deux visions contradictoires d'un même individu sans qu'aucune prise de recul ne soit possible. On rejoint, en ce sens, ce qui a été dit plus haut concernant le portrait par Dali : les clés de lecture sont absentes (ce que l'on sait de Richard III provient de sources souvent pseudo historiques) et le décodage reste subjectif.

## **2. Un travail de manipulation et de propagande**

La réussite d'un portrait officiel en incombe donc essentiellement au talent de l'artiste. A ce titre, le peintre peut décider de rendre la réalité (En A, Grant y voit les souffrances vécues pendant l'enfance : 'This, the artist had both understood and translated in terms of paint' l. 18), de faire passer un message et d'orienter les interprétations. Il peut décider de prendre quelques libertés avec la réalité et de gommer les défauts, de recréer son personnage afin de lui donner une image plus adaptée à sa fonction. C'est le 'modicum of tact' (l.57) dont il est question en A lorsque l'on évoque l'absence de bosse dans le portrait officiel de Richard III. On peut d'ailleurs se demander si Dali s'est inspiré du portrait officiel de Richard III avant de peindre son tableau car en B, le talent de l'artiste est tel que l'observateur peut décider de voir ou de ne pas voir une déformation physique chez le personnage. De même, la position des doigts peut donner lieu à différentes

interprétations. Les représentations de George VI auront également une influence importante sur la nation (cf. document C : 'an important inspirational figure for his people' l.7). Les photos du roi et de la reine sur les ruines de Londres bombardée sont dans toutes les mémoires et visent à fédérer le peuple en le rassurant.

Ainsi, le monarque peut-il être en représentation, tel un acteur, et jouer son propre rôle ? Cette dimension est abordée sous deux angles distincts dans le dossier. En C, Tom Hooper compare le monarque à un acteur dont le jeu doit convaincre l'opinion publique ('...the king was required to speak, to connect, and therefore to be effectively an actor' l.15). En ce sens, la représentation peut donc être vue comme un outil de propagande par un monarque commanditaire du portrait ou de la photo. C'est d'ailleurs le terme 'propaganda' (l.39) qui est utilisé par Tom Hooper lorsqu'il évoque la mise en scène pour la photo du Times. Dans l'interview, il s'attache à en démontrer minutieusement les mécanismes et à mettre en lumière les oppositions flagrantes entre la réalité de la situation et la mise en scène : '...his full naval uniform' (l.31) vs '... his jacket off'(l.36) / '... at this grand ornate desk' (l.31) vs / '...an old school desk (l.34) (...) which he'd hammered wooden stilts on to raise it up (l.36)...standing up (l.36) (...) with the window open' (l.36) / '.... a very grand and gilt room (l.32) vs ...a special room' (l.34). Le dossier aborde cet aspect sous un autre angle et évoque aussi l'acteur jouant le rôle du monarque. En A, la référence à Laurence Olivier dans le rôle de Richard III ('always on the verge of toppling over into the grotesque and never doing it' l.67-68) met en avant le talent et /ou le pouvoir de l'artiste. En incarnant son personnage, il lui redonne vie mais est aussi amené à faire des choix en interprétant un texte imaginé par un auteur. A nouveau se pose donc la question de la part de subjectif de cette représentation : quels sont les éléments historiques avérés ? Quelle est la part d'imaginaire - d'autant que Shakespeare (1564-1616) n'a jamais connu Richard III (1452-1485) et qu'il a basé sa pièce sur des témoignages écrits à l'époque Tudor (les récits d'enfance de sir Thomas More (1478-1535) ? La représentation devient alors un palimpseste, une lecture et une interprétation par strates : le personnage de Richard III est recréé par Shakespeare et incarné par Laurence Olivier dont l'interprétation sera décodée par le spectateur.

Cet outil de propagande s'inscrit dans une double temporalité (présent / futur). Ce qui importe est non seulement le message délivré aux contemporains mais également la trace laissée dans l'histoire. L'image transcende le présent pour se projeter dans le futur. Elle vise la postérité (cf. en C 'famous imagery' l.27). L'objectif est de laisser dans l'histoire une image symbolique, un archétype afin de brouiller les cartes. Toutefois, la réputation de Richard III fera de l'ombre à son portrait officiel. Certains (tels que la Richard III Society<sup>3</sup>) tentent encore aujourd'hui de redorer le blason du monarque et parlent aussi de propagande en cherchant à démontrer à partir de faits objectifs que Richard III fut une victime sacrifiée sur l'autel de la dynastie Tudor. Georges VI est également présenté comme une victime. En C, il apparaît comme victime du destin, ce « monsieur tout le monde » ('this guy' l.16) que rien ne prédestinait à devenir roi se voit confier une tâche incommensurable : surmonter son handicap ('an embarrassing stutter' l.3 / 'conquering his stutter' l.9 / 'a terrible stammer' l.17) pour prendre la parole devant le monde entier ('Britain still has 58 countries in the empire' / 'he can't speak'l.19-20). Il est également victime de l'avancée technologique de son époque. Le support audio insiste sur le contexte : il s'agit d'un moment charnière, d'une (r)évolution en terme de représentation pour le monarque dans les années qui ont précédé la guerre ('10-15 year

---

<sup>3</sup> <http://www.richardiii.net/>

window'l.21) dû à la radio diffusion en direct des discours ('...because of technology' l.9 / (he) 'becomes king right at the moment when this medium has taken off' l.18 / '...a live medium' l.21 / ' He had to be a live performance'l.22 / '...30 years before or after he wouldn't have had such an issue, would he ? l.9-10/ 'you could not prerecord. You could not edit, (...) cheat the stammer out' l.22. Ainsi, les nouvelles technologies ont eu un impact essentiel sur la représentation de George VI. Il a fallu innover et trouver des solutions modernes afin de dissimuler au peuple son handicap et reconstruire une représentation du roi (cf. document C : 'it's a fabrication' l.39).

