



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Sous-direction du recrutement

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2010

CAPES

Externe

ANGLAIS

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

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

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE

SOMMAIRE

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

<u>1. Liste des membres du jury</u>	4
<u>2. Mot du Président</u>	16
<u>3. Epreuves écrites</u>	19
<u>3.1 Composition en français</u>	20
<u>3.2 Commentaire dirigé en anglais</u>	29
<u>3.3 Epreuve de traduction : version et thème</u>	42
<u>4. Epreuves orales</u>	53
<u>4.1 Epreuve Pré-Professionnelle sur dossier (EPP)</u>	54
<u>4.2 Epreuve orale en Langue Etrangère (ELE)</u>	56
<u>4.2.1 Dossier de synthèse : exposé et entretien</u>	56
<u>4.2.2 Faits de langue</u>	60
<u>4.2.3 Compréhension / Restitution</u>	72
<u>4.2.4 Anglais oral</u>	77
<u>5. Modalités d'organisation de la session 2011</u>	96
<u>Annexes</u>	99
<u>Annexe 1 : Exemple de sujet : commentaire dirigé hors programme sur un texte littéraire</u> .	100
<u>Annexe 2 : Sujet EPP C34</u>	101
<u>Annexe 3 : Sujet ELE 49</u>	107

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

1. Liste des membres du jury

Président

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

Vice-présidente

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

Secrétaire général

M. Daniel LECLERCQ
Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional
Académie de LILLE

Membres du jury

M. Matthieu AGATI
Professeur certifié
Académie d'AIX-MARSEILLE

M. Lawrence AJE
Professeur agrégé
Académie De VERSAILLES

Mme Véronique ALEXANDRE
Maître de conférences des universités
Académie de CAEN

Mme Béatrice ALZAS
Professeur agrégé
Académie d'ORLEANS-TOURS

M. Philippe AMARD
Professeur certifié
Académie de NANCY-METZ

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

Mme Isabelle ANDRES
Professeur certifié
Académie de BORDEAUX

M. Clifford ARMION Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Geneviève ARTUS-PASTORELLO Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Pierre-Thierry ASSIER Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Bruno AUER Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Zachary BAQUE Maître de conférences des universités	Académie de TOULOUSE
Mme Chloé BECCARIA Professeur agrégé	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Salhia BEN MESSAHEL Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
M. Agnes BERBINAU Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Marie-Thérèse BERNAT Professeur agrégé	Académie de LILLE
M François BIGET Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
Mme Valérie BILLEBAUD Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Laury BLAVOET Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Soraya BOUANANI Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
Mme Solange BOUR Professeur agrégé	Académie de NANCY-METZ

Mme Valérie BOURDIER Maître de conférences des universités	Académie de REIMS
Mme Bernadette BRAGARD Professeur agrégé	Académie de NANTES
Mme Corinne BROCHARD Professeur agrégé	Académie de CAEN
Mme Delphine CADWALLADER-BOURON Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Pascal CAILLET Professeur agrégé	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Emmeline CAMOS Professeur agrégé	Académie de NICE
Mme Blandine CAMPERVEUX Professeur certifié	Académie de ROUEN
M. Sébastien CAMUS Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Karim CHABANI Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Evelyne CHABERT-FIORETTI Maître de conférences des universités	Académie de GRENOBLE
M. Christophe CHAMBOST Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
M. Ronan CHAUSSEPIED Professeur certifié	Académie de RENNES
M. Frédéric CHOTARD Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de NANTES

M. Dominique CLAISSE Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
Mme Cécile CLAUSS Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG
M. Pascal CLOTTE Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Thierry CORBET Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Sophie COURTADE-TARDIVEL Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Laurence COUSTY Professeur certifié	Académie de LIMOGES
Mme Anne CUNY Professeur agrégé	Académie de NANCY-METZ
M. Mark DAVIES Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Xavier DEBIOLLES Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
Mme Virginie DELAMARE Professeur certifié	Académie de ROUEN
Mme Yasmina DENIS Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Guillaume DESTOT Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Antoine DEVIN Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Jean-Jacques DHUMES Professeur agrégé	Académie de CLERMONT-FERRAND

M. Elio DI PAOLANTONIO Professeur certifié	Académie de NICE
Mme Silvana DIKSA Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de GRENOBLE
Mme Nathalie DUCLOS Maître de conférences des universités	Académie de TOULOUSE
Mme Myriam-Isabelle DUCROCQ Maître de conférences des universités	Académie de VERSAILLES
Mme Valérie DURBEC Professeur agrégé	Académie d'AIX-MARSEILLE
M. Ahmed EL KALADI Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
M. Olivier ESTEVES Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
M. Jérémy FAISANT Professeur certifié	Académie de LIMOGES
Mme Nathalie FAVENNEC Professeur agrégé	Académie de POITIERS
Mme Christine FAVIER Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Patrick FLORES Professeur agrégé	Académie de DIJON
M. Guillaume FORAIN Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Brigitte FOUCAULT Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. David FOURNIER Professeur certifié	Académie d'ORLEANS-TOURS

M. Derek GALLAGHER Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. John GAMGEE Professeur agrégé	Académie de CLERMONT-FERRAND
M. Pierre GAVINI Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
M. Jason GERMAIN Professeur agrégé	Académie d'AIX-MARSEILLE
M. Thomas GIFFORD Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Claudine GILIOLI Professeur agrégé	Académie d'AIX-MARSEILLE
M. François-Xavier GIUDICELLI Maître de conférences des universités	Académie de REIMS
M. Pascal GODARD Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Olivier GOUIRAND Maître de conférences des universités	Académie de NICE
M. Peter GREANEY Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Franck GREGOIRE Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Marie-Anne GRISSOLANGE-LEGUEN Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Anne GUERRIER Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Nicole GUILLAUME Professeur agrégé	Académie de NICE

M. Michel HARDY Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Hélène HARGUINDEGUY Professeur agrégé	Académie d'ORLEANS-TOURS
Mme Anne HENRY-CLOUX Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
M. Maxime HERBAUT Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Catherine HEYRENDT -SHERMAN Maître de conférences des universités	Académie de REIMS
M. Robin HOLMES Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Sylvain JACQUELIN Professeur agrégé	Académie de DIJON
M. Andrew JOHNSTON Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Liza KHAROUBI Maître de conférences des universités	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Laura KNOWLTON-LE ROUX Professeur agrégé	Académie de RENNES
Mme Cécile KOBEL Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Gérard KROMER Professeur agrégé	Académie de ROUEN
M. Sylvain KUSTYAN Professeur certifié	Académie de LILLE
Mme Christelle LACASSAIN-LAGOIN Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX

M. Aurélien LANGLOIS Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
M. Christophe LAPP Professeur certifié	Académie de STRASBOURG
Mme Isabelle LEGUY Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Sylvie LEMOINE Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
M. Xavier LEMOINE Maître de conférences des universités	Académie de NANTES
Mme Martine LINOL Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de LIMOGES
Mme Valérie LOIRET Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Sarah LOOM Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
M. Hubert MALFRAY Professeur agrégé	Académie de LYON
M. François MALLET Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Clara MALLIER Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
Mme Fiona MC CANN Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
M. Jean-Baptiste MERTEN Professeur agrégé	Académie de POITIERS
M. Fabien MICHEL Professeur agrégé	Académie d'AMIENS

M. Bernard MILARD Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Marie-Christine MILLER Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG
Mme Catherine MOREAU Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
Mme Isabelle MOULIN Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Fabienne NIFFLE Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Corinne OSTER Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
Mme Martine PEREZ-TAVIAUX Professeur agrégé	Académie de POITIERS
M. Jean-Charles PERQUIN Maître de conférences des universités	Académie de LYON
Mme Nolwenn PERROT Professeur agrégé	Académie de RENNES
M. Sébastien PETIT Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Elsa PIC Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
M. Fabrice PIQUET Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
Mme Juliette POCHAT Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Annick PRELOT Professeur agrégé	Académie de LYON

Mme Martine PRUDHOMME Professeur certifié	Académie de CRETEIL
Mme Zohra RAHMOUNI Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Christophe REPPLINGER Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Nathalie RIVERE DE CARLES Maître de conférences des universités	Académie de TOULOUSE
M. Jérémie ROBERT Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
M. Philippe ROBINEAU Professeur certifié	Académie de CRETEIL
M. David ROCHE Maître de conférences des universités	Académie de DIJON
M. Johann ROCHE Professeur agrégé	Académie de NANTES
M. André ROGUEZ Professeur agrégé	Académie de ROUEN
M. Philippe ROMANSKI Maître de conférences des universités	Académie de ROUEN
M. Christophe ROPERS Professeur agrégé	Académie de RENNES
Mme Margot ROULLIER Professeur certifié	Académie de STRASBOURG
M. Marc ROUSSEL Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie d'AMIENS
M. Jean-Grégoire ROYER Professeur certifié	Académie de NANTES

M. Thierry SADIKI Professeur certifié	Académie de NICE
M. Mohamed SAKI Maître de conférences des universités	Académie de RENNES
Mme Emmanuelle SAULNIER-DEPIERRE Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
Mme Julie SAUVAGE Maître de conférences des universités	Académie de MONTPELLIER
M. Ludovic SAUVAGE Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de LILLE
M. Olivier SCANGA Professeur agrégé	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Christine SCHMIDT Professeur agrégé	Académie de POITIERS
Mme Isabelle SCHMITT-PITOT Maître de conférences des universités	Académie de DIJON
Mme Nathalie SENE Professeur agrégé	Académie de RENNES
Mme Véronique STAAT Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de CRETEIL
M. Daniel SZABO Professeur agrégé	Académie de RENNES
M. Georges THAI Professeur certifié	Académie de REIMS
Mme Linda TOPART Professeur agrégé	Académie de LIMOGES
Mme Benjamine TOUSSAINT Maître de conférences des universités	Académie de PARIS

Mme Cécile TRIBOULIN Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
M. Brian VALES Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Michel VALMARY Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Isabelle VAN DUIJVENVOORDE Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Sylvestre VANUXEM Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Matthieu VAUDIN Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Carine VAYER Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Yann VERBRUGGE Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Martine VERGNAUD Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de LILLE
Mme Laurette VERGNE-BARKA Professeur agrégé	Académie de ROUEN
Mme Sylvie VIENEZ Professeur certifié	Académie de BESANCON
M. Stephan WILHELM Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
Mme Isabelle ZIMMER Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES

2. Mot du Président

Malgré la légère baisse du nombre des postes offerts au concours du CAPES (900 au lieu de 942), le nombre d'admissibles a peu varié (1910 au lieu de 1929) et l'ensemble des données chiffrées relatives au concours est très analogue d'une année à l'autre, y compris la dizaine de candidats élèves des ENS, qui sont dispensés des épreuves écrites et viennent s'ajouter aux admissibles pour l'oral.

Le nombre d'inscrits au CAFEP était presque identique à celui de l'an dernier et de l'année précédente (respectivement 620, 614 et 627) alors qu'en trois ans le nombre de postes offerts a beaucoup varié : 60 en 2008, 43 en 2009, 95 cette année. Le nombre d'admissibles a naturellement suivi les mêmes variations.

Bilan de l'admissibilité

	CAPES EXTERNE	CAFEP-CAPES PRIVE
Nombre de postes	900	95
Nombre de candidats inscrits	4244	620
Nombre de candidats non éliminés ¹	2867 (soit 67,55 % des inscrits)	335 (soit 54,03 % des inscrits)
Nombre de candidats admissibles	1910 (soit 66,62 % des candidats non éliminés)	201 (soit 60,00 % des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats non éliminés	06,32 /20 (soit une moyenne coefficientée de 18,94)	05,99 /20 (soit une moyenne coefficientée de 17,98)
Moyenne des candidats admissibles	07,55 /20 (soit une moyenne coefficientée de 22,62)	07,47 /20 (soit une moyenne coefficientée de 22,40)

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

Bilan de l'admission

	CAPES EXTERNE	CAFEP-CAPES PRIVE
Nombre de postes	900	95
Nombre de candidats admissibles	1919	199
Nombre de candidats non éliminés ²	1826 (soit 95,15 % des admissibles)	191 (soit 95,98 % des admissibles)
Nombre de candidats admis	900 (soit 49,29 % des candidats non éliminés)	95 (soit 49,74 % des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats non éliminés (total d'admissibilité et d'admission)	07,69 /20 (soit une moyenne coefficientée de 69,24)	07,85 /20 (soit une moyenne coefficientée de 70,61)
Moyenne des candidats admis (total d'admissibilité et d'admission)	09,66 /20 (soit une moyenne coefficientée de 86,95)	09,84 /20 (soit une moyenne coefficientée de 88,57)

Le jury souhaite souligner la grande diversité des lauréats. On trouve dans les vingt premiers au CAPES aussi bien des trentenaires que de jeunes étudiants admissibles à l'agrégation. Les très bons résultats que ces derniers ont obtenus dans l'épreuve pré-professionnelle montrent d'ailleurs qu'ils se sont préparés spécifiquement au CAPES. Plusieurs admis, au CAPES comme au CAFEP, ont à peine vingt et un ans. La plus jeune lauréate a vingt ans et est venue de Nouvelle Calédonie pour passer l'oral. Le jury s'est aussi réjoui du succès de certains candidats qui passaient l'oral pour la troisième fois. Deux d'entre eux sont dans les cinquante premiers du CAPES. C'est dire qu'ils ont réussi à surmonter leurs déceptions antérieures.

Le rapport du jury a été coordonné par la vice-présidente, Mme Rouhette, M. Vaudin et les autres responsables des diverses épreuves, M. Leclercq, Mme Linol et M. Robineau. Il a pour fonction de rendre compte d'une session du concours afin que les candidats malheureux puissent analyser leurs résultats. Le rapport est aussi un précieux instrument de préparation de la prochaine session. Pour chaque épreuve les rapporteurs se sont donc efforcés de dégager tout ce qui pourra être utile aux candidats de la session 2011 qui passeront les épreuves fixées par l'arrêté du 28 décembre 2009.

A l'écrit, il n'y aura pas de programme pour le commentaire dirigé. Le rapport de cette année insiste donc sur la méthodologie de cet exercice. Un exemple de sujet possible complète les sujets zéro disponibles sur le site du ministère. Il s'agira de commenter un texte, de littérature (prose, poème, théâtre) ou de civilisation. Le commentaire ne portera pas sur d'éventuelles annexes qui auront pour seule fonction d'apporter aux candidats des informations utiles et de les aider à mettre le texte en perspective. Comme c'est l'usage au CAPES d'anglais, la consigne dépendra du texte à commenter.

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

Les textes à traduire seront de même nature que maintenant. Lorsque le thème et la version seront tous deux présents, les textes seront plus courts qu'actuellement pour donner à l'explication des choix de traduction la place qui lui revient. Même si on peut imaginer qu'avec le temps l'épreuve puisse faire une place plus nette à la traductologie, il s'agira d'abord pour les candidats de faire la preuve des connaissances et des compétences qu'ils mettent actuellement en œuvre dans l'analyse des faits de langue à l'oral. Le rapport sur cette partie de l'oral souligne d'ailleurs l'importance d'une bonne compréhension de l'ensemble du passage pour bien formuler une problématique pertinente dans l'analyse d'un fait de langue.

A partir de la session 2011 la première épreuve orale s'appellera leçon, comme pour tous les CAPES. Il sera proposé aux candidats deux ou trois documents se rapportant aux notions culturelles des programmes de collège et de lycée. Il pourra s'agir de textes, de documents iconographiques, d'enregistrements audio ou vidéo. Dans la première partie de l'épreuve, en anglais, les candidats devront présenter ces documents et les mettre en relation, ce qui est très analogue à ce qui était demandé dans l'actuelle épreuve en langue étrangère. Pour la seconde partie de l'épreuve, le ou les documents – ou les extraits des documents – qui doivent faire l'objet de pistes d'exploitation pédagogique seront déterminés par le jury, ainsi que le niveau envisagé – collège ou lycée. Il sera demandé aux candidats de définir des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques pour une courte séquence et de s'appuyer sur les spécificités des documents pour dégager des stratégies destinées à développer les compétences de communication des élèves.

La première partie de la seconde épreuve orale s'appuiera sur un programme publié au BO spécial n°7 du 8 juillet 2010: « Le pouvoir politique et sa représentation au Royaume-Uni et aux Etats-Unis ». Les candidats disposeront d'au moins deux documents, dont, le plus souvent, un enregistrement audio. Les candidats seront appelés à montrer leur aptitude à mobiliser des connaissances précises en civilisation, en histoire des idées, en littérature, en expression artistique, pour comprendre et expliquer le contenu de documents ayant trait au programme. L'objectif de cette partie de l'épreuve est d'évaluer la capacité d'un futur professeur à mettre en perspective des documents se rapportant à l'actualité des pays dont il enseigne la langue. La consigne accompagnant le dossier précisera la thématique à analyser.

Des sujets zéro seront mis en ligne en septembre pour illustrer les épreuves orales. Ils utiliseront pour partie des documents proposés à l'oral cette année, afin de souligner les éléments de continuité entre les deux sessions du CAPES.

L'attention des futurs candidats est attirée sur l'importance de la qualité de leur anglais parlé puisque les moments où les candidats s'exprimeront en anglais représenteront 60% de l'oral. Le rapport du jury sur la qualité de la langue orale indique les divers domaines qu'il convient de travailler pour exprimer une réflexion solide dans une langue authentique riche et précise.

Comme les deux années précédentes, les épreuves orales se sont déroulées au lycée Louis Pasteur de Lille. Le jury remercie chaleureusement la DEC du rectorat, Monsieur le Proviseur du lycée, ses collaborateurs et tout le personnel de service qui ont tout fait pour que les épreuves se déroulent dans les meilleures conditions possibles, pour les candidats comme pour le jury. Le fonctionnement du concours doit beaucoup au dévouement, à l'efficacité et à la cordialité de notre secrétaire général, M. Daniel Leclercq, IA-IPR dans l'académie de Lille. Au moment où il quitte le jury, il convient de lui rendre un hommage tout particulier pour son engagement au service du recrutement des professeurs d'anglais.

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

EPREUVES ECRITES

3. Epreuves écrites

3.1 Composition en français (Coefficient 1 - durée 5 heures)

« In the half century it took to end the British slave trade and slavery the abolitionist campaign had taken on the trappings of a crusade; a good (and godly) people, brimming with pious anger, had organised themselves in a determined attack on slavery wherever it thrived. »

James Walvin, *Black Ivory, Slavery in the British Empire* (2^{ème} édition, 2001),
Malden, Oxford et Carlton: Blackwell Publishing, 2007, p. 266

Analysez et discutez cette citation de l'historien James Walvin.