Les représentations des monarques ont évolué au fil du temps. D'abord statiques (sculptures, peintures...), elles sont contraintes par l'apparition des nouvelles technologies de s'adapter et d'offrir des mises en scène de plus en plus élaborées à tel point que les mécanismes mis en place pour jouer sur les apparences sont très proches des techniques théâtrale ou cinématographique et que l'on peut conférer au monarque le rôle d'acteur. Le point commun reste bien la manipulation, voire une certaine forme de propagande à travers la volonté d'un monarque de forger sa propre image pour rassurer, impressionner ou mystifier. Cela semble fonctionner car ces représentations passionnent : pour s'en convaincre il suffit de voir les dizaines de milliers de spectateurs présents à Londres pour assister aux cérémonies du jubilé de la reine Elizabeth II en juin 2012. La dimension symbolique joue un rôle dans cet engouement : le monarque reste un mythe, et les mises en scène stéréotypées attirent dans des sociétés en proie à la crise. Les politiques ont bien compris l'importance de l'image publique et s'entourent de conseillers en communication, ouvrent des blogs. On assiste désormais à un jeu à trois : hommes politiques, médias et opinion publique dans lequel la vie privée est mise en scène (on parle de *peopolisation* de la vie politique), les médias sont instrumentalisés et les scandales éclatent au grand jour. Toutefois, comme le montrent Jamil Dakhila et Marie Lhéraut dans un article intitulé 'Peopolisation et politique'<sup>4</sup>, *'l'utilisation à outrance du dévoilement de soi, savamment orchestré, a également des conséquences importantes et non maîtrisées : collusion d'intérêts, « tabloïdisation » de la presse, voire désacralisation du pouvoir'*.

Rapport établi par Arnaud PALETTE avec la collaboration de l'ensemble du jury.

## 6. Traitement d'un second dossier :

Présentation du dossier : (voir 9. ANNEXES pp. 43-46)

Dans le dossier présent, il y a deux discours d'hommes politiques – le discours du Président Obama était fourni sous sa forme écrite (A) et celui de Ron Paul sous sa forme orale (B), pourtant, il ne fallait pas privilégier le document écrit au détriment du document sonore, même si le document écrit est manifestement plus long, plus élaboré et plus riche en références. Cette remarque vaut également pour les documents iconographiques qui n'ont pas une fonction purement illustrative ou décorative au sein du dossier. Il serait risqué pour un candidat de vouloir isoler du dossier un document clé auquel les autres documents seraient subordonnés : tous les documents sont à prendre en compte.

Conseils pour la mise en œuvre :

---

<sup>4</sup> <http://www.histoiredesmedias.com/Peopolisation-et-politique.html>

Les candidats ne devaient pas perdre de vue le thème de la représentation du pouvoir qui figurait dans la consigne (“*Analyse the representation of power in the following set of documents*”) : c’est ce thème qui devait être au cœur de l’analyse. Le jury n’attendait pas des candidats qu’ils proposent une présentation exhaustive de chaque document du dossier. Si lors de sa préparation le candidat doit procéder à une lecture très attentive des documents, il ne s’agit pas pour lui de décrire la totalité du dossier lors de sa présentation. Une lecture attentive de chaque document est incontournable en ce qu’elle doit permettre de dégager des points communs ou des points de divergence qui serviront à la formulation d’une problématique.

- Il est conseillé aux candidats de travailler leur prise de notes en s’efforçant d’aérer leur présentation : qu’ils n’hésitent pas à utiliser plusieurs feuilles, à mettre éventuellement en place un code couleurs, etc. Ils ne doivent pas perdre de temps à tout rédiger tout en étant capables de retrouver aisément leurs repères dans leurs notes lors de la présentation devant le jury.
- Il n’est pas attendu des candidats qu’ils fournissent une transcription précise du document sonore qui peut leur être proposé. Cela serait une perte de temps que de se livrer à cet exercice lors de la préparation alors qu’une prise de notes peut constituer une bonne base de travail. Par ailleurs, au-delà du simple repérage des termes employés, les candidats doivent être attentifs à prendre en compte les éléments spécifiques au support proposé (intonation, pauses ou hésitations, accents d’emphase, réactions de l’auditoire, etc.) Dans le discours de Ron Paul (C), il était notamment pertinent de s’intéresser à son élocution, de commenter son choix de conclure son discours par une interjection (“*Hey!*”) ou encore de souligner les réactions d’un auditoire manifestement enthousiaste.
- Certains éléments peuvent se révéler très utiles pour l’analyse du dossier. Un premier écueil consisterait à négliger la source des documents (site internet, organe de presse, date, titre, sous-titre, etc.) ou des éléments moins évidents de prime abord comme l’iconographie, la typographie, la couleur ou la mise en page. A l’inverse, il ne s’agit pas d’avoir une approche exhaustive de tous les éléments présents dans ou autour des documents si cela ne sert pas l’analyse du dossier. Par exemple, le site internet d’où provient le discours d’Obama (A) se trouve être le site d’information britannique – *Guardian.co.uk* – mais il semblait peu utile de s’y attarder au regard du sujet qui nous intéresse ; à l’inverse, le nom du site figurant sous l’affiche du mouvement protestataire *Occupy Wall Street* (B2) – *democraticunderground.com* – pouvait servir d’éclairage intéressant dans le cadre du sujet abordé, ne serait-ce que sous la forme d’hypothèses quant aux sens à donner aux termes *democratic* et *underground*. Il s’agit donc bien de faire preuve de bon sens et de recul dans le choix des éléments à mettre en lumière devant le jury.