Les remarques qui suivent reflètent l'impression générale dégagée par le jury à l'issue de la correction des copies de civilisation. Elles ont pour but de permettre aux candidats de comprendre leur note et de se préparer, le cas échéant, à une nouvelle session. En effet, même si l'épreuve de composition en français disparaît en tant que telle, il n'en demeure pas moins que les problèmes relevés peuvent se retrouver dans d'autres épreuves, et que les conseils développés ici sont donc transférables. Outre le fait que ce sujet citationnel se devait d'être passé au crible de l'analyse de texte, il requérait un bon sens méthodologique certain, afin de structurer le propos et de ne pas opérer de dérives hors sujet. Le problème majeur des candidats, en effet, a été la récitation de connaissances certes sérieuses mais peu ou pas pertinentes, au détriment d'un traitement réel de la question posée.

Savoir acquérir et maîtriser des connaissances

Le jury s'est tout particulièrement félicité du travail de qualité fourni par les candidats en matière d'apprentissage du programme. Rares étaient les copies qui trahissaient une méconnaissance manifeste du sujet, même si certaines, assez peu nombreuses, avaient recours à des généralités et à des simplifications. Quelques copies isolées présentaient des considérations moralisatrices, bien-pensantes ou pseudo-philosophiques sans intérêt, qui cachaient souvent mal un manque réel de travail sur la question de l'abolition. Exemple : « l'esclavage mine l'être humain dans ce qu'il a de plus profond ». Mais au final, peu de copies comportaient des jugements inopportuns (condamnation des « méchants » planteurs, utilisation d'adjectifs misérabilistes, conclusions maladroites sur l'esclavage contemporain), et beaucoup attestaient d'un travail judicieux tout au fil de l'année de préparation.

Les correcteurs ont unanimement salué les connaissances solides, étayées, souvent précises et complètes, parfois même impressionnantes, qu'ils ont trouvées dans un très grand nombre de copies. Certaines faisaient référence à (ou citaient même) des sources primaires et secondaires, souvent à bon escient. Il importait cependant d'opérer un tri rigoureux de ces connaissances, de discerner l'essentiel et de présenter les anecdotes éventuelles comme des illustrations plutôt que des preuves. Surtout, il fallait impérativement opérer une mise en relation convaincante entre ces connaissances souvent abondantes et le sujet proposé.

Bien analyser le sujet

Un grand nombre des moins bonnes notes s'explique par un problème de méthodologie (hors-sujet partiel ou complet). Rappelons donc l'importance de bien analyser le sujet, et tout le sujet. Trop nombreuses étaient les copies qui s'emparaient de quelques mots, voire d'un seul mot de la citation (qui faisait pourtant trois lignes), et qui construisaient la réflexion de façon assez vague autour de ce(s) seul(s) terme(s), par exemple « crusade ». Cette stratégie d'évitement n'a pas été payante. Beaucoup de copies ont par exemple ignoré la dimension internationale de la question (« wherever it thrived »), plafonnant ainsi nécessairement leur note. Si certains mots de la citation présentaient des difficultés (« trappings », « brimming »), on s'attendait tout de même d'un(e) angliciste qu'il ou elle soit à même d'inférer, fût-ce approximativement, le sens de ces mots. C'est d'ailleurs ce qu'on fait nombre de candidats, et le jury a volontiers accepté et valorisé toute traduction de bon sens. Une connaissance préalable de ces mots n'était ainsi pas du tout indispensable à la bonne réussite de l'épreuve. Cependant, une simple traduction de la citation (si tant est qu'elle soit juste) ne pouvait pas faire office d'analyse ou de problématique.

La difficulté de la citation résidait dans sa longueur, et dans le fait que presque tous les termes pouvaient faire figure de mots-clés. Il s'agissait de les regrouper. Outre le thème (bien évidemment attendu) de l'**abolition**, on pouvait noter en particulier :

- l'élément **religieux et moral** (« crusade », « good », « godly », « pious »).

Walvin force le trait, suggérant qu'il s'agirait peut-être d'une façade (« trappings », « brimming with ») cachant des motifs plus intéressés, une promotion de l'intérêt national :

 - (1) auto-glorification / *self-righteousness* / grandeur du pays
 - (2) unification derrière une même bannière d'une société socialement divisée/troublée
 - (3) auto-protection économique vis-à-vis des rivaux qui voudraient rester esclavagistes

Certains candidats ont évoqué la notion d'« ironie », à plus ou moins bon escient. Il s'agissait surtout d'une exagération ou d'une caricature visant à montrer le côté un peu factice et les limites du désintéressement de la démarche morale britannique. Sortie de son contexte, la citation ne devait pas être considérée comme un condensé de la pensée de l'auteur (qui minimiserait l'importance des facteurs autres que religieux), mais plutôt comme une proposition de point de vue sur un aspect précis du combat abolitionniste. Par ailleurs, une focalisation excessive sur le terme « croisade », avec un retour sur le XI^{ème} siècle, n'était guère utile.
- la notion de **progression** voire d'**évolution** (« in the half century it took to end », « had taken on »)
- l'idée d'un **combat méthodique, visant à l'internationalisation, sans limite** du point de vue de la motivation comme de la géographie (« crusade », « organised », « determined », « slavery wherever it thrived »).

Ces éléments étaient bien entendu interdépendants et il fallait combattre toute tendance au cloisonnement, les arguments religieux n'étant pas par exemple l'apanage d'un seul camp (utilisation de la Bible notamment par les esclavagistes comme par les abolitionnistes).

L'ensemble de la période au programme (1787-1840) était concerné : « the half century it took to end the British slave trade and slavery » couvre 1787-1838, et l'internationalisation évoquée en fin de citation (« wherever it thrived ») permet de poursuivre sur 1838-1840.

L'auteur de la citation, James Walvin, Professeur à l'Université de York, est un auteur prolifique sur l'esclavage. On pouvait s'attendre des candidats qu'ils aient rencontré ce nom dans les bibliographies consacrées au concours, et qu'ils aient éventuellement consulté un ou plusieurs de ses ouvrages. Celui dont la citation est tirée a été réédité en 2007, à l'occasion du bicentenaire de l'abolition de la traite, alors que Walvin était commissaire de la « Parliamentary Exhibition on the Abolition of the Slave Trade. » Toute remarque pertinente des candidats sur la date de réédition de l'ouvrage a été valorisée.

Résister à la tentation du hors-sujet

Trop de copies ont utilisé le sujet comme prétexte à la récitation de connaissances. Certes, on peut se féliciter de l'enthousiasme suscité par certaines facettes de la question au programme. Cependant, maints candidats ont laissé leur intérêt personnel pour un aspect précis prendre le pas sur un traitement efficace et pertinent du sujet proposé. Le rôle des femmes dans le mouvement abolitionniste, notamment, a donné lieu à des développements parasites voire à des hors-sujet de plusieurs paragraphes ou même de plusieurs pages. Les femmes abolitionnistes pouvaient légitimement être mentionnées à plusieurs titres, il est vrai, mais de façon mesurée et en relation systématique avec le sujet. Par exemple, elles constituaient une partie non négligeable des non-conformistes et, très engagées dans le mouvement abolitionniste, elles ont contribué à mettre en avant l'argument moral. Il ne fallait pas pour autant rédiger des paragraphes entiers sur le boycott du sucre (en définitive peu efficace), ou encore détailler la carrière d'Elizabeth Heyrick et son rôle dans la transition du mouvement vers la revendication d'une abolition immédiate. De même, les divisions des abolitionnistes ou les conséquences de l'abolition avaient peu de pertinence.

Un autre aspect de la question ayant généré des développements prolixes peu opportuns est celui des conditions de vie et des rebellions des esclaves. Certaines des copies les plus faibles ont sombré dans l'anecdotique, décrivant avec maints détails les châtiments infligés aux noirs. Or, la citation

retenue portait avant tout sur « a good (and godly) people » c'est-à-dire les Britanniques, et non les esclaves des colonies. Le jury a trouvé judicieuse une brève évocation de la christianisation des esclaves, car d'une part elle était le reflet des influences des missionnaires britanniques souvent anti-conformistes et, d'autre part, les arguments libertaires des esclaves eux-mêmes étaient teintés et étayés par des éléments bibliques et/ou religieux. Mais il ne fallait en aucun cas s'attarder sur les conditions de transport ou de captivité. Certains candidats se sont livrés à une description détaillée et parfaitement inutile des différentes étapes du commerce triangulaire. Rappelons que la note d'une copie n'est pas proportionnelle à sa longueur.

De même, il fallait utiliser les connaissances sur les colonies non britanniques et les nations autres que la Grande-Bretagne avec parcimonie. La France et les États-Unis, notamment, pouvaient être évoqués dans le cadre du prosélytisme abolitionniste britannique, mais une partie entière ou de longs développements sur ces pays étaient excessifs. Le même cas de figure se présentait lorsqu'il était question des lobbys anti-abolitionnistes (*West Indian Interest*) et de leurs modes d'action pour défendre leur cause. Ils pouvaient être évoqués, mais surtout dans la mesure où eux aussi tentèrent d'utiliser l'argument moral (recours à la théologie, suggestions que les planteurs œuvrent en fait au salut et au bien-être spirituel/moral des esclaves qu'ils sauvent de la sauvagerie, de l'oisiveté et/ou de l'irrégion).

Enfin, un récapitulatif général sur le contexte, et en particulier sur les étapes chronologiques de l'abolition (souvent ponctué de développements biographiques sur des acteurs du mouvement comme Wilberforce ou Buxton), s'avérait peu judicieux. Trop de candidat(e)s ont cru nécessaire de consacrer une première partie à une récitation de cours sur le contexte, ou sur la mise en place du système esclavagiste. Résumer les différentes étapes des lois parlementaires, sous prétexte de montrer les résultats de la croisade, était également superflu. Il ne s'agissait de traiter ni de « l'avant » ni de « l'après », mais bien des modalités et des motivations du mouvement abolitionniste dans ce qu'il avait de religieux.

Garder le cap sur le sujet ... et tenir les promesses de l'introduction

Les correcteurs ont fréquemment trouvé des introductions d'assez bonne tenue, qui faisaient un réel effort pour analyser les termes de la citation de Walvin. Cependant, les promesses de cette analyse n'étaient pas toujours tenues ; deux défauts (souvent combinés) se sont ainsi dégagés :

(1) annonce d'un plan ne correspondant pas à l'analyse préalable (consistant souvent en une récitation manifeste de connaissances, par thèmes de prédilection ou par ordre chronologique). Le ou la candidat(e), se considérant « débarrassé(e) » de son devoir d'analyse, part dans des directions qui lui sont plus familières.

(2) absence (quasi) totale de référence à la citation au-delà de l'introduction. Les propos de Walvin sont évacués de la démonstration, ce qui donne des placages de pans de cours enchaînés de façon aléatoire, avec peu ou pas de lien au sujet. Ces « dissertations » mémorisées et interchangeable, susceptibles d'être plaquées sur n'importe quel sujet, ont été lourdement pénalisées.

Le jury recommande donc aux candidats, quel que soit le type d'épreuve, de ne jamais perdre de vue l'énoncé (en l'occurrence la citation) et d'y revenir de façon régulière, par exemple (mais non exclusivement) en proposant une conclusion partielle à la fin de chaque grande partie. Les meilleures copies présentaient des retours réguliers à la citation, établissant et modulant les définitions des différents termes.

Langue et style

S'il fallait passer davantage de temps à réfléchir au sujet proposé, il était également souhaitable de consacrer la dernière partie de l'épreuve à une relecture très attentive. En effet, un futur enseignant, même de langue étrangère, ne saurait se dispenser d'une bonne maîtrise de la langue française, dont il est susceptible d'avoir besoin dans sa pratique quotidienne.

Le jury a été surpris par les fautes parfois basiques des candidats. Certains ont eu des difficultés à conjuguer des verbes relativement courants (« défendre », « écrire », « créer »). Le passé simple, en particulier, était mal maîtrisé, avec par exemple l'emploi d'accents réservés au subjonctif (fut/fût, eut/eût). Certaines copies utilisaient de façon indifférenciée des temps hétéroclites, passant du passé simple au présent voire au futur historique, ce qui, outre le caractère maladroit de cette juxtaposition, pouvait poser des problèmes de clarté, chronologique en particulier.

Des ruptures ont été notées non seulement dans la concordance des temps mais aussi dans la construction des phrases. Des mots ont été omis, parfois (mais pas seulement) parce que le candidat avait effacé (ou couvert de correcteur liquide) un mot puis oublié de le remplacer. Les confusions étaient également assez fréquentes en ce qui concerne les accords ou la différence entre participe passé et infinitif.

Le registre a parfois été inégal : emploi d'expressions trop familières, telles que « mettre la pression », « appeler un chat un chat », « se reposer sur ses lauriers », « se la jouer », « s'envoyer des fleurs ». Les anglicismes, en revanche, ont été relativement rares, ce dont le jury s'est félicité. De plus, les mots et les citations en anglais ont le plus souvent été intégrés harmonieusement à la réflexion, sans qu'une phrase entamée dans une langue ne termine dans une autre. Quelques problèmes de cohérence se sont cependant posés lorsqu'il s'agissait de sources de « deuxième main » ; on pouvait s'interroger sur la pertinence de citer un auteur français en anglais dans un devoir rédigé en français.

De façon plus générale, on attend d'un angliciste qu'il maîtrise l'orthographe de termes généraux particulièrement importants dans son domaine d'étude. Ainsi, évoquer « *les britanniques » ou « *l'église anglicaine » détonnait particulièrement. Il importait de ne pas substituer « anglais » à « britannique », et de ne pas omettre la majuscule le cas échéant (« les Britanniques », « les colonies britanniques »). Par ailleurs, il était opportun de maîtriser l'orthographe et la traduction de mots directement liés au programme : que penser d'une copie qui évoque de façon répétée les « *abolitionnistes » (avec un seul « n »), les « *colonies » ou les « *Quackers » ? De même, « Evangelicals » devait être traduit par « les Evangéliques » et non « les Evangélistes ». Les noms propres ont parfois aussi fait l'objet de variations fantaisistes (par exemple Seymour Drescher devenu Samuel Drescher) ou de fautes d'orthographe (parfois même sur « Walvin »).

Enfin, il convenait d'éviter de verser dans le sentimentalisme ou d'adopter un style lyrique (souvent lié à une approche narrative), notamment lorsqu'il s'agissait d'évoquer les héros abolitionnistes et leurs actions. Exemple : « après une bataille héroïque qui a vu ses héros se lever un à un contre vents et marées ». Rappelons enfin qu'une écriture indéchiffrable ou une présentation trop peu soignée pouvaient constituer des obstacles majeurs à la compréhension et donc à la valorisation des copies.

Traitement possible du sujet

Cette proposition de corrigé est donnée à titre indicatif et ne cherche pas du tout à être normative. Le jury a lu et valorisé de très bonnes copies proposant des traitements légèrement différents mais tout aussi judicieux de la citation.

Problématique

En partant des pistes d'analyse proposées plus haut (cf. « bien analyser le sujet »), on pouvait s'interroger sur la **dimension religieuse** de la lutte pour l'abolition – quels groupes sont impliqués, quand et comment ? Peut-on vraiment parler d'une croisade ? Il s'agira également de mesurer l'importance de l'**aspect moral** dans la démarche abolitionniste – est-ce vraiment la motivation première comme le suggère la citation ? Enfin, l'**habillage religieux et moral du prosélytisme** de la Grande Bretagne ne cache-t-il pas une certaine auto-satisfaction quelque peu illusoire ?

Plan possible

- I. La campagne abolitionniste : des origines et une organisation religieuses ?
- II. Place fluctuante et triomphe final de l'argument moral dans le débat national
- III. Le prosélytisme abolitionniste britannique

[I. La campagne abolitionniste : des origines et une organisation religieuses?]

[I.1 Origines religieuses] (forte présence du champ lexical de la religion dans la citation)

Si le commerce des esclaves fut initialement dominé par des nations catholiques (avec l'aval d'une bulle papale de 1442), aucun dirigeant de l'Eglise Anglicane ne se prononça pour autant contre l'esclavage au début de la période concernée. L'Eglise Anglicane avait même des intérêts financiers liés à l'esclavage, et reçut en 1833 des compensations pour la perte du travail de ses esclaves à la Barbade (cf. excuses officielles en 2006). En revanche, les non-conformistes étaient très engagés contre l'esclavage dès le XVIII^{ème} siècle. Ce sont peut-être eux qui sont à l'origine de la citation de Walvin (cf. les connotations non-conformistes voire puritaines de « godly »), même si sur la fin de la période ils ont été rejoints (« had taken on ») par les Anglicans et l'essentiel de l'opinion publique britannique.

On pouvait rappeler brièvement que les dissidents (*dissenters*) ou non-conformistes sont essentiellement des protestants qui n'adhèrent pas à l'Anglicanisme tel qu'il a été établi par Elizabeth I. Depuis les *Test Acts* des années 1670, et jusqu'en 1829, ces non-conformistes sont, au même titre que les Catholiques, exclus des fonctions d'Etat (Parlement, fonction publique, armée). De ce fait, ils se tournent souvent vers le commerce, et leurs fortunes considérables leur donnent du pouvoir pour soutenir l'abolition (ex porcelaine de Josiah Wedgwood, chocolat du Quaker John Cadbury). Les revendications abolitionnistes sont souvent poussées efficacement par des non-conformistes, les principaux étant³ :

Les Quakers : groupe très influent, d'autant plus que les Quakers américains avaient une expérience plus géographiquement directe de l'esclavage, qu'ils firent partager aux Quakers britanniques (risque de la distance métropole/colonies : accepter une « modulation » des principes de liberté et de justice). La « Société des Amis », qui a des idéaux égalitaires (idée d'une fraternité d'hommes et de femmes sans hiérarchie) depuis sa création au XVII^{ème} siècle, adopte très tôt des vues abolitionnistes.

Les Evangéliques : leur théologie, influencée par les Lumières, les pousse à faire œuvre charitable (« good works »). Leur contribution au mouvement fut considérable. Ils sont divisés en plusieurs courants, dont certains sont conformistes et dont les membres peuvent ainsi faire partie du Parlement. Leur plus célèbre branche conformiste est la **Clapham sect** qui inclut W. Wilberforce, G. Sharp, Z. Macaulay.

Les Méthodistes : leur leader, John Wesley, est farouchement opposé à l'esclavage (cf. son ouvrage *Thoughts upon Slavery*, 1774, inspiré de ses correspondances avec le Quaker Benezet). Les méthodistes, particulièrement influents après 1820, considèrent l'esclavage comme contraire aux droits naturels de l'homme. Ceux de Derby décrivent l'esclavage ainsi : « a System full of Wickedness, hateful to God, and a Curse and Disgrace to Britain » (J. Walvin, *England, Slaves and Freedom*, p. 156).