La problématisation :

Il ne s’agit pas d’établir une hiérarchie ou échelle des valeurs entre les différents documents mais bien de traiter l’ensemble du dossier en s’intéressant aux correspondances entre tous les documents. Seule une approche de ce type permet de dépasser la description ou le catalogue pour parvenir à une véritable analyse conceptuelle en lien avec la consigne : “*Analyse the representation of power in the following set of documents*”. Les candidats doivent donc procéder à une lecture transversale des différentes sources pour proposer une

analyse de l'ensemble du dossier. Dans le dossier qui nous intéresse, si la notion de représentation est clairement présente dans le discours de Barack Obama (document A) et dans les deux documents iconographiques (documents B1 et B2), elle apparaît de façon moins évidente dans l'extrait sonore du discours de Ron Paul (document C) et pourtant, il ne fallait pas l'évacuer. A titre d'exemple, on pouvait mettre en relation l'évocation de l'action du Président Roosevelt dans le discours d'Obama (A), les portraits de quatre des Pères Fondateurs, dont trois furent présidents – Benjamin Franklin, John Adams, George Washington et Thomas Jefferson – dans la première affiche (B1), une citation extraite du célèbre discours de Lincoln, *The Gettysburg Address*, dans la seconde affiche (B2) et la définition du rôle du gouvernement fédéral dans le discours de Ron Paul (C). On perçoit bien à travers ces exemples l'évocation d'une question commune : comment légitimer le pouvoir politique et l'action politique aux Etats-Unis ?

Le jury valorise toujours les candidats qui présentent un discours construit autour d'un plan lisible dont le cheminement logique est clairement identifiable. Ils apprécient en cela leurs qualités de communication – une bonne communication s'appuyant à la fois sur la capacité formelle de présenter un propos sans lire un texte entièrement rédigé au préalable, mais aussi, et surtout, un souci constant de clarté quant au cheminement logique adopté.

Le jury a apprécié que certains candidats appuient leur analyse sur une culture solide et une bonne connaissance de l'histoire politique américaine mais il n'exigeait pas pour autant une démonstration d'érudition. Par exemple, si le jury a valorisé le fait que certains candidats identifient l'auteur de la citation reprise sur l'affiche en B2 (Lincoln, *The Gettysburg Address*), il a également apprécié que d'autres candidats qui, bien que n'ayant pas identifié Lincoln comme l'auteur de la citation, aient su l'exploiter habilement pour étayer leur analyse de l'idéal démocratique américain.

Afin d'illustrer les remarques précédentes, voici un rapide repérage thématique à partir duquel seront suggérés trois exemples d'analyse du dossier inspirés de ce que des candidats ont proposé.

Une lecture attentive des documents permettait en effet de faire ressortir des notions communes :

- la représentation du pouvoir et le pouvoir en représentation en situation de **crise** : *“the recession hit”* (A / l.19) + *“But in 2008, the house of cards collapsed”* (A / l.24-25); *“Revolution is brewing”* (B1) ; *“it’s time to take action”* (B2) ; *“the budget is horrible...”* (C); *“we’re bankrupting this country”* (C)
- le **bilan** économique et politique dressé par le représentant du pouvoir et par ses opposants : *“the basic bargain that made this country great has eroded”* (A / l.18-19) + *“today we are a richer nation and a stronger democracy”* (A / l.61) ; *“\$700 billion ...”* (B1) ; *“it’s not going to last much longer”* + *“the standard of living for middle-class Americans has been going down for 10 years”* (C)
- le constat de **division sociale et politique** et la nécessité d'**unir** : *“Those at the very top grew wealthier... But everybody else struggled...”* (A / l.21-22) + *“These aren’t Democratic or Republican values. These aren’t 1% or 99% values. They’re American*

values.” (A / 1.36-38) ; “nationwide” (B1) ; “PEOPLE” v. “Wall Street” (B2) ; “the people” + “middle-class America” v. “the lobbyists” + “Washington” (C)

- la nécessité d'**agir** et de **réagir** politiquement : “I am here to say...” (A / 1.34) + “I’m here in Kansas to reaffirm my deep conviction” (A / 1.34) ; “Nationwide Tax Day Tea Party” (B1) ; “TAKE ACTION!” + “Occupy Wall Street” (B2) ; “if they speak out maybe they will have some influence” + “we do need a sea change” + “we will end the Fed. Hey!” (C)
- la nécessité de faire des **choix** : “this isn’t the first time America has faced this choice” (A / 1.39) ; “What would the Founding Fathers do?” (B1) ; “attention!” (B2) ; : “what should the role of government be?” + “until we realize that we have to get control of our budget, control our government...” (C)
- l'**héritage historique et politique** comme fondement d'une **légitimité** du pouvoir : “my Kansas roots run deep” (A / 1.4) + “They’re American values. And we have to reclaim them.” (A / 1.37-38) + “And in 1910, Teddy Roosevelt came here to Osawatomie and he laid out his vision for what he called a New Nationalism” (A / 1.56-57) ; “the Founding Fathers” + “Tea Party” + “taxation without representation” (B1) ; “To keep our government of the people, by the people, for the people” + “www.democraticunderground.com” (B2) ; “the role of government is to protect our liberties” + “Tea Party speech” (C)

De nombreux candidats ont procédé à certains de ces repérages lors de leur préparation et il convient de souligner leur souci de précision. Qu'en ont-ils fait lors de leur présentation ?

- Certains candidats se sont contentés de présenter les documents successivement en les résumant sommairement. Certains ont choisi de suivre un fil chronologique (repérage de la chronologie référentielle interne au dossier, des *Founding Fathers* à aujourd'hui, en passant par Theodore Roosevelt) et/ou logique (relations de cause à effet entre des choix politiques antagonistes et un seul et même bilan « horrible » selon Ron Paul). Si la plupart des candidats ont fait l'effort de présenter les documents en mettant en lumière quelques-uns de leurs points de convergence, on peut cependant regretter que la recherche de convergences n'ait pas été plus souvent accompagnée d'une réflexion sur les divergences. Sans celle-ci, les candidats ne se prémunissaient pas contre le risque d'aboutir à une présentation superficielle, voire caricaturale.
- D'autres candidats ont enrichi leur réflexion en s'interrogeant sur la fiabilité du regard chronologique. S'agit-il d'une représentation linéaire de l'histoire, de l'identité américaine et de ce qui constitue sa force, c'est-à-dire son « pouvoir », ou bien a-t-on affaire ici à une représentation d'ordre mythologique ? Ces candidats ont su problématiser leur présentation en analysant la façon dont la crise actuelle est présentée et confrontée à un âge d'or dont on voit bien au travers des documents qu'il ne revêt pas les mêmes aspects pour les uns et les autres. Ils ont su par ailleurs mettre en lumière l'implicite culturel des documents : il était en effet utile de définir les notions d'Etat Providence (*Welfare State*), de liberté (*liberty*), de libéralisme (*liberalism*) et de rappeler le rôle du gouvernement fédéral aux Etats-Unis et le poids de la constitution, particulièrement du *Bill of Rights*.

- Enfin, saluons les efforts des quelques candidats qui n'ont pas perdu de vue que le dossier qui leur était soumis s'inscrivait dans un programme intitulé : « Le pouvoir politique et ses représentations aux USA en en Grande Bretagne ». La hauteur de vue qu'implique cet intitulé et la nécessaire réflexion sur la polysémie des trois termes-clés (représentation, pouvoir et politique) leur ont permis de conceptualiser leur présentation autour de notions complexes, telles que celles de révolution, d'héritage et de légitimité.

## 7. La qualité de l'anglais parlé

Le jury renvoie les candidats, comme il le fait tous les ans, aux rapports des Capes Externe et Interne de la même session, qui traitent cette question de façon très complète. Par ailleurs, les remarques faites par le jury du 3ème Capes des sessions antérieures restent d'actualité, et les candidats sont invités à s'y reporter.

L'anglais parlé des candidats est globalement fluide et authentique, quelle que soit la variante (anglais britannique ou anglais américain principalement). On rappellera toutefois qu'il est demandé aux candidats de chercher la cohérence du point de vue phonologique et lexical, afin d'éviter un mélange « mid-atlantic » qui ne proposerait pas un modèle pertinent aux futurs élèves. Le futur professeur certifié se doit d'être très rigoureux à cet égard. Le jury réitère, comme il le fait tous les ans, la nécessité d'un entraînement régulier et de longue haleine pour maîtriser les difficultés de rythme, d'intonation, d'accent lexical et d'accent de phrase posées par l'anglais, et rappelle que les dictionnaires consultables en ligne proposent souvent d'écouter la prononciation des mots y figurant. Les futurs candidats, tout comme les professeurs en exercice, mettront également à profit les moyens audiovisuels à la portée de tous, afin de continuer à se former. En effet, le rythme et l'intonation, mal maîtrisés, peuvent être de véritables entraves à la compréhension.

La réalisation de certains phonèmes typiques de l'anglais comme les <th> sourd [θ] et sonore [ð] doit encore être travaillée par certains candidats, le professeur se devant de proposer un modèle authentique à ses élèves.

Certains mots-clés, qui devaient forcément être prononcés lors de l'exposé des candidats, ont donné lieu à des déplacements d'accent regrettables, entraînant des prononciations erronées. Rappelons donc que l'accent primaire tombe sur la première syllabe des mots *monarch* et *federalism*, mais sur la seconde des mots *severe* et *examine*, *imagine* et *decisive*. Certaines règles élémentaires, comme celle de -ic(al), ne sont pas connues, ce qui donne lieu à des déplacements d'accent sur des mots comme *democratic* ou *strategic* – qui sont des paroxytons, accentués sur l'avant-dernière syllabe. Le proparoxyton *legitimate*, et son dérivé *legitimacy*, ont rarement été prononcés correctement, l'accent primaire se déplaçant parfois, chez un même locuteur, au cours de l'épreuve. Insistons à nouveau sur le lien entre phonie et graphie, ces déplacements d'accent entraînant une prononciation différente des voyelles et rendant les mots plus difficiles à reconnaître : ce n'est pas à l'interlocuteur (ou co-énonciateur) de faire l'effort de discrimination, c'est au locuteur (ou énonciateur) d'accentuer et de prononcer le mot afin qu'il soit directement intelligible dans la chaîne parlée ! La distinction entre les voyelles dites « longues » et celles dites « brèves » ne devrait plus poser de problèmes quand il s'agit de prononcer des mots comme *speech* [i:], pas plus que la diphtongue de *racism* et *racial*.

Le lexique de certains candidats, relativement pauvre ou imprécis, nuit également à la qualité de leurs analyses. Passons rapidement sur la construction « *\*be agree with* » chez un candidat à l'anglais défectueux... les confusions *economic / economical, actual / current, say / tell* sont encore trop fréquentes. On évitera également la répétition forcée de *there is / there are* pour décrire une image, a fortiori si *there is* est suivi d'un pluriel...

Les mots grammaticaux devraient aussi être correctement utilisés : a speech **by** Malcolm X (et non *\*of*), President Obama was asked **for** his birth certificate (et non *\*Ø*), the document is an extract **from** The Times (et non *\*of*). L'utilisation systématique du pronom relatif *which*, y compris lorsque l'antécédent désigne une personne, telle le roi George VI, n'est pas non plus recevable !

La détermination n'est parfois pas maîtrisée (cf *\*the Queen Elizabeth*) – le choix *the / Ø* semblant parfois aléatoire. Des énoncés comme *\*the Dali's picture, \*the today's crisis, \*the line 24...* (liste non exhaustive) ne sauraient être acceptés de la part de futurs enseignants. Passons rapidement sur George *\*five*...

Pour terminer, le jury regrette que les systèmes temporel et aspectuel posent encore problème à certains candidats qui se contentent de transposer les temps du français sans un minimum de réflexion, par exemple dans l'énoncé *It's the first time they \*hear the voice of the King* (on attendait bien sûr *they have heard*). Rappelons que l'aspect imperfectif (BE + ING) s'impose pour décrire une image. On rappellera pour finir que les formes du prétérit de certains verbes sont « irrégulières »... une révision s'impose chez certains candidats qui, le stress aidant – ou n'aidant pas – ne se rendent pas compte de leurs barbarismes.

Un professeur d'anglais se devant de proposer à ses élèves un modèle d'anglais authentique, la prise en compte de ces quelques remarques et conseils est assurément un passage obligé pour qui veut améliorer la qualité de son anglais oral et satisfaire aux exigences d'un concours difficile.