Les Baptistes, les Swedenborgiens et d'autres mouvements non-conformistes pouvaient aussi être évoqués par les candidats s'ils le souhaitaient. Les Baptistes, en particulier, jouaient un rôle important dans les colonies en tant que **missionnaires**. Même s'ils prônaient officiellement l'obéissance, ils étaient parfois considérés responsables des débordements et des arguments libertaires des esclaves). Cf. « Baptist war » de Noël 1831 menée par le pasteur baptiste autochtone Samuel Sharp.

Le mouvement abolitionniste fut initié par les **Quakers** et les **Évangéliques** : la société pour l'abolition du commerce des esclaves, créée en 1787, comptait parmi ses douze membres fondateurs neuf Quakers, et trois Évangéliques, dont Granville Sharp et Thomas Clarkson. Les Quakers britanniques, influencés par leurs homologues américains, en particulier Anthony Benezet, prennent très tôt des dispositions anti-esclavagistes : en 1774, exclusion de leurs membres qui pratiquent le commerce des esclaves ; en 1776, interdiction de posséder des esclaves. Les **Méthodistes** apportèrent aussi une contribution importante, notamment à partir de la seconde campagne. On peut s'interroger sur une éventuelle spécificité protestante – et peut-être plus particulièrement non-conformiste – du mouvement. L'historien S. Drescher résume d'ailleurs la situation ainsi : « Once launched by the resources and personnel of the Quaker international, Anglo-American abolitionism was quickly identified with the evangelical wing of Protestantism » (*Anti-Slavery, Religion and Reform*, p. 45).

³ Le récapitulatif qui suit n'est donné qu'à titre indicatif ; il n'était pas attendu des candidats qu'ils soient aussi prolifiques à ce sujet dans le temps qui leur était imparti.

[I.2 Mobilisation des groupes religieux] (« anger »)

Les réseaux anti-conformistes jouent un rôle important dans l'organisation des campagnes (« organised themselves », « determined attack ») :

- 1) **pétitions**. Efficacité : en 1833, 229 000 Méthodistes sur 233 000 ont signé des pétitions destinées au Parlement. La même année, la commission parlementaire répertoriant les pétitions abolitionnistes évalue à 27% la proportion de signatures ouvertement non-conformistes – un exploit (groupes très minoritaires, rejoints alors par beaucoup de conformistes)
- 2) **diffusion orale et écrite** des idées et de l'éthique abolitionnistes (prêches, financement et diffusion de textes engagés, littéraires et politiques, à des fins de propagande)
- 3) **accueil des conférenciers**. Ex : l'Évangélique Thomas Clarkson, sillonnant le pays avec sa malle de pièces à conviction, séjourne souvent chez des Quakers avec qui il sympathise.
- 4) **locaux et ressources financières**. Eglises prêtées pour conférences et rassemblements abolitionnistes, contributions généreuses de non-conformistes fortunés (Cadbury, Wedgwood).
- 5) **présence missionnaire** dans les colonies, d'où des témoignages de première main, et l'argument que les esclaves, christianisés et souvent éduqués, méritent leur liberté.

On note aussi l'**articulation entre l'individu et le collectif** dans la construction du mouvement : des personnalités notoires ont connu une révélation individuelle abolitionniste souvent indissociable de leurs sensibilités et de leur cheminement religieux (W. Wilberforce, G. Sharp, J. Stephen ; exceptions : Pitt et Fox peu religieux). Voir aussi le missionnaire John Smith érigé en héros. De façon générale, les leaders abolitionnistes, en campagne écrite ou orale dans le pays, mais aussi présents au sein du Parlement, étaient souvent évangéliques. Ex : la Clapham Sect comprend le parlementaire Wilberforce (qui pousse onze projets de loi abolitionnistes entre 1790 et 1805), l'éditeur de l'*Anti-Slavery Reporter* Zachary Macaulay, ou encore Granville Sharp qui très tôt explore la question juridique.

[I.3 Limites : des facteurs davantage socio-économiques, surtout en fin de période ?]

Mais l'impact de la religion n'a-t-il pas aussi des limites ? Si les non-conformistes ont largement contribué à lancer le mouvement, son succès n'est-il pas dû à d'autres facteurs, notamment aux **nouvelles sensibilités humanitaires issues de la révolution industrielle** ?

Un **débat historiographique** a longtemps fait rage sur la question. Les premiers historiens de l'abolition ont surtout mis l'accent sur des personnalités individuelles (comme Wilberforce) ayant œuvré pour l'abolition ; ensuite, les motivations morales et humanitaires de la Grande-Bretagne ont été mises en avant ; en 1944, Eric Williams, dans *Capitalism and Slavery*, avait au contraire tenté de montrer que la Grande-Bretagne avait agi par pur intérêt économique, l'esclavage n'étant plus rentable. L'hypothèse de Williams a depuis été déconstruite, en particulier par Seymour Drescher dans *Capitalism and Antislavery* (1986). Drescher insiste sur le rôle de la nouvelle société industrielle, précisant que la Grande-Bretagne n'était pas moralement supérieure à d'autres pays mais simplement dans une situation politique plus propice. La tendance actuelle est de considérer qu'un ensemble de facteurs socio-économiques, ainsi que les rebellions d'esclaves, sont à l'origine de l'abolition.

D'après l'historiographie récente, ce n'est pas tant la religion que **les nouvelles sensibilités issues de la révolution industrielle** qui auraient mené à une mobilisation anti-esclavagiste. Les **nouvelles classes moyennes** (entrepreneurs, ingénieurs, commerçants sans intérêts dans les colonies esclavagistes) développent des sentiments humanitaires, de même que les classes ouvrières. La **nouvelle identité** britannique, unifiée et homogénéisée par le développement des transports et d'une **culture commune** de l'écrit (journaux, romans) et de la consommation (modes, nouveaux produits), comporte une dimension résolument morale (réforme des mœurs), voire humanitaire, et donc anti-esclavagiste. Ce n'est pas par hasard que la loi sur l'abolition de 1834 passe, à quelques mois près, en même temps que des textes sur le travail des enfants et des femmes (*Factory Acts*) et sur l'aide aux pauvres (*Poor Laws*). S. Drescher affirme : « the movement against slavery was only one of a number of simultaneous changes occurring within Britain itself during a **period of dramatic social and political upheaval** » (*Capitalism and Antislavery*, 1986). Il convient donc de nuancer les propos de Walvin et de replacer la démarche abolitionniste dans un contexte qui ne serait pas aussi systématiquement religieux. Mais si beaucoup d'arguments sont d'ailleurs empruntés aux **Lumières** françaises et écossaises, les **nouvelles convictions morales** sont tout de même souvent liées à des arguments à tendance religieuse, que les deux camps, abolitionnistes et esclavagistes, se disputent.

[II. Place fluctuante et triomphe final de l'argument moral dans le débat national]

[II.1 Utilisation de la religion et de l'idéal moral par les deux camps]

La citation de Walvin suppose que la cause abolitionniste était presque sainte (« crusade ») ou en tout cas en concordance avec le credo religieux (« good », « godly »). Or, l'argument ne va pas de soi. **La Bible fut utilisée initialement par les deux camps.** Les esclavagistes estimaient par exemple que les esclaves étaient les descendants de Cham (« Ham », utilisé en anglais, est aussi accepté en français), fils de Noé condamné à la servitude pour avoir surpris son père nu (« a servant of servants shall he be »). D'autres, comme Raymund Harris (*Scriptural Researches on the Licitness of the Slave Trade*, 1788), étaient d'avis que l'esclavage correspondait aux lois naturelles exposées en particulier dans l'Ancien Testament. Les Evangéliques mettaient davantage l'accent sur le Nouveau Testament et le concept d'amour fraternel. Dans *An Essay on the Slavery and Commerce of the Human Species, Particularly the African* (1786), Thomas Clarkson défend ce point de vue, critiquant les utilisations anti-abolitionnistes de la Bible.

La question du **baptême** est également épineuse, puisque initialement les abolitionnistes avaient argué que les esclaves baptisés étaient automatiquement libres (manumission). Si les esclavagistes avaient prévalu sur ce point, ils restaient méfiants envers les missionnaires et leur influence sur les esclaves. Ils tentaient souvent de retourner l'argument moral : à cause des idées séditeuses propagées entre autres par les missionnaires, les planteurs **ne pouvaient se permettre d'être aussi bienveillants ou chrétiens** envers leurs esclaves qu'ils l'auraient souhaité.

Même si les réalités cruelles de l'esclavage finissent par éclater au grand jour grâce aux preuves rassemblées par des personnes comme Clarkson, il faut du temps : les lobbys des planteurs mettent en avant leurs propres arguments, étayés par des témoignages, et leur pouvoir est souvent dissuasif pour les témoins susceptibles de venir exposer les cruautés de l'esclavage devant le Parlement. De plus, certains anti-abolitionnistes comme Bryan Edwards disent que l'esclavage est détestable, mais qu'il est tout de même **meilleur pour les captifs noirs de venir travailler dans les colonies britanniques** (traitement plus miséricordieux que par les autres puissances européennes ou par des géôliers africains ; bénéfiques de l'influence civilisatrice britannique).

[II.2 Un argument moral initialement en sourdine]

Il faut noter aussi que les abolitionnistes ne jouent pas systématiquement la carte de l'argument religieux ou moral. Certains d'entre eux sont parfois désireux d'éviter l'**amalgame** avec les non-conformistes et les groupes radicaux politiques, amalgame potentiellement néfaste au mouvement, surtout en période de troubles et d'union nationale (cf. menace française 1792-1815).

Il importe également aux abolitionnistes de réfuter les théories des planteurs prédisant le déclin de la prospérité et de l'empire en cas d'abolition⁴. Ils mettent donc en avant eux aussi des **considérations économiques**. Celles-ci sont parfois assez anciennes (Adam Smith s'insurgeait déjà de l'esclavage comme étant contraire au principe de « free labour »), mais elles sont de plus en plus fortes et crédibles. En effet, le **laissez-faire** économique s'impose peu à peu, et va à l'encontre de l'esclavage pour plusieurs raisons : réticence à une régulation excessive des travailleurs, mais aussi hostilité au protectionnisme. Or, les colonies antillaises bénéficient de plus en plus d'une **protection douanière** (tarifs préférentiels), pour les mettre à l'abri de la concurrence des colonies de l'est (Inde en particulier). Ce système est perçu par certains comme très artificiel et moribond.

[II.3 Triomphe final de l'argument moral]

Cependant, paradoxalement, au moment où l'économie donne le plus raison aux abolitionnistes, c'est par leurs arguments moraux qu'ils enrôlent l'essentiel du pays. Cela est dû à l'émergence de nouvelles moeurs et sensibilités, mais aussi à l'importance croissante des femmes dans le mouvement, car elles utilisent et développent l'argument moral (le plus recevable venant de femmes à l'époque). **L'évolution du facteur religieux** sur un demi-siècle (« in the half century it took to end ») est donc peut-être un peu plus compliquée que le suggère la citation de Walvin, mais il n'en demeure pas moins que les **arguments moraux et religieux furent repris par la majorité de la nation** (« people »), et particulièrement par les nouvelles classes sociales.

⁴ « The essential rationale for British-sponsored slavery, from first to last, was its apparent contribution to the collective wealth and power of the empire. » Seymour Drescher, *Capitalism and Antislavery*, 1986, p. 20.

[III. Le prosélytisme abolitionniste britannique]

[III.1 Internationalisation du mouvement (« slavery wherever it thrived »)]

La Grande-Bretagne tente assez tôt d'**enrôler d'autres nations** dans la lutte abolitionniste, mais parfois avec l'idée que celles-ci peuvent donner l'exemple et en essuyer les conséquences. Dès le départ, Wilberforce tenta de convaincre le Parlement que les autres nations suivraient d'éventuelles mesures britanniques, montrant à l'appui de ses dires une lettre de Necker évoquant un désir d'arrêter la traite (les anti-abolitionnistes arguaient que la France ne suivrait pas mais profiterait de l'avantage commercial alors acquis). En 1789, Wilberforce persuada même un Clarkson réticent d'aller en France convaincre la jeune république d'incorporer l'abolition à ses projets. Clarkson échoua, mais les Français abolirent quand même les premiers en 1794 (mesure révoquée en 1802). Quant aux Etats-Unis, la Grande-Bretagne œuvra par exemple à les convaincre d'abolir la traite, ce qu'ils firent en 1808. On peut évoquer aussi les tentatives d'**internationalisation forcée** : patrouilles navales (« West African Naval Squadron ») pour intercepter les navires esclavagistes (1600 bateaux et 150 000 esclaves interceptés entre 1820 et 1870), tentatives également de dissuader les Africains. On assiste ainsi progressivement à une **institutionnalisation de la démarche abolitionniste**.

Mais c'est **surtout après 1838** que le mouvement est officiellement international, avec la création de trois sociétés à cet effet : **African Civilisation Society** (aristocratique, s'effondre en 1841), **British India Society** (également éphémère, pour améliorer la situation des travailleurs en Inde et permettre à leur production de torpiller celle de colonies esclavagistes), et **the British and Foreign Anti-Slavery Society (BFASS)**. Cette dernière est la plus importante ; fondée en 1839, elle organise la **première convention internationale contre l'esclavage** en juin 1840 à Londres. Une collaboration avec les Etats-Unis se développe (correspondances, publications), et l'abolition américaine (1865) sera perçue comme une victoire par les abolitionnistes britanniques et américains.

Mais les tentatives d'internationalisation du mouvement ne sont pas toujours bien perçues, car les autres nations soupçonnent la Grande-Bretagne de chercher à imposer son modèle de façon intéressée...

[III.2 Un combat économique et social plutôt qu'une croisade morale ?]

Là encore, le débat historiographique est pertinent (cf. I. 3). L'abolition a-t-elle été précipitée par le fait que l'esclavage était de moins en moins rentable ? Et surtout, la « croisade » abolitionniste a-t-elle pris son essor pour empêcher les concurrents de bénéficier d'un atout dont la Grande Bretagne ne disposait plus ? Dès 1776, Adam Smith, observant l'émancipation des esclaves (peu nombreux) de Pennsylvanie, remarquait que plus une mesure morale était bon marché, plus elle avait de chances d'être adoptée. Certains historiens comme E. Williams estiment qu'un intérêt économique hypocrite est à la source de l'abolition. Mais les théories historiographiques plus récentes vont dans le sens de S. Drescher, qui parle d'« econocide », d'un sabordement d'une activité toujours potentiellement lucrative. Est-ce à dire que la « croisade » fut totalement désintéressée ?

Suite aux changements économiques rapides, la société britannique se trouvait métamorphosée, et l'oligarchie traditionnelle perdait rapidement son pouvoir, surtout après le Reform Act de 1832 (fin des bourgs pourris, re-découpage des circonscriptions pour tenir compte de l'urbanisation). Des **concessions étaient stratégiques**, d'autant que l'immense majorité des nouveaux sièges (40/42) étaient favorables aux abolitionnistes (reflet des sensibilités de la population urbaine). De plus, dans un contexte de **troubles sociaux**, la cause abolitionniste constitua, selon certains historiens, un **facteur d'unité nationale**, détournant l'attention des problèmes métropolitains. Seymour Drescher revient sur ce phénomène en utilisant les termes « **hegemonic displacement of social tensions** » (*Capitalism and Antislavery*, p. 135). Walvin décrit aussi l'abolition ainsi : « one of the few, **possibly the sole, issue on which master and man in the new industrial towns could unite** » (*England, Slavery and Freedom*, p. 304). Walvin ajoute qu'il était assez aisé de s'indigner au sujet d'une institution à 5 000 miles de distance, et d'ignorer en passant le sort des travailleurs de la métropole⁵. Personne ne remarque d'ailleurs vraiment que la Grande Bretagne en vient à acheter des produits tropicaux auprès d'autres nations toujours esclavagistes.

⁵ Certaines voix, comme celles de Cobbett et Carlyle, s'élèvent d'ailleurs contre l'abolition, essentiellement parce que le bien-être des ouvriers britanniques devrait selon elles passer en premier.

[III.3 Un « impérialisme culturel de l'abolition »?]

Mais les enjeux vont au-delà de la simple unité ou stabilité nationale. La « croisade » sert de **faire-valoir pour le peuple britannique, de renfort à l'ethos de la nation**. Signe révélateur, c'est en 1840 que le peintre Turner expose *The Slave Ship*, tableau dépeignant l'incident du navire le Zong, plus de cinquante ans après les faits. Cette vocation est donc tardive : la Grande-Bretagne a **longtemps été au contraire un modèle esclavagiste** (première nation esclavagiste d'Europe à la fin du XVIII^{ème} siècle, responsable du plus grand nombre global d'esclaves transportés), aussi son **revirement peut-il surprendre**. De même, **idéologiquement, peu d'éléments la prédisposaient initialement** à contribuer à la pensée abolitionniste (pour Hobbes, l'esclavage fait partie de la hiérarchie du monde; pour Locke, partisan de la liberté, les esclaves sont exclus du grand contrat entre gouvernants et gouvernés; voir aussi la célèbre note de bas de page de Hume⁶). Initialement, ce sont **plutôt les Français** qui apparaissent comme les plus égalitaires (cf. les Lumières – Voltaire, Rousseau, Montesquieu, l'abbé Raynal – ou les aristocrates de Saint-Domingue qui épousent leurs esclaves noires, s'assurant une descendance métisse tout à fait légitime). Les Lumières écossaises (Adam Ferguson, Francis Hutcheson) emboîtent tout de même le pas, et les juristes britanniques (ex : William Blackstone) écrivent sur la question et/ou livrent bataille devant les tribunaux.

Mais somme toute, **l'habillage religieux de la « croisade » est peut-être illusoire**. « trappings of » suggère un **leurre** (« the trappings of luxury/power » est plus commun que « the trappings of a crusade »). Pour décrire la **Grande-Bretagne unie dans la fierté de sa supériorité morale**, Walvin utilise les termes « **cultural imperialism of abolition** » (*England, Slavery and Freedom*, p. 174). Et en effet, on produit des écrits de propagande – des pamphlets aux magazines et livres pour enfants – destinés au public international mais aussi britannique, lui rappelant sans cesse la fierté d'appartenir à un pays vertueux, et calmant toutes velléités insurrectionnelles. **Les deux siècles d'esclavagisme précédant l'abolition sont passés sous silence**. Il s'agit de valoriser la supériorité nationale et de **sauver non seulement les âmes des esclavagistes, mais aussi la nation toute entière de la punition divine** (cf. Révolution française). On œuvre au progrès social, à la liberté intellectuelle, mais l'égalité des noirs n'est pas au programme, certains aspects égalitaires de l'abolitionnisme venant même à s'effacer après l'émancipation.