Rapport écrit par Fabrice PIQUET avec la collaboration des membres du jury.

## **B. Epreuve « Agir en fonctionnaire de l'Etat » :**

### **1. Présentation de l'épreuve :**

Cette deuxième partie de l'épreuve orale se déroule en français et comprend un exposé n'excédant pas dix minutes suivi d'un entretien de même durée.

Les thématiques abordées dans les sujets sont définies dans le point 1 de l'annexe de « l'arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et

conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier ». Ce point 1 mentionne notamment que l'enseignant « exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogiques dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels ».

**L'énoncé du sujet** met en jeu le professeur face à une situation-problème ayant trait à des thématiques allant de la vie scolaire aux spécificités du cours de langues.

**Les questions** qui accompagnent l'énoncé du sujet sont destinées à guider le candidat dans sa réflexion mais ne se substituent pas à une **problématique** que le candidat devra dégager en référence aux textes fondamentaux qui orientent l'enseignement en collège et lycée. Les deux exemples choisis ci-dessous illustrent la diversité de traitement des sujets en fonction de la problématique soulevée.

**L'entretien** n'a pas pour objectif de mettre le candidat en difficulté mais de l'aider à approfondir sa réflexion et à progresser dans son cheminement.

Le jury attend du candidat qu'il se montre apte à **prendre du recul**, qu'il fasse preuve de **pragmatisme** face à des situations professionnelles concrètes et variées, qu'il soit à même **d'illustrer sa démonstration** par des exemples tirés de sa propre expérience ou qu'il témoigne de sa capacité à se projeter dans un contexte professionnel dans lequel il n'a pas encore exercé.

Le jury n'attend pas une connaissance exhaustive des textes régissant la discipline que le candidat souhaite enseigner. Néanmoins, il est **essentiel que le candidat dispose de repères** sur un certain nombre de points tels que (liste nécessairement incomplète) :

- l'organisation des enseignements de la 6ème à la Terminale
- le Socle Commun
- les grandes lignes des programmes de collège et lycée
- le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
- les nouvelles épreuves de langues du baccalauréat.

« Agir en fonctionnaire de l'Etat » est aussi une épreuve de communication en français ; le jury attend du candidat qu'il s'exprime dans un niveau de langue adapté au caractère professionnel de l'épreuve ; les expressions et abréviations familières sont donc à proscrire. Le jury a apprécié l'aptitude des candidats à nuancer leur propos, en employant des termes précis sans pour autant jargonner.

## **2. Exemple 1 : Sujet 004 «Arts et Langues Vivantes»**

*Vous êtes professeur d'anglais en collège. Vous proposez au Conseil d'Etablissement de mettre en place un atelier théâtre en anglais. Vous allez développer un argumentaire.*

*Questions :*

*Quels liens peuvent être envisagés entre votre enseignement et cette activité ?*

*Quels seront vos interlocuteurs privilégiés pour la réalisation du projet ?*

*En quoi cette expérience pourra-t-elle être prise en compte dans l'évaluation des compétences de l'élève ?*

*En quoi cette activité est-elle formatrice pour les élèves ?*

**Traitement du sujet :**

**Mots-clés :** professeur d'anglais en collège / Conseil d'Etablissement / atelier-théâtre / argumentaire / liens entre enseignement et activité / prise en compte dans l'évaluation / activité...formatrice

**Problématique :** L'énoncé du sujet et les questions qui l'accompagnent invitent à réfléchir à l'intégration des connaissances et compétences disciplinaires et transversales dans le cadre du Socle Commun des Connaissances et des Compétences.

**Développement de l'argumentaire :**

**a) L'apprentissage d'une LV** constitue en soi une compétence du Socle (**compétence 2**). Les textes officiels et les programmes préconisent le développement des compétences des élèves dans les cinq activités langagières dans une perspective actionnelle inscrite dans un projet ayant pour ultime étape la réalisation d'une tâche complexe. Si l'oral doit être privilégié, la validation du niveau A2 dans toutes les activités langagières est requise pour l'obtention du DNB.

**b) L'organisation d'un atelier-théâtre en anglais** contribue à la construction des compétences dans toutes les activités langagières (développement de l'expression orale bien sûr, mais aussi de l'écoute, de la lecture et de l'écriture). Le jeu permet un décentrage, la gestuelle et le travail de la voix font appel à des capacités plus rarement mobilisées en classe. Le professeur qui sollicitera des partenaires professionnels du théâtre découvrira ses élèves autrement et enrichira sa propre pratique de techniques empruntées au théâtre.

**c) Le professeur contribuera** ainsi plus directement au développement personnel de l'élève en l'encourageant à prendre des initiatives et à devenir autonome (**compétence 7**). Par sa dimension ludique, facilitant l'échange dans un autre cadre que celui de la classe, cette pratique encouragera les élèves à s'écouter, à se respecter, à être ensemble autrement. (**compétence 6**).

**d) Au cours de cette pratique, des compétences et connaissances transversales** seront développées en référence aux programmes de Lettres, d'Arts Plastiques, de Musique et d'EPS en particulier contribuant ainsi à la construction **des compétences 1 (Maîtrise de la langue française) et 5 (Culture humaniste)**. Les **TICE (compétence 4)** ont aussi toute leur place dans un tel atelier.

e) L'activité théâtrale, articulée sur le cours d'anglais, permet au professeur de prendre pleinement sa place dans le projet éducatif de l'établissement et dans le développement individuel des élèves qui lui sont confiés. Le travail de l'atelier peut figurer dans le dossier que les élèves constituent pour l'épreuve **d'Histoire des Arts** en fin de 3<sup>ème</sup>. Grâce à la mise en place de cet atelier, le professeur d'anglais participe ainsi directement et indirectement à **la formation et à l'évaluation** des élèves dans presque toutes les compétences du Socle.

f) Enfin, cette pratique, qui selon les **partenariats développés**, peut mettre les élèves au contact de représentants de tous les métiers du théâtre localement ou à l'étranger, leur offrir la possibilité de visiter les lieux du théâtre et voir l'envers du décor, de s'interroger sur le rôle des collectivités locales dans le développement des réseaux culturels, favorise indéniablement l'acquisition d'une culture personnelle qui peut faire défaut dans le milieu familial, donnant ainsi à **l'école son rôle le plus noble**.