[Conclusion du corrigé]

C'est à juste titre que Walvin souligne la dimension religieuse du combat contre l'esclavage. Les origines du mouvement évoquent **d'emblée une quasi-croisade**, du moins pour les non-conformistes – on peut donc nuancer « had taken on ». Cependant, il est certain qu'**il faut attendre les années 1830 pour que cette lutte devienne plus générale** et que « good (and godly) people » désigne véritablement l'ensemble de la nation. Le phénomène religieux ne saurait toutefois constituer un facteur unique de l'abolition : il se développe en parallèle et même souvent en **interaction avec l'évolution socio-économique nationale**.

Par ailleurs, même si les tentatives de propagation du modèle abolitionniste britannique existent bel et bien (« a determined attack on slavery wherever it thrived »), comme l'atteste par exemple la conférence de Londres en 1840, on peut aussi remettre en cause leurs **véritables motivations**. Il s'agissait peut-être autant d'un **souci humanitaire et moral** (« pious anger ») que **d'un désir d'empêcher les autres nations de conserver un atout économique** potentiel dont la Grande Bretagne ne disposait plus, tout en **ajoutant à la grandeur d'un empire qui servirait alors de modèle universel**.

Cette quasi « croisade » d'un peuple (« good (and godly) people ») demeure en tout cas une **spécificité britannique**. Comme le rappelle Seymour Drescher, contrairement au modèle abolitionniste « continental » confiné à une petite élite politique ou culturelle qui mène un débat très ponctuel et localisé, le modèle abolitionniste britannique s'apparente à un mouvement social, faisant appel à la pression de l'opinion publique et s'attirant une réputation occasionnelle de fanatisme (« brimming with pious anger »).

⁶ Dans une ré-édition de son livre *Of National Characteristics* (1748) en 1753, Hume ajoute une note de bas de page où il estime que les noirs sont inférieurs aux blancs : toutes les nations civilisées seraient blanches, les noirs instruits au contact des blancs n'étant guère que des perroquets (cf. article de M. Prum dans l'ouvrage de concours Ellipse).

Conclusion générale

Suite à cette proposition de corrigé, donnée à titre indicatif seulement, le jury souhaite insister sur le fait qu'il a trouvé de très bonnes, voire d'excellentes copies, qui témoignaient non seulement d'une maîtrise et d'une appropriation du programme, mais aussi de capacités d'analyse, de réflexion et d'expression très prometteuses chez de futurs professeurs. En outre, certains candidats possédaient manifestement une excellente culture générale d'angliciste qu'ils maniaient de façon habile et judicieuse. L'exercice de dissertation en français a permis la valorisation de ces qualités : les candidats bien formés et entraînés (tout au long de leur année de préparation mais aussi de leur parcours global) ont pu voir leurs efforts récompensés. Il a ainsi été possible non seulement de couronner l'aboutissement de leur cheminement en tant qu'anglicistes, mais bien aussi de déceler en eux les promesses de futurs enseignants qu'ils sauront développer dans leur carrière à venir.

Rapport établi par Zachary BAQUE et Catherine HEYRENDT-SHERMAN

3.2 Commentaire dirigé en anglais (Coefficient 1 - durée 5 heures)

Le sujet du commentaire dirigé proposé cette année est consultable à l'adresse suivante :

http://media.education.gouv.fr/file/capes_externe/55/5/capes_ext_lve_anglais_1_140555.pdf

Le commentaire dirigé en langue anglaise portait cette année sur un extrait de *King Lear* (Acte IV, scène 2, 10-82), assorti de la consigne suivante : « Comment on the following passage, assessing its relevance for the play. » Le présent rapport se compose d'une proposition de commentaire (qui ne vise nullement à tenir lieu de « corrigé modèle »), précédée d'un certain nombre de conseils méthodologiques qu'il semble essentiel de lire attentivement dans la mesure où le nouveau CAPES comprend toujours une épreuve de commentaire dirigé en anglais d'un texte littéraire ou de civilisation, même si celle-ci ne s'appuie plus désormais sur un programme. Nous commencerons par des remarques générales sur ce qui est attendu de candidats qui envisagent d'enseigner l'anglais.

Conseils généraux

La présentation doit être soignée, écriture et disposition – cette dernière doit être suffisamment aérée pour ne pas entraver la lecture, veillez donc à sauter des lignes. Trop de copies couvertes de ratures, parfois illisibles, voire écrites au crayon de papier, s'apparentaient plutôt à des brouillons, ce qui donnait une mauvaise image de la capacité du candidat à organiser sa pensée.

La qualité médiocre, voire alarmante de l'anglais est une source d'inquiétude pour les correcteurs. Faut-il rappeler qu'en anglais il faut un –s à la troisième personne du singulier au présent et que certains verbes sont irréguliers ? Que l'adjectif est invariable (« Lear and Gloucester are *blinds in the same way ») ? Ou qu'il existe une tournure N's N permettant de mettre deux noms en relation (« *in Shakespeare play », faute beaucoup trop fréquente) ? L'utilisation des modaux est parfois aberrante (« *Is blindness can see ? »), l'emploi de l'article souvent aléatoire (« *the good and *the evil »), les barbarismes récurrents (« *numberous » pour *numerous* ; « *denonciate » pour *denounce*, « *evocate » pour *evoke* etc.). *Present perfect* et *prétérit* ne sont pas interchangeables (et il convient d'utiliser la forme parfaite après « it is/was the first time that... »). La tournure « one of the most » doit être suivie d'un nom au pluriel. Les fautes d'orthographe sont parfois si atroces qu'elles confinent au barbarisme (« *trunsand » pour *transcend* !); sans aller jusque-là, elles portent parfois sur des termes appartenant à un vocabulaire élémentaire et si quelques fautes peuvent se glisser dans les meilleures copies, certaines sont inacceptables à ce niveau : « *theams » pour *themes* ; « *frase » pour *phrase* ; « *mensionned » pour *mentioned* – à ce sujet, il serait bon de se faire des listes ou des fiches sur les redoublements de consonnes (« littérature » en français mais « literature » en anglais, « développé » mais « developed » etc.). Une révision des faux-amis serait également bienvenue. Enfin, les fautes sur certains noms propres sont impardonnables, surtout quand ceux-ci appartiennent à une œuvre que les candidats sont censés connaître (pauvre Cordelia, allègrement transformée en Cordilla ou Cornelia...) ou pire encore, à un passage qu'ils ont sous les yeux (Gloster, sans parler de Shekespear !).

Conseils méthodologiques

Les remarques qui suivent s'appliquent pour la plupart aussi bien au commentaire de cette année, sur programme, qu'à un sujet du type de ceux qui seront proposés à l'avenir (hors programme). Un exemple de commentaire dirigé est proposé en annexe du rapport ([Annexe 1](#)).

Se préparer en amont : connaître le genre, les procédés d'écriture et le contexte esthétique et historique d'un texte

Une bonne connaissance de l'œuvre permettait bien sûr de contextualiser aisément le passage donné à étudier. A l'avenir, dans l'éventualité où l'épreuve de commentaire porterait sur un texte littéraire, il faudra s'appuyer sur une solide culture littéraire et donc sur de nombreuses lectures d'œuvres variées et sur les cadres théoriques et esthétiques dans lesquels s'inscrivent les extraits qui seront donnés à commenter. Ainsi est-il nécessaire d'avoir une bonne connaissance des **régles régissant un genre littéraire** (que ce soit de la prose, de la poésie ou du théâtre). N'hésitez pas à vous replonger dans des ouvrages consacrés aux grands genres littéraires pour parfaire votre culture et acquérir ou consolider vos connaissances sur le théâtre en général, la tragédie en particulier, ou la comédie, le roman épistolaire, le roman gothique, l'autobiographie fictive etc. Vous pourrez trouver une vision d'ensemble dans de bons ouvrages destinés au premier cycle universitaire tel *Literature in English* de Françoise Grellet.

Dans le cas du théâtre de Shakespeare, il est indispensable d'avoir **des notions d'écriture poétique** (connaître la versification, la prosodie, savoir accentuer un vers et en percevoir le rythme, ce qui vous servira bien sûr aussi pour l'analyse d'un texte poétique ; consulter à ce sujet par exemple *Poetry : The Basics*, de Jeffrey Wainwright, ou *Versification anglaise* d'Henri Suhamy) **et d'écriture dramatique** (il est conseillé de lire des ouvrages tels que *Le Théâtre* de Bénédicte Louvat-Molozay ou *Le Tragique* de Marc Escola pour s'assurer de ses connaissances sur le théâtre et sur le genre de la pièce donnée). Face à un extrait de texte dramatique, il est absolument nécessaire de connaître les principes fondamentaux régissant l'écriture de la tragédie et de la comédie (sans parler des genres hybrides tels que la tragi-comédie), particulièrement à l'époque classique (les écrits d'Aristote sur le théâtre en particulier), ainsi que la morphologie de la scène de théâtre au temps de Shakespeare, les conditions de représentation des pièces de théâtre de l'ère classique à nos jours... Tous ces éléments sont essentiels pour pouvoir commenter un texte de théâtre sans le réduire à un dialogue fait pour être lu. Si l'on ne connaît pas les cadres génériques et théoriques qui s'appliquent au théâtre de telle ou telle époque, il devient très difficile de percevoir ce qui peut faire la particularité du texte que l'on vous donne à commenter. Est-ce que le dramaturge respecte les règles prescrites par Aristote ? S'éloigne-t-il de ces règles et comment ? Quel impact cela peut-il avoir sur l'œuvre ? A telle ou telle époque, qui jouait tel ou tel rôle ? Est-ce que cela a une importance d'un point de vue visuel et thématique ?... La consigne invitait le candidat à se poser ces questions pour étudier le passage donné au concours cette année.

Il est aussi indispensable de posséder une **bonne connaissance des procédés stylistiques**. Ces derniers ne sont pas une manière d'ornementer les copies de termes abscons et par conséquent valorisés : ils sont des clés d'entrée dans le texte qui permettent d'en révéler la substance. Ainsi cette année le repérage de figures de style liées à un renversement (chiasme, épanadiplose etc.) pouvait-il mettre en lumière le thème de l'inversion. Il est fondamental que les candidats soient capables de commenter un texte sans se borner à en faire un résumé ; une analyse du style est également nécessaire pour ne pas tomber dans la paraphrase. Il faudra se replonger dans les précis de stylistique et veiller à connaître les procédés stylistiques et rhétoriques fondamentaux (et même ceux qui ne sont pas fondamentaux, si l'on veut faire le travail jusqu'au bout). Si l'exercice peut paraître aride, il s'avère essentiel à la compréhension d'un passage : c'est une manière d'entrer dans un texte littéraire (revoir le *Précis de Stylistique Anglaise* de Patrick Raftoidi, par exemple). De même, si les candidats se voient proposer un extrait de roman, ils devront s'interroger sur des questions de narration, focalisation etc. qui jouent souvent un rôle important dans la perception du texte par le lecteur. A ce sujet, il peut être intéressant de se référer aux écrits de Gérard Genette, notamment « Discours du récit » (dans *Figures III*) et *Nouveau Discours du récit*. Disponible en ligne : *The Living Handbook of Narratology*, à l'adresse suivante : <http://hup.sub.uni-hamburg.de/lhn/>.

Par ailleurs, les candidats doivent avoir une bonne connaissance du contexte esthétique dans lequel s'inscrit une œuvre. Ce qui était déjà nécessaire par le passé le sera d'autant plus à l'avenir si un texte littéraire était choisi pour l'épreuve de commentaire en anglais : **une connaissance solide des grands mouvements littéraires siècle par siècle et de leurs particularités esthétiques est indispensable à la compréhension d'un texte**, d'où l'intérêt en cas de lacunes de consulter en priorité un ouvrage très général comme celui de Françoise Grellet déjà cité. De même, la littérature ne

doit pas s'envisager comme étant coupée de son contexte civilisationnel. Le cadre historique et culturel d'un texte est important pour le comprendre, et les candidats doivent renforcer la culture déjà acquise auparavant pour pouvoir replacer un extrait à commenter dans une ère historique et une esthétique, et ainsi éviter de paniquer face à une œuvre non contemporaine. Une telle connaissance ne pourra que constituer un avantage conséquent pour la perception des œuvres contemporaines et leur ancrage dans une tradition littéraire. Dernière chose à propos de Shakespeare en particulier : si la **langue** en effraie certains, il faut en prendre l'habitude en fréquentant plus souvent ce type de texte (le cinéma et internet offrent de nombreuses possibilités de se familiariser avec la langue de Shakespeare). Un travail sur le lexique, une analyse sémantique très simple permet parfois de redécouvrir le sens d'un mot. Toutefois, il n'y a pas de recette miracle : c'est seulement en prenant l'habitude de cette langue par une lecture régulière des œuvres de cette époque que l'on évite cet écueil.

Enfin, se préparer à un concours, ce n'est pas seulement suivre des cours, se borner à écrire un ou deux commentaires dans l'année ou ne lire que les œuvres ou les extraits que l'on vous propose pour tenter de restituer son cours ou ses lectures critiques ; c'est un entraînement de longue haleine. Ainsi pour éviter tout moment de panique le jour J face à Shakespeare ou tout autre auteur ayant écrit avant 1945, plus vous ferez des lectures variées moins vous serez surpris face à la langue et à la culture caractérisant une œuvre. EN BREF, IL NE FAUT PAS ATTENDRE L'ANNEE DU CONCOURS POUR SE PREPARER. Ces éléments de base ont parfois fait cruellement défaut dans certaines copies et ont provoqué la rédaction non d'un commentaire analytique du passage donné, mais d'une paraphrase du passage ou d'un résumé hors sujet de l'œuvre. (Nous ne nous pencherons pas sur les cas de fantaisies autour de la pièce dans des copies montrant que trois œuvres à lire pour le programme de littérature était un Everest insurmontable).

Le commentaire de texte proprement dit

Le rapport entre texte et œuvre

Le commentaire de texte n'est pas un résumé du passage proposé, mais une analyse de celui-ci ; il fallait considérer le texte donné et ne pas s'embarquer aveuglément dans une simple restitution de cours ou de lectures critiques. Ce risque se posera également à l'avenir dans le cas d'un extrait provenant d'une œuvre que le candidat aurait lue voire étudiée. Trop de copies cette année ont fait l'impasse sur une véritable prise en compte de l'extrait donné, oubliant le contexte, la place du passage dans l'œuvre, sa particularité, les thématiques que ce texte précis soulevait et les procédés qui lui étaient propres. Ces copies semblaient considérer que l'exercice ne réside pas dans l'analyse du texte, mais dans une restitution plus ou moins organisée de connaissances plus ou moins bien maîtrisées. Les conséquences d'une telle approche sont l'absence d'une véritable lecture analytique du passage donné à commenter et le risque d'un hors-sujet. En effet, si les références à d'autres parties de l'œuvre (ou à d'autres œuvres du même auteur, ou à d'autres ouvrages comparables), hors extrait donné, ne sont pas à proscrire, il faut savoir les manier avec prudence. Les parallèles sont à utiliser de façon appropriée et il ne faut pas remplacer l'analyse du passage donné par celle d'un extrait que vous auriez par exemple vu en cours. La problématique et le plan qui en découle proviennent d'une analyse scrupuleuse d'un texte donné et, dans le cadre d'un commentaire sur programme, d'une capacité à le replacer dans l'économie générale de l'œuvre dont il est issu. Les bonnes copies ont fait preuve d'un va-et-vient maîtrisé entre le passage et la pièce : le texte ne servait pas de prétexte à une dissertation déguisée sur *King Lear*, mais au contraire l'analyse se nourrissait de connaissances plus générales pour mettre l'extrait en perspective et en proposer une lecture plus riche.

La consigne

L'intitulé de l'épreuve mentionne un « commentaire dirigé, » ce qui se traduit (et se traduira l'année prochaine également, qu'il s'agisse d'un texte littéraire ou de civilisation) par la présence d'une **consigne**. Celle-ci représente à la fois une aide et un danger. Elle permet de cibler plus rapidement la problématique ; il va s'agir de la piste d'analyse principale (mais non unique) du texte, qui indique dans quelle « direction » aller. Une consigne ne modifie pas la nature profonde de l'exercice, qui reste centré sur le texte ; **elle ne le transforme pas en dissertation**. Pour l'extrait de *King Lear*, il fallait absolument éviter par exemple de s'attacher uniquement à montrer en quoi cet extrait comportait un échantillon de tous les thèmes abordés dans la pièce, ce à quoi la consigne pouvait *paraître* inviter, et dépasser cette lecture rapide pour se poser des questions d'ordre dramaturgique. Les candidats qui

ne tiennent pas compte de la consigne sont presque fatalement hors sujet. Il convient dans l'introduction de montrer brièvement en quoi la direction qui est proposée permet une lecture riche du texte en présentant celui-ci de manière à arriver à la consigne (de même que dans une dissertation, quelques mots ou phrases sur l'œuvre permettent d'arriver au sujet) : plutôt que d'envisager la consigne comme un point de départ qui s'impose au texte de l'extérieur, il est préférable de commencer par une brève réflexion sur le texte qui aboutit à la prise en compte de la consigne, à partir de laquelle il sera possible de formuler la problématique et de construire une argumentation. En effet, la piste de lecture donnée dans l'intitulé du sujet ne doit en aucun cas devenir l'axe unique de l'analyse. Elle est là pour éclairer les candidats sur une partie importante de la thématique du passage, mais ne doit pas constituer une sorte de sujet dans le sujet. Il faut être vigilant sur un autre point : en donnant une direction, le sujet fournit une ligne principale d'analyse. Mais il la fournit à tous les autres candidats, ce qui signifie, dans le cadre d'un concours, que la différence va devoir se faire sur un autre terrain : celui de l'analyse, de l'organisation et de la formulation. Si l'on donne d'emblée quelque chose qui normalement demande du temps et de la réflexion, c'est que l'on postule que ce temps et cette réflexion seront consacrés à d'autres aspects. Du coup, il devient **impératif de produire une analyse particulièrement soignée**. Les lectures superficielles, les plans désorganisés ou les imprécisions dans l'écriture seront fortement pénalisés.

Le travail sur le texte

Deux remarques pour commencer :

- Il est bon de rappeler qu'il s'agit d'un commentaire littéraire : il est donc indispensable **d'éviter toute lecture psychologisante** (ici : pauvre Gloucester / méchant Edmund, par exemple) et / ou moralisatrice d'une œuvre littéraire. Les personnages ne sont pas des êtres de chair et de sang, et il est stérile de porter un jugement moral sur leurs actes ou de tenter un « profilage » psychologique de ces personnages. De telles pratiques ne peuvent qu'éloigner du texte car elles conduisent à traiter une matière en soi inexistante.
- Il faut veiller à ne rien laisser de côté, passage ou personnage ; dans le texte proposé en 2010, The Old Man a souvent été oublié dans les copies, ce qui appauvrisse l'analyse.

Toute analyse d'un texte commence par plusieurs **lectures** du passage dans son entier, sans forcément commencer à écrire, avant de passer à une phase de lecture beaucoup plus lente et minutieuse pour souligner les termes importants, les réseaux sémantiques, les points principaux. Pour l'année prochaine, il faudra passer un peu plus de temps sur le paratexte pour resituer le texte dans son contexte chronologique, esthétique etc., pour les raisons évoquées plus haut. Cela paraîtra peut-être simpliste, mais une petite description du texte (s'agit-il d'un monologue, d'un dialogue, d'une description, du récit d'une action, de l'analyse psychologique d'un personnage, d'un passage méditatif... ?) et un bref résumé faits à ce stade peuvent permettre de garder ces points essentiels en tête par la suite et d'éviter bien des hors-sujet.

Pour la phase de **l'analyse proprement dite**, celle où la lecture va s'approfondir, il faut se rappeler qu'un texte se travaille comme une matière et qu'on ne doit jamais perdre de vue qu'il suppose un lecteur : il est essentiel de s'interroger sur **l'effet produit par un texte** et sur les moyens par lesquels cet effet est atteint. Ainsi un extrait humoristique ne sera-t-il pas abordé comme une élégie. Il faut repérer la structure du passage, son plan. Phrase après phrase, tout ce qui semble intéressant sera relevé, les thèmes, les images, les effets de style, de rhétorique, la modalisation... Pour un roman, la situation d'énonciation et la focalisation seront éclaircies, pour un extrait dramatique on s'interrogera sur la dramaturgie, devant un poème on s'intéressera bien sûr à la forme poétique, vers et rimes le cas échéant (voir le sonnet de Wordsworth proposé en exemple en annexe).

En ce qui concerne le **plan**, un bon plan en deux parties vaut mieux qu'un plan en trois parties artificiellement construit, et ne sera pas sanctionné s'il est efficace. Cela étant, il risque d'être binaire et un plan en trois parties permet souvent un développement harmonieux du devoir. Pour rappeler des considérations maintes fois exprimées sur l'art d'organiser un devoir, considérations qui s'appliquent aussi à une présentation orale du type de l'épreuve d'ELE ou de la future leçon, un plan doit aller du plus évident au moins évident, vers le plus littéraire, voire le métafictionnel ; l'explication doit gagner en profondeur et aller de l'explicite à l'implicite. Chaque partie se compose de plusieurs paragraphes correspondant à une idée principale et s'appuyant sur des exemples précis qui seront commentés ; une liste de citations ne présente aucun intérêt. Il faut toujours partir du passage et y revenir, opérer un va-et-vient entre micro-lectures (un mot, une expression, un vers...) et macro-lectures (l'ensemble du texte). Il s'agit là du B.A.-BA méthodologique du commentaire de texte et il est à regretter que de très nombreux candidats ne le maîtrisent pas.

La mise en forme du commentaire dirigé

La rédaction d'un commentaire ne s'improvise pas et demande un entraînement régulier, si possible en temps limité, pour éviter les mauvaises surprises le jour de l'épreuve. Il ne faut surtout pas oublier de se relire, plusieurs fois si possible.

L'introduction (voir aussi ci-dessus le passage consacré à la consigne) : elle se rédige après l'étape du plan et même après la conclusion et demande un soin extrême : il s'agit de la porte d'entrée du devoir et détermine souvent la lecture qui en sera faite – il est rare en effet (cela arrive cependant) qu'un bon développement soit précédé d'une mauvaise introduction. Elle se compose de trois parties : présentation du texte, problématisation et annonce du plan. On s'attachera à ne pas construire une introduction de manière artificielle en débutant par la très évitable biographie de William Shakespeare, forcément « the greatest playwright ever, » ou un long résumé de l'œuvre. L'introduction est là pour indiquer au lecteur que le candidat est capable de replacer le passage dans son contexte et surtout d'en percevoir les enjeux. Ce sont ces enjeux qui permettent de présenter la **problématique** choisie (problématique hélas absente dans de trop nombreuses copies) et le plan qui sera suivi pour traiter cette problématique. Cette dernière, nous le rappelons, ne se limite pas forcément à la seule piste de lecture donnée dans la consigne. Les candidats ont parfois du mal à définir ce qu'est une problématique : rapidement, il s'agit d'un **principe d'organisation dynamique**, c'est-à-dire qu'il permet de construire un devoir de façon progressive et non statique. Souvent formulée sous la forme d'une question (mais cela n'est pas obligatoire), elle met en lumière une tension, un « problème » posé par le texte, problème que la copie va explorer sans forcément le résoudre (les questions les plus intéressantes ne trouvant souvent pas de réponses...). Dans le cas du sujet proposé en 2010, une analyse fine de la consigne pouvait permettre de mettre en évidence le paradoxe suivant, formulé ici de manière très simple (ce n'était pas la seule problématique possible, mais c'était sans doute celle qui découlait le plus naturellement de la consigne) : dans la dramaturgie classique, cette scène (acte IV, scène 1) devrait être le lieu d'une révélation (anagnorèse) mais cette révélation n'a pas lieu. Pourquoi ? On pouvait partir du point le plus évident : la répétition et le prolongement de l'ordalie de Gloucester et l'échec de sa rédemption. Cette répétition de l'échec de Gloucester s'avère participer d'une stratégie paradoxale de révélation de la vérité par Edgar et il fallait souligner le jeu scénique et linguistique sur la folie et sur le doute comme instruments de vérité. De ce fait, le débat sur la quête de la vérité et sa finalité et sa réalisation douteuses amenait à discuter de la possibilité d'un accès à la connaissance tant au niveau des personnages que des spectateurs : quel est le type de révélation que propose Shakespeare dans cette scène ? L'impossibilité d'accéder à la connaissance de soi apparaît dès lors comme une condamnation des personnages à la destruction, aboutissement programmé de la tragédie. Les meilleurs candidats ont su aussi considérer la construction de la scène comme le lieu d'une révélation faite au spectateur quant à la composition d'une forme rénovée de tragédie.

Le développement : la clarté de l'expression et la précision de l'argumentation sont les clés de voûte d'un bon développement. Trop de copies font montre de superficialité dans l'argumentaire (erreurs sur l'onomastique, peu de citations, et / ou aucune analyse linguistique de ces citations) et de confusion dans la dynamique des idées avancées. « Dynamique » est ici un terme essentiel : un commentaire de texte doit « aller quelque part », dans la direction indiquée par la problématique. **Un développement n'est pas un catalogue de remarques indépendantes les unes des autres, mais une véritable démonstration caractérisée par une fluidité logique**, raison pour laquelle il convient de soigner tout particulièrement les **transitions**. Le lecteur doit être en mesure de suivre le fil de la démonstration et de mesurer la capacité du candidat à analyser un texte. Les idées avancées doivent être impérativement suivies ou précédées de micro-analyses précises du texte. Ces micro-analyses ne sont pas là pour montrer la dextérité avec laquelle le candidat sait jongler avec les termes techniques ; elles lui permettent de montrer qu'il est capable d'articuler l'écriture et le sens de façon convaincante. Si scansion ou identification de figures de style il y a, elles ne doivent en aucun cas être gratuites et doivent toujours être reliées à un argument.

Chaque candidat a son interprétation du texte qui sera valable si elle est argumentée, et il n'existe pas de problématique ni de plan universels. Toutefois, il ne faut pas négliger les lectures paratextuelles (les cours, les articles ou ouvrages critiques, et les lectures nécessaires pour comprendre le contexte d'une œuvre), qui doivent être utilisées dans l'analyse de façon appropriée (pas de « copier-coller »). Ces connaissances sont là pour nourrir la lecture et mener plus loin l'analyse en permettant de mettre le texte en perspective. Encore une fois, il convient d'enrichir sa culture de lectures critiques sur les genres littéraires et sur le contexte historique et philosophique de chaque grande époque de la littérature.

Conseil pratique : en cas de manque de temps, il est recommandé de ne pas rendre un brouillon qui ne sera pas corrigé, mais de recopier la fin du plan en résumant les arguments avant de recopier la conclusion ; au moins le correcteur aura-t-il une vision d'ensemble du propos.

La conclusion : il est bon d'éviter de répéter intégralement ce qui a été écrit durant des pages, mais d'en tirer une véritable conclusion et de replacer l'analyse du passage dans un contexte plus large tant au niveau de l'œuvre elle-même que du courant littéraire auquel elle appartient. A proscrire : les jugements de valeur sur le talent de l'auteur, la dimension d'un personnage, l'œuvre dans son ensemble ou le choix du texte donné (forcément « very interesting »), les formules toutes faites sur la grandeur de Shakespeare ou le caractère insondable du destin de l'humanité. Cela ne mène absolument nulle part et ne peut être interprété que comme du remplissage. Il est recommandé de rédiger la conclusion à l'avance, après avoir construit son plan, afin d'éviter toute panique due à un possible manque de temps : une conclusion rédigée dans l'urgence est rarement convaincante. Il s'agit de la dernière impression laissée par le devoir, il convient donc de la soigner tout particulièrement.

Proposition de commentaire pour l'extrait de IV, 1, II. 10-82

NB : Pour plus de lisibilité, on a indiqué entre crochets et en italiques gras des titres et intertitres qui ne doivent ABSOLUMENT PAS apparaître dans une copie. Le texte ci-dessous n'est pas un corrigé définitif et universel de ce commentaire mais une proposition d'articulation des grands enjeux de ce passage. Certaines précisions en notes ne sont pas considérées comme des exigences attendues du candidat, mais des outils théoriques permettant de préciser ou d'approfondir l'analyse. Ces notes sont aussi là pour montrer que l'on peut se servir de toute sa culture paratextuelle dans un commentaire de texte pour construire ses idées et les étayer.

[Introduction]

This text belongs to the subplot involving Gloucester and his sons, paralleling the main plot (Lear & his daughters). After being blinded by Cornwall, Gloucester has been made aware in 3.7 of the extent of his mistake (or **hamartia**⁷) as he learns in the same breath that he has not only been mistaken about Edgar, but has been deceived by his other son, Edmund. At the outset of Act 4, the audience may expect some comic relief⁸, but there is no respite in the build-up of dramatic tension. Cast out of his own castle, Gloucester is led by a faithful old servant to Edgar, the son whom he has banished, now impersonating a mad beggar, Poor Tom. However, what should have been the reunion of a father and his son partly fails, the latter inexplicably⁹ refusing to reveal his true identity to his distressed father and continuing to play the part of a madman – a delayed disclosure which Edgar himself will call a “fault” in 5.3 (l. 191).¹⁰ Although some film adaptations as well as stage productions of *King Lear* have partially or entirely dispensed with this scene, it appears nonetheless highly relevant to the play as a whole because it encapsulates some of its main issues. This passage raises the question of man's responsibility towards his own life (is it determined by his own free will/ by “blind” fate/ by evil gods who “kill us for their sport” l. 39?), and towards others (the bond of duty between parents and children, raising the question of inheritance, and the social bond uniting the different strata of the kingdom, illustrating the problem of authority...). More importantly, it reasserts the theme of the (im)possibility of knowing oneself and of knowing others in *King Lear*. The impossibility of self-knowledge is particularly obvious in this scene as Shakespeare plays with the structure of tragedy.

⁷ *Hamartia* is a dual concept as it can mean crime, sin or misjudgment, ignorance, intellectual error. The tragic hero is both guilty and innocent : « un homme qui, sans atteindre à l'excellence dans l'ordre de la vertu et de la justice, doit, non au vice et à la méchanceté, mais à quelque faute, de tomber dans le malheur » (Aristote).

⁸ A humorous or farcical interlude in a serious literary work or drama, especially a tragedy, intended to relieve the dramatic tension: see the porter scene in *Macbeth* after Duncan's murder, the gravedigger scene in *Hamlet* after Ophelia's death.

⁹ Some explanations have sometimes been provided for Edgar's behaviour, such as a desire to avenge himself on a father who rejected him [bad Edgar], or to help his father's redemption by leading him to a complete expiation of his faults [good Edgar]. The candidates might know of an explanation mentioned in the New Arden edition of the play: “Edward avoids being recognized partly out of shame and guilt at his own gullibility earlier, and partly because he cannot bear the fact that his father is incapacitated; ‘He wants his father still to be a father, powerful, so that *he* can remain a child’” (Foakes quoting Stanley Cavell, 63). **Such psychological considerations were irrelevant in a literary commentary unless well related to an issue such as the question of reversal** (Edgar might be seen as resisting the reversal of fortune undergone by his father, wanting to hold on to the traditional conception of authority).

¹⁰ Perhaps suggesting a transmission of the fault from father to son which strengthens the doubtful nature of Edgar's heroic status at the end of the play.

What should be a moment of anagnorisis¹¹ launching the resolution of the series of peripeteia is in fact delayed. The audience is never granted the revelation of Edgar's identity (which will occur offstage and subsequently be related in 5.3), and Gloucester is denied any possibility of reaching complete (self-)knowledge. Even as his authority crumbles both within the domestic and the political spheres and the roles are reversed, Gloucester still seems unable to wholly "see" the truth partly because he is manipulated by his actor-cum-playwright son.

What sort of revelation is then offered by the playwright? After considering the relationship between order and disorder, based on the idea of a reversal, we will examine the question of truth in the passage specifically through metaphorical and literal blindness as well as through real and artificial madness, before focusing on the metatheatrical dimension of an excerpt from a tragedy which has undergone "strange mutations" (l. 12), and by reflecting on the role of this delayed anagnorisis, this "fault", within the economy of the play.

[I. Order & disorder]

The trope of the *Mundus Inversus* (world turned upside-down) pervades both the structure and the style of the passage. Gloucester and his son Edgar have both undergone the reversals of fortune prescribed by the canons of Aristotelian tragedy. They both appear degraded and changed in this scene, although their respective statuses as regards the reversibility of their situation is totally different: Gloucester's blindness cannot be reversed, whereas Edgar's madness is only feigned and the character could forfeit his impersonation of a mad beggar at any moment. Although father and son, Gloucester and Edgar relate to each other in the scene as if they were total strangers, which is enhanced by the split-stage effect created by Edgar's asides. Such a scenic device is reminiscent of the staging of medieval moralities which used the simultaneous performance of two actions as a way to create symbolic parallelisms. Hence Shakespeare anchors this scene in a tradition dramatising moral episodes, thus enhancing the edifying nature of Edgar's purpose. Moreover, the visual rupture of the stage due to the aside is a reminder of the disruption of family harmony. This situation generates considerable dramatic irony: the blind father doesn't recognise his son,¹² while the son deliberately hides his identity. Only a partial anagnorisis has taken place for Gloucester in the preceding scene: "O my follies! then Edgar was abused? / Kind gods, forgive me that and prosper him" (3.7. 90-91) and the moment of revelation is delayed for him until the very last, contrary to Lear who will be given the opportunity to reconcile himself with his daughter Cordelia in 4.7.

[I.1 Human Order]

The **disruption of order** affects **authority** and brings about a symbolic **reversal of social hierarchy**, as evidenced in Gloucester, the nobleman, being led by an old servant referred to as The Old Man. This servant's insistence on tradition and loyalty as well as his age ("O my good lord, I have been your tenant and your father's tenant these fourscore years," ll. 14-15) make him a symbol of the old order of things, which is further torn apart when Gloucester dismisses him in favour of "Poor Tom", commenting: "Tis the time's plague when madmen lead the blind," l. 49 – the trochee and the spondee at the beginning of the line disrupt the regular iambic pattern, thus emphasizing the pervasion of chaos expressed in the phrase: "time's plague". With Edgar taking over, the reversal of roles shifts to the **family** sphere, the son playing the role of the parent for his father. "Give me thy arm" (l. 81), Edgar says to a powerless Gloucester, the arm being the symbol of paternal strength now belonging to the son. At a deeper level, the father, having wrongly punished his son, seems now to be being punished, in turn, by his son as the anagnorisis is delayed in favour of a retributive ordeal. Gloucester's **powerlessness** is made evident first by the very structure of the passage as he enters led by a servant and exits led by a person supposed to be a mad beggar; he is now utterly dependent upon others, which is underlined by the way he speaks to a servant: "Do as I bid, or rather do thy pleasure" (l. 50) – Gloucester acknowledges he is no longer in a position to give orders. However, his use of blank verse throughout the passage contrasts with the prose in which both The Old Man and Edgar sometimes speak (notably in Edgar's tirade about the different demons, ll. 59-66), prose being

¹¹ Anagnorisis or recognition is a type of reversal of which Aristotle says that it constitutes with the peripeteia, one of the structural triggers of tragedy: "a change from ignorance to knowledge, producing love or hate between the persons destined by the poet for good or bad fortune". The anagnorisis also entails the protagonist's knowledge of his relationships with the other characters. (See Corneille, *Discours sur la Tragédie*, XXIV).

¹² which is to be accepted as a theatrical convention, since he could recognise Lear's voice, but not his son's: "The trick of that voice I do well remember: / Is't not the King?" (4.6.105-106)

normally reserved for plebeians, madmen or fools and blank verse being associated with order and nobility, the fact that his lines are often either incomplete (l. 18) or completed by The Old Man (l. 26), and Edgar ll. 39 or 81. The use of short and shared lines points again to his helplessness as he is unable to control his own rhetoric. The amount of aphaereses¹³ in the passage (ll. 27, 28, 49, 53-54) may also reveal a dissolution of the subject and an instability of the self which is particularly obvious in Gloucester's case. Indeed he is transformed into an object, almost a stage property, passing from hand to hand. On a more general level, several elements underline the deconstruction of order in society and individual lives in the speech pattern itself, such as the recurrence of hyperbatons or syntactical disruptions ("I such a fellow saw" l. 34 for instance),¹⁴ and of rhetorical figures of inversion like the anadiplosis ("Came then into my mind, and yet my mind" l. 36) and the epanadiplosis¹⁵ ("the worst is not/ So long as we can say 'This is the worst'" ll. 29-30). The rupture of the social bond is illustrated by the disruption of the syntactical order and by its superimposition with a subtle rhetoric of circularity. Indeed the use of anadiplosis and epanadiplosis creates the impression of Fate's wheel turning in a negative cycle, going from the negation of the worst to the assertion of the worst. More than the rupture of the family and of the social bond, it suggests a deeper turmoil which is reflected in the complete reversal of the entire universe.