**Conclusion** : Le professeur d'anglais qui s'engage dans une telle entreprise conforte sa pratique d'enseignement en adoptant un positionnement différent, offre à ses élèves un cadre permettant d'ancrer l'apprentissage de la langue dans un projet transversal qui développera toutes leurs compétences et joue pleinement son rôle éducatif. Il contribue enfin au rayonnement de l'établissement dans la ville ou le quartier, en relation avec les partenaires institutionnels que sont le Rectorat et ses services culturels.

### 3. Exemple 2 : Sujet 005 «Nouvelles technologies»

*Vous êtes professeur d'anglais et, dans le cadre d'un échange avec des correspondants anglais, vous invitez vos élèves de seconde et leurs correspondants à procéder à des interviews filmées les mettant en scène, afin de construire un documentaire.*

*Questions :*

*Quelle justification pédagogique pouvez-vous avancer ?*

*Avez-vous le droit de filmer des élèves ? Avez-vous le droit de diffuser des images de vos élèves ?*

*Quelle est votre responsabilité et celle du chef d'établissement ?*

**Traitement du sujet :**

**Mots-clés** : professeur d'anglais / échange / interviews filmées mettant en scène les élèves / documentaire / justification pédagogique / droit de filmer / droit de diffuser / responsabilité du professeur et du chef d'établissement

**Problématique :** Ce sujet et les questions qu'il soulève posent le problème de la liberté pédagogique dans le respect de la loi.

### a) Que signifie « liberté pédagogique » ?

Dans le cadre de son enseignement, à condition de respecter les textes officiels et les programmes correspondant aux niveaux des classes qui lui sont confiées, **le professeur a toute liberté de faire appel aux stratégies pédagogiques** qui lui paraissent les mieux adaptées à ses élèves. Un appariement comportant des échanges avec des correspondants – que ces échanges soient réels ou virtuels (e-twinning par exemple) – est un moyen utilisé par nombre de professeurs pour faire pratiquer les cinq activités langagières tout en augmentant les connaissances des élèves. Ces rencontres renforcent les compétences langagières des élèves, inscrivent l'apprentissage dans une démarche de projet, contribuent à un enrichissement personnel par la découverte d'une autre culture. **Apprendre une langue, c'est apprendre l'autre**, raison pour laquelle les professeurs de langues sont encouragés à participer à des actions à l'international dans le cadre de projets européens tels que le dispositif Comenius pilotés par les rectorats. Proposer comme tâche finale **la réalisation d'un documentaire donne du sens aux apprentissages** car la conduite d'entretiens dans les deux langues représente un exercice linguistique riche, **favorise le développement des compétences en TICE et sollicite la créativité des élèves**. Le professeur d'anglais inscrit de fait son enseignement dans une perspective interdisciplinaire et transversale. La classe de seconde correspond à un moment favorable à la mise en place d'un tel projet. Aucun examen ne vient sanctionner cette année, le caractère indifférencié des enseignements proposés offre la possibilité de faire appel à des compétences très diverses chez les élèves, le niveau de langue atteint et leur maturité permettent d'envisager des tâches plus complexes.

### b) Quelles en sont les limites légales ?

Outre le respect des programmes, le professeur se doit **d'agir en fonctionnaire éthique et responsable**. Ceci implique la connaissance du cadre légal dans lequel les activités pédagogiques doivent s'exercer. En premier lieu, tout partenariat nécessite **l'accord du chef d'établissement dont la responsabilité légale et pénale est engagée** comme celle de n'importe quel citoyen. L'appariement sera d'autant plus profitable aux élèves concernés et à l'ensemble de l'établissement qu'il s'inscrira dans un projet pérenne en adéquation avec **le Projet d'Etablissement** voté en Conseil d'Etablissement. En second lieu, il convient d'être particulièrement vigilant à la législation en termes de **droit à l'image**. Il ne peut être question de filmer des élèves mineurs sans avoir au préalable obtenu une **autorisation écrite de leurs responsables légaux** stipulant l'utilisation de ces images et le cadre dans lequel elles seront utilisées. La **photographie** et le **film** vidéo ont un intérêt évident en tant qu'**outil pédagogique**, en tant qu'**activité artistique** faisant partie des Arts visuels et en tant que **trace d'un projet** mené avec les élèves. Cependant, le fait de photographier ou de filmer des élèves dans le cadre scolaire impose des précautions qui relèvent à la fois de l'éthique éducative et de la Loi liée à la protection de la vie privée (article 9 du Code civil) et des mineurs. Le professeur d'anglais, conscient du fait que **la législation au Royaume Uni est plus souple en la matière**, s'assurera que les fichiers-sources ne seront pas diffusés,

sachant que la diffusion peut être planétaire ! Il est prudent de ne livrer aucune information permettant d'identifier un élève et d'archiver les autorisations au-delà de la durée du projet.

**Conclusion :**

L'on mesure au travers de ce sujet que tout acte pédagogique – en classe comme lors d'activités extérieures - doit être le fruit de la réflexion que le professeur conduit en toute liberté afin de répondre le mieux possible aux besoins de ses élèves pour les amener le plus efficacement possible vers la réussite. Cette réflexion doit être menée en référence aux programmes disciplinaires et dans le respect de la législation en vigueur.

Rapport rédigé par Martine VERGNAUD avec la  
collaboration des membres du jury

**9. ANNEXES : (sujets dossiers 1 et 7)**

**TROISIEME CONCOURS DU**  
**CAPES EXTERNE D'ANGLAIS**  
**ET DU CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS**

Session 2012

**DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION**

**Epreuve sur Dossier:**

Analyse the representation of power in the following set of documents.