[l.2 Cosmic order]

Disorder extends beyond the human sphere to the whole cosmos, affecting the natural order of things, the **great chain of being / scala naturae**, and especially man's place in it, as the allusion to the "storm" (l. 34) makes clear. Gloucester sees his half-naked son as a worm: "I'the last night's storm I such a fellow saw, / Which made me think a man a worm" (ll. 34-35). This running metaphor in the play, assimilating man to the lowest of creatures, calls into question his place in the great chain of being, in humanist philosophy, as well as in the tenets of Christianity, which all assign to man a central place in the universe. Linked to the word "wanton" in what are possibly the most famous lines in the passage,¹⁶ "As flies to wanton boys are we to the gods, / they kill us for their sport" (ll. 38-39), it reveals a pagan and highly pessimistic conception of man's place in the universe and may be seen as evidence of counter-humanism in the passage: the deep disillusionment caused by intolerable suffering present in both Edgar and Gloucester undercuts any true belief in man's **free will**, his value and his having a secure place in the world, explaining why the play has been considered as a forerunner of the *Theatre of the Absurd* (by Jan Kott among others). The characters are not alone responsible for their hardships and misfortunes; other forces, much larger than them, are at work. The transcendent forces alluded to in the passage, "the gods" (l. 38), represent **Fate** or Fortune, which Edgar alluded to in his first soliloquy with the palilogy¹⁷ "World, world, O world!" (l. 11), and the phrase "thy strange mutations" (l. 12), developing the trope of the **Wheel of Fortune**¹⁸ evoked just before the excerpt begins. These quotations being clear allusions to the genre of tragedy, Edgar and Gloucester thus both reassert their tragic nature as victims of Fate, helpless creatures in quest of redemption in an, at best, indifferent universe. This questioning of man's position, debased, displaced from his eminent position to that of a worm, finds an echo in the motif of the fall which recurs at least twice in the passage in Gloucester's lines, first metaphorically: "I stumbled when I saw" (l. 21), then literally when he describes the "deep" overlooked by the cliff of Dover where he intends to commit suicide, ll. 76-80. This shift from the metaphorical to the literal may perhaps be seen as an instance of hysteresis¹⁹, thus another evidence of reversal.²⁰

¹³ Aphaeresis or aphaesis (elision): omission of a syllable at the beginning of a word.

¹⁴ Elizabethan syntax being more fluid than that of modern English, too much should not be made of hyperbatons, which are also recurrent in poetry. But some may be of particular interest: to Gloucester's "As flies to wanton boys are we to the gods" (l.38) corresponds Edgar's statement: "Bad is the trade that must play fool to sorrow" (l.40). The pattern of the dialogue here presents an instance of symmetry, normally associated with harmony, which is restored thanks to the communication between the two characters, while, individually, they resort to a figure of rhetoric usually indicative of tension and here possibly of disruption – perhaps pointing to a deep link between the two characters.

¹⁵ Anadiplosis: repetition at the beginning of a line, clause, sentence, of a word or phrase ending the preceding line, clause, sentence. Epanadiplosis: repetition at the end of a line, clause, sentence or phrase beginning the preceding line, clause, sentence.

¹⁶ They are nearly all that survives of the scene in Peter Brook's film version, for instance.

¹⁷ The technique of repeating a word or phrase for emphasis

¹⁸ cf. *the wheel of fortune* with the four stages of life, the last one, entitled *sum sine regno* meaning *I'm without a kingdom*, corresponding to the new status of Lear and Gloucester, both deprived of their former power.

¹⁹ a phrase that should come last is put first.

²⁰ The very way towards Dover has been described as "chiastic" by Charles Watkins, who bases his analysis on l. 59: "Both stile and gate, horseway and footpath", identifying this as "a clearly organised chiasmus (stiles are found on footpaths and gates go with horseways). This chiastic way to Dover and salvation [...] is emblematic of wider chiastic structures" in the play. **Watkins adds: "the idea of a chiasmus as rotating around a hub which is the central two terms, or a single term**

[1.3 Damnation and redemption]

The scene could have been devoted to the reconciliation between father and son, to the movement from error to enlightenment, and we may wonder why this is not the case. If this scene should be expected to be the locus of anagnorisis for most characters, why does it not affect Edgar and especially Gloucester? An explanation for this failed revelation, this concealment of truth, may lie in this question of the Fall which is of course to be linked to that of man's **damnation**. Gloucester acknowledges that he has wronged his son Edgar I. 24, but remains unaware of his original sin (lechery), which, together with his attraction for the abyss (Dover cliff evoking the bottomless pit of hell,²¹ Gloucester imagining himself falling off that cliff to his death²²) and his desire to "fall" again (literally this time) makes salvation impossible.²³ Gloucester **mistakes damnation for redemption, his perspective is thwarted**. His **confession** (ll. 20-26) is ineffectual and stresses his inability to reach true **self-knowledge**. Besides, Gloucester identifies himself as a lost soul: 'I shall no leading need'. Ironically, the biblical overtone of the line shows Gloucester as the victim of eternal damnation.

In this context, "Tom"'s speech about the fiends constitutes an oblique yet clear reminder of his father's **sin**, insisting first on the fiend of "lust" l. 62, before moving to the "prince of darkness" l. 63 ("Tom" alluded to the "act of darkness" in 3.4 l. 85) and then to a demon who "possesses chambermaids and waiting-women" ll. 65 and 66. Beside Gloucester's failure to recognize this, his behaviour throughout the passage corresponds to a continuing pattern of hamartia. He no longer has power or rank as is underlined by Edgar's cunning syllepsis of the word prince l. 62, but he acts as if he still had both, handing out his money (ll. 66 to 74), and his belongings, as if he were already dead: "Bring me but to the very brim of it, / And I'll repair the misery thou dost bear / With something rich about me," (ll. 78-80). Thus Gloucester repeats the very mistake made by Lear at the beginning of the play. Instead of comprehending his recently inflicted humility, Gloucester displays a sinful and mistaken mercantilism. He attempts to buy immaterial things, rewarding "Poor Tom"'s compassion and charity ("bless thee, master / Here, take this purse", ll. 66-67) with money, a characteristic also found in Lear who rewarded words (declarations of love by his daughters) with material goods (his kingdom). This is a low or base attitude to be contrasted with that of The Old Man whose loyalty to his master seems to stem only from spiritual values as opposed to materialism (which is reminiscent of the sacrifice of the First Servant – speaking in blank verse at that point in time – at the end of the preceding scene). The delayed anagnorisis or Edgar's failure to disclose his identity to his father, may then be interpreted as proceeding from his recognition that his father is not ready yet for truth, **justice** and **redemption**. Thus Edgar plays the part of the ruthless hero of a Revenge Tragedy²⁴ chosen to restore **balance** and to perform poetic justice. A revenge tragedy dramatises the predicament of a wronged protagonist who seeks vengeance in the form of a violent retributive justice. Although he does not himself exert physical violence on Gloucester, Edgar bears the features of the justified revenger compelled to act by certain forces, as is emphasised on line 57 when Edgar's reason is summarised in a simple "I must". Shakespeare presents the audience with a treatment of the revenger that is fairly unexpected in the mannerism of its enactment. Indeed, like Hamlet, Edgar chooses folly as a form of justice. It is through the impersonation of madness that he attempts to lead his father towards revelation. Such a paradoxical means of enlightenment calls for an examination of the necessary conditions for a revelation of the truth in this passage.

placed between them, is immediately suggestive of the image of the wheel which itself undergoes several metamorphoses during the course of the play." (Charles Watkins, "Dramatic Poetry and Poetic Transcendence", in *William Shakespeare. King Lear*, sous la direction de Henri Suhamy, Paris: Ellipses, 2008, p.98). Another instance of chiasmus in the extract: "Bless thy sweet eyes, they bleed," (ll. 57-58) with a chiasmatic and alliterative structure of the vowel sounds: *ee / ey – ey / ee* and of the consonants: *bl / th – th / bl*.

²¹ As well as the devil's temptation of Christ suggesting that He should jump into the void, assured as He should be, of the protection of God's angels.

²² cf. Hamlet's famous soliloquy addressing the same issue: whether 'tis nobler in the mind to suffer/ The slings and arrows of outrageous fortune, / Or to take arms against a sea of troubles (*Hamlet* 3,1). Although Hamlet really wavers, Gloucester is resolved – but the playwright decided to mock his determination. Or again, in *Hamlet* 1.4, (What if it tempt you toward the flood, my lord, / Or to the dreadful summit of the cliff / That bettles o'er his base into the sea, / And there assume some other horrible form / What might deprive your sovereignty of reason, / And draw you into madness?) we have the same association of evil spirits and madness resulting in suicide by falling off a cliff.

²³ Gloucester's redemptive pattern is shaped as eternal damnation. The Christian overtones given both through the metaphorical allusion to hell (the deep) and the biblical style of speech of 'I shall no leading need' (l. 81) for example transform his suicide into a crime against the self (the way suicide was perceived in the Christian perspective).

²⁴ The revenge play or revenge tragedy is a form of tragedy which was extremely popular in the Elizabethan and Jacobean eras. The best-known of these are Thomas Kyd's *The Spanish Tragedy* and William Shakespeare's *Hamlet*.

[II. "When madmen lead the blind": the quest for truth]

This scene stages a systematic inversion of the perspective on both an aesthetic and a thematic level. Structurally it is supposed to be a scene of coming together and recognition whereas it stages the further separation of father and son. Hence this scene can be read as an absurd attempt at finding truth through illusion and dissimulation. Emulating Paul's advice to "see through a glass darkly"²⁵, Shakespeare has Edgar holding the mirror of folly up to his father's nature in order to lead him on the path of a redeeming truth. The mirroring structure of the play's two plots is recaptured in this scene, as Gloucester's lack of sight echoes Lear's lost insight and the paradoxical remedies to his erroneous sense appear to be folly and disguise.

[II.1 Sight and Insight]

There is an apparent symmetry between Lear and Gloucester with cross-references to madness and eyesight, Gloucester ironically referring to Lear's eyes just before he was blinded.²⁶ Both Lear's madness and Gloucester's **blindness** are necessary conditions for the characters to have access to higher and deeper truths²⁷, as Gloucester recognises that sight is associated with sin²⁸: "I stumbled when I saw", (l. 20). Gloucester thus considers the loss of his eyes as beneficial ll. 21-23: "Full oft 'tis seen / Our means secure us and our mere defects / Prove our commodities." Allusions to the other **senses** underline the importance of the loss of eyesight: hearing ("I have heard more since," l. 37); taste, with words used metaphorically associated with food and the body ("the food of thy abused father's wrath", l. 24, or "the superfluous and lust-dieted man", l.70); and touch, as Gloucester wishes for synaesthesia: "Might I but live to see thee in my touch," l. 25). To the loss of eyesight corresponds a development of the other senses, real or called for, emblematic of a new way of reaching knowledge since he now knows the truth about his sons – a truth revealed to him *after* he was blinded. He has reached a higher level of awareness or **insight**, both as regards persons and events but also from a moral point of view as he comes to see the necessity of charity. Gloucester accepts his misery as compensation for the privileges he has enjoyed due to his status and understands his suffering as **retribution** and as the intervention of Providence, ll. 65-71, paralleling Lear's reformation in 3.4, ll. 28-36.²⁹ Through the voice of Gloucester, who is degraded from top to bottom, it is excess or "superfluous" (3.4, l. 36) that is condemned for it must be balanced by distribution. This leveling and equalizing takes place again with Lear, who falls from the height of a king to the depths of a homeless beggar. Through Lear, Edgar, and Gloucester's wandering, the play materializes the hardships of the vagrant poor and entertains the idea of social **justice and balance**.

[II.2 Truth and Folly]

The blind Gloucester is now about to be led by a person he thinks to be a "[m]adman, and beggar too" (l. 32) but is actually his son playing a part. William Elton stresses that Edgar is in fact not a persona but a cluster of *personae* echoing the fragmentation of his father's authority, underlined by the ternary onomastic definition of Edgar as "poor / mad / Tom" l. 28. The sartorial metaphor of a soul to be covered (l. 46) illustrates his ever-changing shape – his metamorphic self which will undergo several other transformations before the end of the play, making him the embodiment of ontological instability. When he reflects on his own **role-playing** l. 39, "Bad is the trade that must play fool to sorrow," he clearly alludes to his new position since he has replaced the Fool in 3.6. This transfer of

²⁵ 1 Corinthians 13, verse 11.

²⁶ [Gloucester] "Because I would not see thy cruel nails / Pluck out his poor old eyes" (3.7.55-56)

²⁷ Lear's madness corresponds to Gloucester's blindness, and, paradoxically, these are the necessary conditions for the characters to have access to truth. A solution to this paradox may lie in the fact that creation, or revealing (unveiling), require separation metaphorically expressed in the play by the motif of nakedness, of the distribution of inheritance and wealth, but the play explores the dark implications of this premise and creates a tragic plot by carrying it to its paradoxical limit. These symmetries raise the question of the exact nature of the relation between the plot and the subplot: could it not be true that the subplot should be interpreted not only as a foil to the main plot, but as its mirror image? The former addresses a low subject, namely, the body and the senses, whereas the latter concerns the higher level of the mind, and they both are the illustration of the ever-puzzling mind / body dichotomy. It may also have served the purpose of punishing Lear by proxy without harming a king, as a form of social propriety, notwithstanding the fact that both meet with death at the end, as befits the tragic genre.

²⁸ In feudal England the afflictive punishment for rape was the loss of a member or blinding. As Gloucester is equated with a bawdy *senex* of Roman comedies or the character of the lecher in the medieval morality plays, his damaged sight is emblematic of his lustful envy and is the locus of his punishment.

²⁹ LEAR: "Poor naked wretches, whereso'er you are, / That bide the pelting of this pitiless storm, / How shall your houseless heads and unfed sides, / Your looped and windowed raggedness, defend you / From seasons such as these? O, I have ta'en / Too little care of this. Take physic, pomp, / Expose thyself to feel what wretches feel, / That thou may shake the superfluous to them / And show the heavens more just."

the Fool's prerogative onto Edgar is conveyed through the latter's cryptic speech as Poor Tom (ll. 59-66), which compares to the Fool's previous ironic lecturing of Lear. Edgar is an **artificial Fool**, the dramatic image of a madman whose purpose is to reveal the truth. This metadramatic comment by Edgar is revelatory of his aim as a character and provides a commentary by the playwright on the role of the theatre. The Renaissance opposes two views of drama as instrument of deception (the Puritan view³⁰) and as instrument of knowledge and truth (the Humanist view). Edgar embodies this dual view of the theatre for it is through his metamorphoses that he reaches knowledge and the truth when he hears Gloucester reveal his error ll. 23-25. The parody of Harsnett's daemonology ll. 59-66 is an instance of the double-edged rhetoric which is characteristic of Edgar. Indeed Shakespeare parodies Harsnett's style by quoting from his anti-exorcism treatise and puts Harsnett's words in the mouth of a double actor: an actor playing Edgar playing Poor Tom. The irony is that Harsnett in his anti-exorcism treaty recriminated violently against the false rituals plaguing Roman Catholic practices and that in other texts he aligned himself with the Puritan anti-theatre views condemning this art as being that of dangerous deception. Shakespeare's double parodic game is here to allude to the essential quest at the heart of drama and of the character: **the quest for truth. Edgar is the embodiment of theatre: finding truth through deception.** His convoluted speech which recalls his mad ramblings on the heath during the storm episode is revelatory of his father's original sin, as mentioned above, but also of Edmund's crimes: "Mahu, of stealing, Modo, of murder" (ll. 63-64). The syllepsis on the word 'prince' (l. 62) exemplifies Edmund's stealing Edgar's lawful inheritance and Gloucester's title while the word 'murder' recalls the attempts on both Edgar's and Gloucester's lives. Edgar thus summarises the subplot and on a higher level recalls the cathartic role played by the art of drama, purging Gloucester of his passions by turning them into artificial folly. However, behind the discourse of artificial madness lies sense.³¹

[II.3 Nakedness and truth]

In this scene, madness is once again related to the motifs of **clothing and nakedness**. Gloucester asks The Old Man to bring Poor Tom some clothes in an ambiguous metaphor: "And bring some covering for this naked soul", l. 46. If the vehicle is the "soul", then the synecdoche refers to Edgar clad in rags, and the necessity for Gloucester to develop a new way of apprehending the world. If on the other hand, the word "soul" is the metaphor's tenor, then "naked" means that the innermost self of the character is revealed, which would here be ironically erroneous. Clothing and nakedness are recurrent motifs of the play. Lear wants to strip off in order to become like "Tom": "Off, off, you lendings: come, unbutton here" (3.4, ll. 106-107), and associates his potential nakedness with that of an "unaccommodated man" (l. 105) and of "the thing itself" (l. 104), i.e. man as he is and not as he appears to be. In the passage, Gloucester calls Edgar "naked fellow" on two occasions, which might be an indication that "soul" is to be taken metaphorically, pointing perhaps to Gloucester's focusing now on the **essence** of beings, not their external **appearance**. There is a paradoxical ambiguity in *nakedness*, which at the same time **veils** (it is Edgar's disguise) **and unveils** and is to be linked with the two visions of costume, as both a necessity and a dissimulation³² (paralleling the two visions of drama as false and truth-telling, and the major theme of the quest for truth), while Edgar's speech about the demons may also be considered as a "**disguised**" way of telling truths (while possibly reflecting that some truths seem impossible to utter: impossibility to speak the unspeakable with the repetition of "the worst"). By going about naked, deprived of the trappings of power, Edgar impersonates Everyman, losing his own identity and ready to become anyone. Echoing Lear's "Thou ow'st the worm no silk" (3.4 ll. 101-102), the sartorial metaphor in this scene furthers the reflection on the complex relationship between **essence and image**. In a play that deals with flattery and with children who are false to their fathers, "Caius" and "Poor Tom", the disguised Kent and Edgar – the actors – stand for the truth. The fact that the impersonator, the actor can dissemble for a "good" cause is a metatheatrical statement in itself. The focus here is on Edgar's characterisation as self-appointed avenger. He is a metamorphic character whose acting may affect his speech or clothes, hence the

³⁰ These Puritan anti-theatre views were entertained by Samuel Harsnett, whose treatise, *A Declaration of Egregious Popish Impostures* (1603), is parodied in Edgar's speech.

³¹ Ironically, Gloucester's speech shows some sign of, if not madness, at least weakness of mind, as evidenced by the aphaereses mentioned above and also by his *non-sequitur* l. 74 ("And each man have enough. Dost thou know Dover?"), conveying a sense of fragmentation enhanced by the caesura. In the same line of thought, the epanalepsis (repetition of the same topic) ll 58 and 74, "Knowst thou the way to Dover?" and "Dost thou know Dover?" emphasises Gloucester's engrossing concern about Dover and what it symbolises for him, namely death, revealing an obsessive pattern.

³² On the subject of clothes in *King Lear*, Charney claims that "Renaissance symbolism makes nakedness the most important symbolic attribute of truth. Nuda Veritas, the naked goddess, is without pretence, disguise, or duplicity (Charney M., "We put fresh garments on him", *Nakedness and Clothes in King Lear*". *King Lear: Essays in Prismatic Criticism* ed. Rosalie L. Colie, Toronto : University of Toronto Press , 1975, 78).

question: who is Edgar, as a character (to be linked with the question of truth in the play)? The kaleidoscopic structure of the character points to a parodic intent on the part of the playwright and the metatheatrical dimension of the play, in which Shakespeare departed from the traditional Aristotelian canon of tragedy, which we are now going to analyse.

[III. The “strange mutations” of hero and tragedy]

Shakespeare’s unconventional treatment of the anagnorisis of one of the tragic characters is one element in a larger pattern indicative of the evolution of the playwright’s style. The treatment of language and the existence of a subplot also contribute to giving a special shape to Shakespeare’s tragedy. If the characterisation of Gloucester, the subplot’s main tragic hero, corresponds more or less to the expected form of tragedy, the treatment of Edgar is largely at variance with it. The character’s tragic elements (he was the victim of hamartia at the beginning of the play) yield to other functions ascribed to him by the author. This passage turns out to be a palimpsest of a tragedy where Shakespeare brings together unexpected influences and sources. Hence the traditional anagnorisis is transferred onto the spectator rather than being applied to the character as Shakespeare provides hints of an aesthetic revelation.

[III.1 Edgar: a new hero?]

Edgar clearly assumes a **choric function** in the passage, as shown by his four asides and the first lines of the extract, and by his resorting to aphorisms at several points, introducing an abstract, universal dimension: “World, world, O world! But that thy strange mutations make us hate thee, / Life would not yield to age” (ll. 11-13) or “Bad is the trade that must play fool to sorrow, / Angering itself and others.” (ll. 40-41). With such aphorisms, Edgar exposes his function as a commentator reminding the audience that they are watching a tragedy, one of the main protagonists of which, his father, is a victim, which is in keeping with his allusion to the wheel of Fortune and could be paralleled with Gloucester’s metaphor of gods and insects as the echo of the tragic pattern of Man being the puppet of Fate in a tragedy and enduring both hubris (excessive cruelty) and hamartia (the accidents of destiny). This metatheatrical dimension is further enhanced by Edgar’s obvious **awareness that he is playing a role**³³: “I cannot daub it further [...] and yet I must” (ll. 55 and 57), a role he has doubts about – while ll. 39-41, he clearly voices the choice of not playing the part expected from him (‘Angering itself and others’). He does not make this choice, which raises the question of the **heroic quality of Edgar**, especially in the light of the role he is given in the Folio, and of his metamorphic nature. Edgar is a polymorphic character who plays several parts; he is the chorus, an actor in a subtle form of play-within, but he also appears to be a **stage manager**³⁴. Edgar’s last words in this scene (“Give me thy arm, / Poor Tom shall lead thee”) may also be interpreted from a metatheatrical viewpoint, as he literally and metaphorically manipulates Gloucester and “leads” him away at the end of the scene. This is emphasised by his framing function, opening and closing the excerpt (he also opens the scene as a whole), and is reminiscent of the medieval heritage with the figure of the daemon leading Everyman (here, Gloucester) astray,³⁵ which will be even more evident in IV.6 when Edgar stages his father’s mock suicide/expiatory ordeal. In the context of a reworking of conventional characterisation, Edgar is not the character he should be either in Comedy where he should be Catastrophe (the shadow character who provokes the last event causing the denouement), as Edmund ironically defines him in 1.2, or in a Tragedy (the avenger seeking retribution and revealing his plot to the criminal about to expiate his sins, since at this point he does NOT reveal himself to his father). He is a composite character torn between different layers of characterisation, perhaps indicative of the emergence of a new type of hero: the flawed individual hero, not unlike Coriolanus.³⁶

³³ Gloucester may in fact be aware of some degree of impersonation, understanding his speech about the daemons as a show, an actor’s performance. His rewarding him with money (“Here, take this purse” 1.67) points to his failure to see the deeper truths delivered in it. Edgar’s performance as a fool could also be interpreted from an metadramatic viewpoint, as a burlesque or travesty of Lear’s own fool’s performance. Edgar’s feigned madness is supposed to act as a foil to Lear’s apparently ever deepening madness

³⁴ As Edmund was in act I.

³⁵ There may well be here also a part of auto-intertextuality with an allusion to *Hamlet*, Horatio evoking the danger of following the ghost in 1.4 as it could be the devil leading the young man to the edge of a cliff and pushing him to commit suicide (see note 16).

³⁶ *King Lear* was performed in 1605-1606, *Coriolanus* in 1606-1607.

[III.2 The “Revelation” of a new type of tragedy]

All the preceding analyses cannot fully account for the failed anagnorisis, which was obviously the playwright's choice.³⁷ This scene occurs at the beginning of Act IV; in a classic tragedy (Aristotle's principles), Act IV is the act of the revelation, so here we could argue that Shakespeare thwarts this convention and plays with the spectators' expectations.³⁸ We are led to question this episode as a moment of revelation by the number of questions in the passage and notably of conventional questions as 'Who comes here?' and 'Who's there?'.³⁹ More deeply, the metaphorical reference to the **Wheel of Fortune** (ll. 10-13), as underlined by the aural motif of the wheel (repetition of 'O' in the opening of the scene ll. 11, 14, 23, by all three characters) and by the circular structure of the scene (Gloucester enters and exits led by another character) points to the endless chaotic manner in which the wheel turns and to the fact that Gloucester is caught in an irreversible cycle, as irreversible as the harm he suffered. This absence of revelation for Gloucester is significant of the impossibility for the character to later be 'regenerated' and restored to his previous authority and social and paternal identity. This subtle play with the convention of Act IV as anagnorisis enables Shakespeare to reveal something to the audience: the tragic ending of Gloucester. This is a form of negative epiphany: **the characters do not have access to knowledge, but the spectators do** and understand that Gloucester's blindness will neither be redeemed nor transcended. The revelation suggests a pessimistic denouement and is shaped as a reiteration of the initial hamartia, making this scene a breach in the conventional timeline of a tragedy and making us aware that it fulfills another role. More generally speaking, the failed (or delayed) anagnorisis intervenes in the context of a tragedy which incorporates traditional elements of the comedy, even appearing as the mirror of comedy as Shakespeare uses features of classic and Italian comedy to feed his writing of a tragedy: a fully developed subplot, the motif of disguise, the characters of the fool, of the *senex iratus* (Lear) and of the libidinous old man akin to the *senex amans* (Gloucester), the latter two belonging to Plautian comedy, as well as the conflict between the generations. Even Gloucester's insect metaphor is a comic motif found in Montaigne (*Essays*, III.9) who was himself quoting the prologue to a Roman comedy, *The Captives*, by Plautus. The comic motif is thus fitted to tragic purposes, becoming an ontological theme of man confronted with a ruthless divinity.⁴⁰ When Edgar recalls Gloucester's lechery, it is a way of showing the hybrid nature of this tragedy as it reveals Shakespeare's polymorphic characterisation. Gloucester is an allegorical character, a mixture of Vice and Everyman, he is the "lust-dieted man" or *Senex amans* of the comedies and also the *Senex Iratus* when he tries to send the Old Man away (l. 16). Gloucester exemplifies Shakespeare's tragic writing as being a composite creation or recreation of unexpected sources. Because of their protean and metatheatrical dimensions,⁴¹ Edgar and Gloucester both embody Shakespeare's appetite and desire to invest his tragedy with elements belonging to other genres, enabling the playwright to embed the true revelation of this scene: the possibility to reform tragedy as a genre.

[Conclusion]

This excerpt belongs to a tragedy that feeds on constitutive elements of comedies. It raises the question of its relevance to the structure of the play and offers an implicit reflection on the role of a subplot: why aren't Lear's moral blindness and madness enough for the overall economy of the play? The symmetry of the subplot to the main plot points to the universality of the themes dealt with, with the restrictions that Gloucester's understanding is partial, and that his chances for redemption are doomed from the start because of the absence of anagnorisis (or perhaps there is no anagnorisis because his understanding can only be partial). The passage encapsulates some of the main issues of play, affecting the subplot (and conversely, what affects the subplot will affect the plot in a feedback effect) and presenting some characteristics of an anticlimax to the extent that the resolution of its rising dramatic tension is neither explicitly told nor subsequently shown to the reader/spectator anywhere in the play.

³⁷ In the Arden edition, Foakes hints at another explanation for the failed anagnorisis: "Shakespeare may simply have wanted to avoid a recognition scene that might undercut the effect of the awakening of Lear in 4.7" (p. 48, n. 1). In other words, the revelation is here delayed for metadramatic reasons bearing on the economy of the play as a whole, and the "must" may be interpreted not as Edgar's but as belonging to the actor playing his role and made to deliver the lines given him (I, impersonating Edgar, "must" because I, the actor, am manipulated by the playwright).

³⁸ Although the division of the play is subsequent to its writing, it would seem natural in a classic tragedy for the rhythm of the plot to change and for a revelation to occur so as to allow for a denouement. Shakespeare obviously postpones this effect, transferring it to the revelation of Edgar's identity to his brother Edmund after the duel.

³⁹ These questions are dramatic conventions signalling night or the difficulty to see. (See *Hamlet*, 1.1.1)

⁴⁰ This echoes for instance the opening of the play hesitating between tragedy and comedy.

⁴¹ Already hinted at by his brother Edmund in 1.2 when he likens Edgar's arrival to "the catastrophe of the old comedy" (l. 134).

However, although the character has been deprived of his anagnorisis, the audience is offered one of a different sort. Shakespeare here also underlines the paradox of creation which somehow requires a form of separation, and this concerns meaning and interpretation as well. To better understand the passage and its role within the play, we may be invited to a form of anagnorisis by the playwright himself, by taking the metatheatrical dimension of the characters into consideration. In particular, we should consider the sometimes ironic distance between the words of a character like Edgar and its characterisation. His words fraught with double-entendre and his speech, which may tell the truth from beneath a disguise, lead the audience (and the reader) to reflect upon the art of writing tragedies.

Rapport établi par Nathalie RIVÈRE DE CARLES
Avec la collaboration de Gérard KROMER et de Anne ROUHETTE
Merci à Mark DAVIES.

3.3 Epreuve de Traduction : Version et Thème (Coefficient 1 - durée 5 heures)

Rapport de version

Passage à traduire

5 When I was seven we moved again, to a tiny wooden cottage on the Saint Marys River, upstream from Sault Sainte Marie. We were only renting the cottage for the summer, but for the time being it was our house, since we had no other. It was dim and mousy-smelling and very cramped, stuffed with all the things from the place before that were not in storage. My sister and I preferred to spend most of our time outside it.

10 There was a short beach, behind which the cottages, with their contrasting trim – green against white, maroon against robin’s-egg blue, brown against yellow – were lined up like little shoeboxes, each with its matching outhouse at an unsanitary distance behind. But we were forbidden to swim in the water, because of the strong current. There were stories of children who had been swept away, sometimes see from our bedroom window on overcast nights, glowing dull red against the clouds. We were allowed to wade though, no further than the knee, and we would stand in the water, strands of loose weed tangling against our ankles, and wave at the lake freighters as they slid past, so close we could see not only the flags and sea gulls at their sterns but the hands of the sailors and the ovals of
15 their faces as they waved back to us. Then the waves would come, washing over our thighs up to the waists of our bloomed and skirted seersucker bathing suits, and we would scream with delight.

20 Our mother, who was usually on the shore, reading or talking to someone but not quite watching us, would sometimes mistake the screams for drowning. Or she would say later, “You’ve been in over your knees,” but my sister would explain that it was only the boat waves. My mother would look at me to see if this was the truth. Unlike my sister, I was a clumsy liar.

The freighters were huge, cumbersome, with rust staining the holes for their anchor chains and enormous chimneys from which the smoke spurted in grey burps. When they blew their horns, as they always did when approaching the locks, the windows in our cottage rattled. For us, they were magical.

Margaret Atwood, *Dancing Girls*, 1977

A propos du passage

Le texte à traduire est extrait d’un recueil de nouvelles de Margaret Atwood. La narratrice est une fillette qui, avec sa famille – ici, sa mère et sa sœur – a emménagé dans une petite maison près d’une rivière, et en décrit les environs. Elle évoque ainsi quelques souvenirs de cette époque. La scène se passe au Canada, dans la région des Lacs.

Lectures

Nous le répétons chaque année : afin de réussir une traduction, il est absolument essentiel de commencer par lire le texte, plusieurs fois, avec attention et concentration, et surtout de ne pas essayer de le traduire immédiatement.

Les premières lectures et les premiers repérages doivent permettre au candidat de s'imprégner de l'atmosphère générale créée par le texte source. Ils doivent l'aider à en percevoir la cohérence globale, ainsi que l'agencement des différents passages qui le composent – enchaînements, moments descriptifs, transitions... Enfin, une lecture plus attentive de ce texte source doit donner au candidat les moyens d'en repérer les éléments stylistiques et ainsi de comprendre, de s'approprier et de respecter le style de l'auteur.

Le texte de M. Atwood était très visuel et fournissait de nombreux indices pour « voir » la scène. Cette dernière était d'ailleurs assez simple, et si une majorité de candidats n'a pas semblé connaître de difficultés majeures à la visualiser dans sa globalité, elle a cependant donné lieu à de très nombreux contresens et aberrations.

Le texte à traduire faisait appel à un vocabulaire varié et parfois technique – le lexique fluvial particulièrement – et devait permettre de mettre en évidence la clarté et la cohérence des traductions proposées par le candidat. De plus, le nécessaire repérage du point de vue a mis en valeur les traductions dont la cohérence avait été soignée, soulignant au contraire les effets désastreux de la technique du phrase à phrase.

Le texte était, sinon simple, du moins abordable et compréhensible, et offrait une échelle de complexité assez grande pour permettre aux candidats rencontrant une difficulté de ne pas sombrer dans le blocage définitif, et aux mieux armés de produire des traductions fidèles et valorisantes.

Ainsi, la majorité des candidats a compris qu'il s'agissait d'une narratrice et non d'un narrateur (le fait que les maillots de bain que portaient les deux enfants étaient *skirted* (l. 16) constituait un indice assez parlant), ce qui n'a en rien empêché nombre d'entre eux d'oublier, au fil de leur traduction, qu'il s'agissait d'une petite fille et non d'un petit garçon, comme en témoignent les très nombreuses fautes d'accord sur le genre qui ont émaillé la fin de maintes productions, alors que ces mêmes accords étaient respectés au début.

Le choix de M. Atwood d'utiliser le point de vue de la fillette – narratrice à la première personne – racontant les souvenirs de cette époque, oblige en quelque sorte le lecteur à percevoir la scène à travers le regard et la conscience de cette dernière.

Dès le début du passage, l'enchaînement des événements décrits est chronologique, et le texte alterne moments descriptifs et moments narratifs dans une langue relativement simple – nous, lecteurs, assistons aux scènes dépeintes au travers du prisme du regard de la fillette – et précise, moments qu'il convenait de traduire dans le même registre. « Vous vous êtes rendues au-delà de la limite que nous avons convenue », ou encore « Vous avez dépassé la limite qui était fixée à ce que le niveau de l'eau ne dépasse pas celui de vos genoux », pour traduire *You've been in over your knees* (ll. 18-19), par exemple, sont deux traductions qui ne prennent pas du tout en compte le registre du texte source et qui ont, sans surprise, donné lieu par la suite à l'emploi de formules inadéquates et incongrues, voire à d'importants contresens. Cela est d'autant plus regrettable que ces exemples montrent bien que la scène avait été parfaitement visualisée. Une simple relecture aurait aisément permis aux auteurs de ces traductions de se rendre compte que de telles phrases – outre leur lourdeur – n'auraient jamais frôlé l'esprit d'une fillette, ni d'une mère s'adressant à ses filles, et qu'il était donc parfaitement impossible de les retrouver dans le texte cible.

Grammaire, syntaxe, conjugaison

Le texte était au passé (la narratrice racontant ses souvenirs), et l'emploi du passé composé ou simple était évident dès les premières lignes, même si quelques (rares) candidats ont choisi le plus-que-parfait ou l'imparfait (« Quand j'avais sept ans, nous déménagions », « Quand j'avais eu sept ans, nous avons déménagé »). Il était toutefois très important de conserver une cohérence grammaticale, et bien sûr de ne pas passer indifféremment du passé composé au passé simple, et vice-versa, ce qu'une relecture attentive aurait proscrit. Combien de copies ont en effet commencé ainsi : « *Quand j'eus sept ans, nous avons déménagé », ou encore « *Quand j'ai eu sept ans, nous déménageâmes » ?

De même, nombreux sont ceux qui ont sans raison apparente (si ce n'est la présence de *would*), choisi d'introduire le conditionnel dans certains passages, rendant ces derniers absurdes ou totalement dépourvus de sens : traduire *then the waves would come* (l. 15) par « puis les vagues viendraient », ou bien *and we would scream with delight* (l.16) par « et nous hurlerions de plaisir », n'était non seulement pas judicieux mais également incompréhensible, puisque la majorité des candidats ayant fait cette erreur avaient par ailleurs parfaitement compris que la fillette racontait ses activités habituelles dans le passé, la routine, en quelque sorte, de ses premières semaines dans ce cottage. Ici, *would* était forcément itératif et sa présence dans le texte ne semblait pas poser de problèmes de choix temporel ou modal : l'instinct du lecteur, renforcé par une étude attentive du passage, par le fait, encore une fois, que le texte évoquait des souvenirs, et surtout par la présence d'adverbes tels que *usually* (l. 17) ou *sometimes* (l. 18) – qui soulignaient que la petite fille racontait ce qu'elle faisait à ce moment-là, ses activités habituelles de l'époque, celles qui caractérisaient le plus cet été-là – aurait dû éviter aux candidats d'employer ici le conditionnel.

Il n'y avait pas de grandes difficultés de grammaire cependant, c'est pourquoi les candidats avaient tout intérêt à se relire attentivement afin de se garder d'erreurs facilement évitables, ou encore de traductions aberrantes, comme par exemple « mais ma sœur expliqua / expliquerait que c'était seulement les vagues du bateau » pour *but my sister would explain that it was only the boat waves* (l. 19).