Document A : (texte) extrait de *The Daughter Of Time*, Josephine TEY, 1951

Document B: (iconographique) Portrait of Lawrence Olivier in the role of Richard III by Dali

Document C: (audio) Tom Hooper 'On directing the King's Speech', extrait de NPR, February 18, 2011.

**Epreuve « Agir en fonctionnaire de l'Etat » :**

Consigne et documents sont à la suite du dossier

**DOCUMENT A**

It was the portrait of a man. A man dressed in the velvet cap and slashed doublet of the late fifteenth century. A man about thirty-five or thirty-six years old, lean and clean-shaven. He

wore a rich jewelled collar, and was in the act of putting a ring on the little finger of his right hand. But he was not looking at the ring. He was looking off into space.

Of all the portraits Grant had seen this afternoon this was the most individual. It was as if the artist had striven to put on canvas something that his talent was not sufficient to translate into paint. The expression in the eyes—that most arresting and individual expression—defeated him. So had the mouth: he had not known how to make lips so thin and so wide look mobile, so the mouth was wooden and a failure. What he had best succeeded in was in the bone structure of the face: the strong cheekbones, the hollows below them, the chin too large for strength.

Grant paused in the act of turning the thing over, to consider the face a moment longer. A judge? A soldier? A prince? Someone used to great responsibility, and responsible in his authority. Someone too-conscientious. A worrier; perhaps a perfectionist. A man at ease in a large design, but anxious over details. A candidate for gastric ulcer. Someone, too, who had suffered ill health as a child. He had that incommunicable, that indescribable look that childhood suffering leaves behind it; less positive than the look on a cripple's face, but as inescapable. This the artist had both understood and translated into terms of paint. The slight fullness of the lower eyelid, like a child that has slept too heavily; the texture of the skin; the old-man look in a young face.

He turned the portrait over to look for a caption.

On the back was printed: Richard the Third. From the portrait in the National Portrait Gallery. Artist Unknown. Richard the Third.

So that was who it was. Richard the Third. Crouch-back. The monster of nursery stories. The destroyer of innocence. A synonym for villainy.

He turned the paper over and looked again. Was that what the artist had tried to convey when he had painted those eyes? Had what he had seen in those eyes been the look of a man haunted?

He lay a long time looking at that face; at those extraordinary eyes. They were long eyes, set close under the brows; the brows slightly drawn in that worried, over-conscientious frown.

At first glance they appeared to be peering; but as one looked one found that they were in fact withdrawn, almost absent-minded.

When The Midget came back for his tray he was still staring at the portrait. Nothing like this had come his way for years. It made La Giaconda look like a poster.

The Midget examined his virgin teacup, put a practised hand against the teapot's tepid cheek, and pouted. She had better things to do, she conveyed, than bring him trays for him to ignore.

He pushed the portrait at her.

What did she think of it? If that man were her patient what would be her verdict ?

'Liver,' she said crisply, and bore away the tray in heel-tapping protest, all starch and blonde curls.

But the surgeon, strolling in against her draught, kindly and casual, had other views. He looked at the portrait, as invited, and said after a moment's interested scrutiny:

`Poliomyelitis.'

`Infantile paralysis?' Grant said; and remembered all of a sudden that Richard III had a withered arm. `Who is it?' the surgeon asked.

`Richard the Third.'

`Really? That's interesting.'

`Did you know that he had a withered arm?'

`Had he? I didn't remember that. I thought he was a hunchback.'

`So he was. What I do remember is that he was born with a full set of teeth and ate live frogs. Well, my diagnosis seems to be abnormally accurate.'

`Uncanny. What made you choose polio?'

`I don't quite know, now that you ask me to be definitive. Just the look of the face, I suppose. It's the look one sees on the face of a cripple child. If he was born hunchbacked that probably accounts for it and not polio. I notice the artist has left out the hump.'

`Yes. Court painters have to have a modicum of tact.(...)

`Perhaps it really was polio, and that accounts for the shrunken arm.' He went on considering it, making no movement to go. `Interesting, anyhow. Portrait of a murderer. Does he run to type, would you say?'

`There isn't a murder type. People murder for too many different reasons. But I can't remember any murderer, either in my own experience, or in case-histories, who resembled him.'

`Of course he was hors concours in his class, wasn't he. He couldn't have known the meaning of scruple.'

`No.'

`I once saw Olivier play him. The most dazzling exhibition of sheer evil, it was. Always on the verge of toppling over into the grotesque, and never doing it.'

`When I showed you the portrait,' Grant said, `before you knew who it was, did you think of villainy?'

`No,' said the surgeon, `no, I thought of illness.'

`It's odd, isn't it. I didn't think of villainy either. And now that I know who it is, now that I've read the name on the back, I can't think of it as anything but villainous.'

`I suppose villainy, like beauty, is in the eye of the beholder. Well, I'll look in again towards the end of the week. No pain to speak of now?'

And he went away, kindly and casual as he had come.

Josephine TEY, *The Daughter of Time*, 1951

DOC B:



Portrait of Laurence Olivier in the role of RICHARD III, Salvador DALI, 1955.

DOS 7

Ministère de l'Éducation Nationale

**TROISIEME CONCOURS DU**  
**CAPES EXTERNE D'ANGLAIS**  
**ET DU CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS**

Session 2012

**DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION**

**Epreuve sur Dossier:**

Analyse the representation of power in the following set of documents.

Document A : (texte) excerpt from President Obama's speech in Osawatomie, Kansas, Dec 6 2011.

Document B: (iconographiques )

B1: What would the founding fathers do? [www.rightpundits.com](http://www.rightpundits.com)

B2: Occupy! Wall Street poster, September 17, 2011

Document C: (audio) Ron Paul's Tea Party speech, Washington DC, April 15, 2010

[www.ronpaul.com](http://www.ronpaul.com)

**Epreuve « Agir en fonctionnaire de l'Etat » :**

Consigne et documents sont à la suite du dossier.

**DOCUMENT A**

As many of you know, I have roots here. I'm sure you're all familiar with the Obamas of Osawatomie. Actually, I like to say that I got my name from my father, but I got my accent – and my values – from my mother. She was born in Wichita. Her mother grew up in Augusta. Her father was from El Dorado. So my Kansas roots run deep.

My grandparents served during World War II. He was a soldier in Patton's Army; she was a worker on a bomber assembly line. And together, they shared the optimism of a nation that triumphed over the Great Depression and over fascism. They believed in an America where hard work paid off, and responsibility was rewarded, and anyone could make it if they tried – no matter who you were, no matter where you came from, no matter how you started out.

And these values gave rise to the largest middle class and the strongest economy that the world has ever known. It was here in America that the most productive workers, the most innovative companies turned out the best products on Earth. And you know what? Every American shared in that pride and in that success – from those in the executive suites to those in middle management to those on the factory floor. So you could have some confidence that if you gave it your all, you'd take enough home to raise your family and send your kids to school and have your health care covered, put a little away for retirement.

Today, we're still home to the world's most productive workers. We're still home to the world's most innovative companies. But for most Americans, the basic bargain that made this country great has eroded. Long before the recession hit, hard work stopped paying off for too many people. Fewer and fewer of the folks who contributed to the success of our economy actually benefited from that success. Those at the very top grew wealthier from their incomes and their investments – wealthier than ever before. But everybody else struggled with costs that were growing and paychecks that weren't – and too many families found themselves racking up more and more debt just to keep up.

Now, for many years, credit cards and home equity loans papered over this harsh reality. But in 2008, the house of cards collapsed. We all know the story by now: mortgages sold to people who couldn't afford them, or even sometimes understand them. Banks and investors allowed to keep packaging the risk and selling it off. [...]

It was wrong. [...] There are some who seem to be suffering from a kind of collective amnesia. After all that's happened, after the worst economic crisis, the worst financial crisis since the Great Depression, they want to return to the same practices that got us into this mess. In fact, they want to go back to the same policies that stacked the deck against middle-class Americans for way too many years. And their philosophy is simple: We are better off when everybody is left to fend for themselves and play by their own rules.

I am here to say they are wrong. I'm here in Kansas to reaffirm my deep conviction that we're greater together than we are on our own. I believe that this country succeeds when everyone gets a fair shot, when everyone does their fair share, when everyone plays by the same rules. These aren't Democratic values or Republican values. These aren't 1 percent values or 99 percent values. They're American values. And we have to reclaim them.

You see, this isn't the first time America has faced this choice. At the turn of the last century, when a nation of farmers was transitioning to become the world's industrial giant, we had to decide: would we settle for a country where most of the new railroads and factories were being controlled by a few giant monopolies that kept prices high and wages low? Would we allow our citizens and even our children to work ungodly hours in conditions that were unsafe and unsanitary? Would we restrict education to the privileged few? Because there were people who thought massive inequality and exploitation of people was just the price you pay for progress.

Theodore Roosevelt disagreed. He was the Republican son of a wealthy family. He praised what the titans of industry had done to create jobs and grow the economy. He believed then what we know is true today, that the free market is the greatest force for

economic progress in human history. It's led to a prosperity and a standard of living unmatched by the rest of the world.

But Roosevelt also knew that the free market has never been a free license to take whatever you can from whomever you can. He understood the free market only works when there are rules of the road that ensure competition is fair and open and honest. And so he busted up monopolies, forcing those companies to compete for consumers with better services and better prices. And today, they still must. He fought to make sure businesses couldn't profit by exploiting children or selling food or medicine that wasn't safe. And today, they still can't.

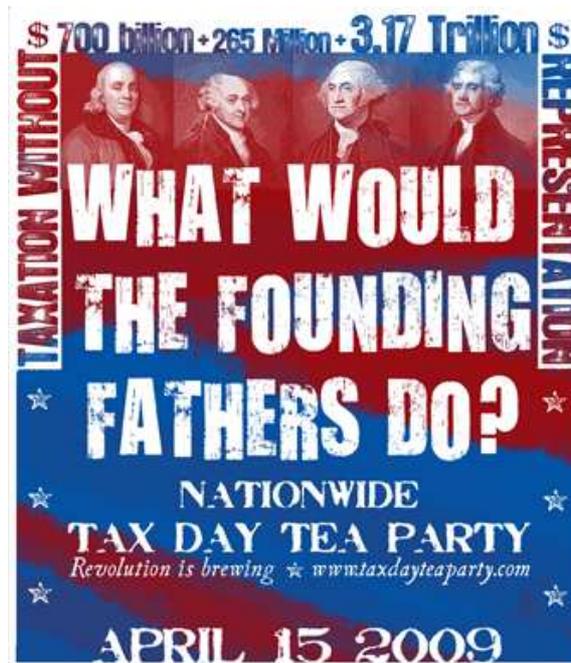
And in 1910, Teddy Roosevelt came here to Osawatomie and he laid out his vision for what he called a New Nationalism. "Our country," he said, "means nothing unless it means the triumph of a real democracy... of an economic system under which each man shall be guaranteed the opportunity to show the best that there is in him."

Now, for this, Roosevelt was called a radical. He was called a socialist – even a communist. But today, we are a richer nation and a stronger democracy because of what he fought for in his last campaign: an eight-hour work day and a minimum wage for women – insurance for the unemployed and for the elderly, and those with disabilities; political reform and a progressive income tax.

**Excerpt from President Obama's speech in Osawatomie, Kansas (December 6, 2011)**

Source: <http://www.guardian.co.uk/world/2011/dec/07/full-text-barack-obama-speech>

DOCUMENTS B



Source: <http://www.rightpundits.com/?p=3738>



Occupy Wall Street poster – September 17, 2011

Source:

[http://www.democraticunderground.com/discuss/duboard.php?az=view\\_all&address=439x1956560](http://www.democraticunderground.com/discuss/duboard.php?az=view_all&address=439x1956560)