De plus, un très grand nombre de candidats commet des erreurs sur des points de grammaire élémentaire – confusion des accents graves et aigus, accords de l'adjectif et du participe passé, conjugaison du passé simple en français, concordance des temps... La complexité des passages à traduire semble faire qu'ils se concentrent uniquement ou presque sur ce qui leur paraît « difficile », au détriment parfois des réflexes de base qui sont attendus par ailleurs.

Par contre, la construction complexe de certaines phrases dans le texte de M. Atwood laissait également de la marge pour des modulations, et certaines propositions trouvées dans les copies se sont révélées très inventives et efficaces.

Il est par ailleurs surprenant et regrettable de constater le nombre élevé de fautes d'accords et d'erreurs syntaxiques – souvent dans les mêmes copies – portant parfois sur des points particulièrement simples, comme par exemple « *Nous déménageâmes pour s'installer », « *nous n'avions pas le droit de se baigner », « *que nous étions en train de se noyer » ; ou encore, « *nous y étions interdits d'y nager », « *les nuits que nous pouvions voir rougeoyantes », « *lesquels nous pouvions apercevoir ». Outre les causes habituelles – manque de temps, nervosité inhérente au concours, etc. – ces erreurs, comme tant d'autres, montrent que nombreux sont les candidats qui, s'ils maîtrisent mal la langue anglaise, semblent également éprouver des difficultés à manier la langue française.

Comme chaque année, nous rappelons donc que les candidats au CAPES, qui aspirent à devenir enseignants, doivent porter en version une attention toute particulière à la conjugaison française. En effet, les erreurs de conjugaison et de grammaire élémentaires sont légion, et semblent relever tout autant d'un manque de concentration ou d'une mauvaise visualisation de la scène que d'une connaissance aléatoire ou approximative du français : « *nous déménagèrent », « *les cottages était », « *les enfants avaient été emporté », « *les choses que nous avons rapporté », « *vous êtes allé plus loin que le genoux », « *les cargos étaient encombrant », etc.

Il fallait également, et c'est évidemment un point fondamental et récurrent, s'interroger sur la valeur itérative ou ponctuelle du prétérit simple, afin de le traduire correctement en français. L'imparfait donne une idée de régularité dans le passé, et a été (trop) souvent confondu avec un passé simple ou un passé composé : « comme ils le firent toujours » pour *as they always did* (ll. 22-23), « les fenêtres de notre maison tremblèrent » pour *the windows in our cottage rattled* (l. 23), etc.

De plus, les fautes de conjugaison élémentaire ont abondé dans certaines copies, et encore une fois, bon nombre d'entre elles auraient pu, semble-t-il, être facilement évitées par une relecture attentive : « *nous avons déménagé », « *qui ne nous surveiller pas assez », « *les couleurs contrasté », « *des objets provenants de », « *les ovales de leurs visages », « *leurs poupes », etc.

Lexique-orthographe

Le lexique, à la première lecture, ne semblait pas poser de problèmes majeurs globalement, même si la spécificité de certains champs lexicaux pouvait constituer des obstacles ponctuels. Mais s'il est tout à fait envisageable que certains mots n'aient jamais été vus (en particulier ceux liés au fleuve ou aux bateaux, *locks* (l. 10), *sterns* (l. 14), *freighters* (ll. 13 et 21), *holes for their anchor chains* (l. 21), etc.) des lectures attentives, une visualisation précise de la scène et une compréhension globale de la situation et de l'état d'esprit de la narratrice auraient permis d'éviter bon nombre de contresens et de traductions aberrantes.

La scène se passe donc près d'un fleuve, qui se transforme en « lac » au cours du texte. *Mousy-smelling* (l. 3) a été souvent traduit par l'association des deux mots qui le composent (*mouse* et *smell*), ce qui est rarement le meilleur moyen d'obtenir un résultat satisfaisant ou tout simplement doté de sens : « et cela sentait la souris », « il y avait comme une odeur de rat mouillé », « ça sentait comme un trou de souris », etc.

Alors que l'on parle de rivière, de courant, de berge, d'algues, nombreux sont les candidats qui n'ont pas sourcillé à l'idée de traduire *locks* (l. 10) par « serrures », voire « cadenas ». Même sans connaître le mot *lock* (« écluse »), le contexte aurait dû permettre aux candidats d'éviter de produire de tels non-sens : que ferait en effet une serrure dans les rapides d'un fleuve, et pourquoi donc les bateaux feraient-ils retentir leur sirène à l'approche des cadenas ? Certains candidats qui ne connaissaient pas le mot *locks* sont tout de même parvenus à rester cohérents et ont proposé des traductions comme « ponts » ou « barrages », limitant ainsi les dégâts.

De même, une réflexion posée et faisant appel au seul bon sens élémentaire n'aurait jamais pu déboucher sur des traductions telles que « des ensembles de graines libres dansaient autour de nos chevilles », ou encore « des herbes séchées (*dans l'eau !!!*) se jetaient à nos pieds » pour *strands of loose weed tangling against our ankles* (ll. 12-13).

La polysémie du lexique était somme toute plutôt réduite, et encore une fois, nous ne saurions trop conseiller aux candidats de se laisser quelques instants en fin d'exercice afin de relire avec soin leur production.

L'exemple des couleurs est assez frappant : le segment *green against white, maroon against robin's-egg blue, brown against yellow* (ll. 6-7) a donné lieu à de nombreuses erreurs et/ou traductions aberrantes. Tout d'abord, soulignons le fait que traduire ici *against* par « contre » constituait une erreur importante car « vert contre blanc » n'a pas grande signification en français, alors « que vert sur blanc » semble tomber sous le sens quand on parle de couleurs contrastées.

Dans ce segment particulièrement, nous n'attendions pas forcément d'experts en couleurs rares – *robin's-egg blue*, même si l'on croit connaître la signification de chacun des mots, pouvait laisser perplexe – mais des candidats capables de faire appel à leur bon sens, et d'inférer la signification d'un mot à partir du contexte et des indices laissés çà et là par la situation. Tout d'abord, il convient de préciser que *robin* ne désigne pas le même oiseau en anglais britannique (« rouge-gorge ») qu'en anglais américain ou canadien (« merle américain »), ce qui n'a pas occasionné de retraits de points. C'était l'un des très rares canadianismes du texte. Ici, il fallait simplement relever la couleur qui contrastait avec *maroon*, et le fait que cette couleur était à dominante bleue. Même si la nature précise de ce bleu était floue, cela n'était pas essentiel. Profitons-en ici pour conseiller aux candidats de revoir le vocabulaire des couleurs, car traduire *maroon* par « marron » – et non « bordeaux » – a été considéré comme une faute lexicale importante. Ceux qui n'ont pas traduit le mot anglais *robin*, en pensant sans doute que cette couleur était une marque déposée et n'existait qu'en anglais, et qui ont donc proposé « bleu de robin », « bleu de Robin », « bleu de l'œuf de Robin », ont en fait refusé la traduction et proposé une expression dénuée de sens. De même, certains candidats (relativement nombreux) ont ici proposé des traductions aberrantes, telles que « bleu Superman » (à cause de Batman et Robin ??), ou encore « bleu tirant sur du jaune d'œuf », couleur assez difficile à concevoir.

Enfin, nous souhaitons souligner le fait – évident pour certains, beaucoup moins pour d'autres – que la ponctuation joue un rôle essentiel dans tout texte littéraire. Dans de trop nombreux cas, elle a été à peine prise en compte, voire oubliée. Elle est pourtant primordiale dans la construction du sens : elle permet d'agencer sa traduction de manière logique et de donner au texte final une cohérence interne qui a souvent fait défaut, au point non seulement de coûter plusieurs points-fautes aux candidats, mais également de perturber le bon déroulement sémantique de certaines traductions (« *et nous y étions très à l'étroit remplis de toutes ces choses » ; « *nous y avons le droit de patauger, dans l'eau » ; « *il arrivait, parfois, que notre mère, qui était, généralement, sur la rive, à lire, à parler, ... »).

Bilan, conseils

Le premier point concerne la forme des productions : rappelons aux candidats qu'il est important de rendre une copie qui ne soit pas trop difficile à lire. Le minimum exigible est une copie propre avec une écriture pour le moins lisible qui ne laisse pas le correcteur partir en quête d'indices de compréhension semés par le candidat entre les ratures, les taches de produit correcteur et autres surcharges.

Il faut également remarquer que nous avons observé un nombre important d'évitements systématiques des segments difficiles et rappeler que le refus de traduction ne saurait être une technique estimable.

De même, certains candidats proposent au correcteur plusieurs traductions pour un même segment et lui laissent le choix de celle qui lui agréée ! L'exercice de traduction relève précisément de la capacité à choisir judicieusement...

Nous conseillons aux futurs candidats de ne pas se laisser obnubiler par les difficultés apparentes, et de comprendre que les textes à traduire contiennent aussi de nombreuses questions simples qu'une réflexion par étapes permet de résoudre facilement.

Nous leur conseillons également de varier l'éventail lexical à l'intérieur des champs sémantiques – sans tout connaître, il est par exemple possible de rendre la différence entre sons non humains et sons humains, entre différentes couleurs et sortes de lumière, etc.

Comme chaque année, certaines copies, trop rares, témoignent d'une maîtrise exceptionnelle du lexique et de la syntaxe de la part de candidats qui proposent une traduction fluide, nuancée et élégante, et rendent parfaitement le style de l'auteur et le ton du texte.

Il est intéressant de signaler que le passage possible de « nous » à « on » a permis à certains candidats de procéder à une alternance stylistique.

De plus, la qualité du texte de M. Atwood, sa finesse et son accessibilité, ont mis en relief la capacité des candidats à comprendre et à appréhender un environnement qui ne leur est pas nécessairement familier, sans être opaque pour autant (situation géographique, maillots de bain d'une autre époque, cargos des lacs, etc.), ce qui est un trait récurrent du métier d'enseignant.

Sans atteindre ce niveau d'excellence et de maîtrise, d'autres candidats, plus nombreux, sont parvenus à produire de très bonnes traductions, en s'appuyant sur une méthode solide et en démontrant une grande rigueur intellectuelle et beaucoup de bon sens qui leur ont permis de proposer des stratégies et des choix pertinents et cohérents. Ces copies, très satisfaisantes, sont avant tout respectueuses du texte source, tout en s'éloignant suffisamment de ce dernier pour ne pas tomber dans le piège du calque. Ces copies témoignent également de beaucoup d'humilité de la part de leurs auteurs, et aussi d'un souci constant de simplicité et de clarté.

Proposition de traduction

J'avais sept ans quand nous déménageâmes à nouveau, pour nous installer dans une maisonnette en bois située sur la rive du fleuve Saint Marys, en amont de Sault Sainte Marie. Nous ne faisons que louer la maison pour l'été, mais pour le moment c'était chez nous, puisque nous n'avions pas d'autre endroit où habiter. C'était un endroit sombre qui sentait le renfermé, vraiment exigü, rempli de tout ce qui provenait de notre ancienne maison et que nous n'avions pas mis au garde-meuble. Ma sœur et moi préférons passer le plus clair de notre temps à l'extérieur.

Il y avait une petite plage, derrière laquelle les maisons aux couleurs contrastées – vert sur blanc, bordeaux sur bleu roi, marron sur jaune – étaient alignées comme des petites boîtes à chaussures, chacune avec ses toilettes extérieures assorties à l'arrière, à une distance bien courte en termes d'hygiène. Mais nous n'avions pas le droit de nous baigner, à cause du fort courant. On racontait des histoires d'enfants qui avaient été emportés en aval vers les rapides, les écluses et les flammes des hauts-fourneaux des aciéries Algoma du Soo que nous apercevions parfois de la fenêtre de notre chambre lorsque la nuit était sombre et le ciel couvert, et dont la lueur rougeâtre se reflétait sur les nuages. Nous avions cependant le droit de patauger, jusqu'au genou, pas plus, et nous restions là dans l'eau, des rubans d'algues à la dérive venaient se plaquer sur nos chevilles, et nous faisons signe aux cargos du lac qui, glissant sur l'eau, passaient devant nous, si près que nous distinguions non seulement les drapeaux et les mouettes à leur poupe, mais également les mains des marins et l'ovale de leur visage alors qu'ils nous faisaient signe en retour. Les vagues qui s'ensuivaient faisaient

remonter le niveau de l'eau à hauteur de nos cuisses, puis de la taille de la culotte et de la jupe de nos maillots de bain en coton gaufré, ce qui nous faisait crier de plaisir.

Notre mère, qui restait généralement sur le bord à lire ou discuter sans nous surveiller vraiment, se méprenait parfois sur la nature de ces cris et croyait que nous étions en train de nous noyer. Ou bien elle nous disait après : « Vous êtes allées plus loin que les genoux, » mais ma sœur expliquait que c'était seulement les vagues des bateaux. Ma mère me regardait alors pour savoir si c'était la vérité. Contrairement à ma sœur, je ne savais pas mentir.

Les cargos étaient énormes, pesants, rouillés au niveau des ouvertures qui laissaient dérouler leurs chaînes d'ancre, et surmontés d'immenses cheminées qui éructaient des bouffées de fumée grise. Lorsqu'ils faisaient retentir leurs sirènes, comme ils en avaient l'habitude à l'approche des écluses, les fenêtres de notre maison tremblaient. Pour nous, ils avaient quelque chose de magique.

Rapport établi par Matthieu AGATI

Rapport de thème

Texte à traduire

5 On allait l'aider à se remettre debout. Elle discernait des phares, des coups de freins. Les pneus crissaient sur un tapis d'éclats de verre, des gens accouraient à son secours. Plusieurs personnes, devinait-elle, entouraient déjà la voiture, qui ne refuseraient pas de la raccompagner. Des hommes tournaient autour de l'épave et, sans le hurlement continu de l'avertisseur, elle eût pu entendre ce qu'ils disaient et les guider dans leurs efforts pour lui porter assistance. Peut-être ne l'avaient-ils pas encore aperçue et croyaient-ils le véhicule abandonné ?

10 Des bruits de moteur lui parvenaient également malgré le klaxon condamné à ne plus se taire. Ils ronflaient, puis s'éteignaient et repartaient en pétaradant, dégageant à force – à moins que celle-ci eût une autre origine – une affreuse odeur de caoutchouc brûlé qui lui évoquait un appareil électrique dont on avait grillé les circuits. Cela s'était produit durant les grandes vacances, l'année précédente ; un micro-onde qu'elle avait laissé tourner à vide avait fini par rendre l'âme en dégageant longtemps, on la respirait encore le lendemain jusque sur la terrasse qui dominait l'océan, une puanteur similaire.

15 Ils avaient dû se rendre compte de sa présence maintenant. Elle ne comprenait pas alors pourquoi, au lieu d'ouvrir les portières et de l'en tirer, ces gens prenaient la voiture en photo. Car les fulgurances répétées qui la traversaient de part en part, la laissant aveugle pendant plusieurs secondes, ne pouvaient provenir que de flashes, elle en avait assez l'habitude pour en reconnaître les éclairs, aussi groggy fût-elle, quelles que fussent les circonstances.

20 Ils photographiaient la carcasse métallique de l'extérieur. Ils en photographiaient aussi l'intérieur par le trou des vitres, et les alternances de ténèbres et de flamboiements amenuisaient les maigres capacités de réflexion dont elle disposait, si bien qu'elle ne savait plus si elle devait sourire pour paraître à son avantage, comme elle avait appris à toujours le faire en public, ou bien au contraire s'indigner, les traiter de tous les noms et s'enfoncer plus avant dans la cavité qui la tenait prisonnière, afin de disparaître de leur vue.

Serge Bramly, *Le Premier principe*
Le Second principe, 2008

Présentation de l'extrait

Avec en toile de fond la France des années Mitterrand, le roman de Serge Bramly, qui a obtenu le prix Interallié en 2008, nous entraîne dans la première partie à la suite de Max Jameson, un paparazzi, ami d'un ancien ministre et prêt à tout pour obtenir un scoop.

Dans la deuxième partie, un agent de la DGSE chargé de retrouver la piste d'un ancien déserteur remonte la mécanique d'un enchaînement de circonstances qui ont mené au pire.

La lecture du roman nous éclaire progressivement sur le sens du titre à mesure que les pièces du puzzle se mettent en place. Le premier principe, c'est l'entropie : tout corps se refroidit au contact d'un corps froid. Le second principe, c'est que dans un système clos, le désordre va en augmentant.

Les personnages concernés par ces principes : un paparazzi, un marchand d'armes, un conseiller financier, une princesse... que l'on retrouve dans l'extrait à traduire dans l'amas de ferraille de sa voiture accidentée.

Il est primordial d'appréhender la situation d'énonciation puisqu'elle conditionne l'usage des temps employés mais aussi la modalité et les déictiques. C'est pourquoi il importe de lire attentivement le texte à traduire pour rendre avec fidélité les perceptions et les sentiments du personnage.

Remarques générales

La qualité indéniable de certaines copies montre que les candidats s'étaient préparés sérieusement à l'épreuve en acquérant une bonne maîtrise de la grammaire et une connaissance précise du lexique. Ils ont donc réussi à éviter les principaux écueils que pouvait poser la traduction de ce passage. Cet extrait montrait une fois encore que seule une bonne connaissance du système verbal et de la modalité peut permettre de rendre compte avec fidélité de la richesse du texte source.

La détermination

Les candidats devraient porter une attention toute particulière aux déterminants dont la fréquence dans les textes est naturellement source d'erreurs s'ils ne maîtrisent pas correctement leur emploi.

Rappelons tout d'abord que la traduction des quantifieurs « du, des » n'entraîne pas systématiquement l'emploi de *some*. C'est pourquoi, s'il est acceptable dans l'énoncé *Some men were walking around the wreck* (« Des hommes tournaient autour de l'épave » ll. 3-4) car il renvoie à la notion et permet d'extraire un nombre fini d'occurrences, il est à éviter dans le segment *She could also hear the noise of engines* (« Des bruits de moteur lui parvenaient également » l. 7). On utilise ici le déterminant *the* à valeur anaphorique car les bruits ont déjà été mentionnés. Ce qui ne va pas de soi, c'est le type de bruits auxquels on a affaire. *Some engine noises* est bien moins pertinent que *the noise of engines* car la première traduction supposerait une catégorie identifiée de bruits.

C'est d'ailleurs cette idée de notion qui excluait totalement de traduire « le trou des vitres » (l. 19) par *the window holes* ou pire par *the windows holes* puisque les trous de vitres n'existent pas ! Ici « de » ne renvoie pas à la possession mais à la localisation.

Quelques mots à présent sur l'emploi des déictiques.

Dans l'énoncé « – à moins que celle-ci eût une autre origine » (ll. 8-9), *that* est exclu car il clôt la référence. Or, elle est reprise plus loin dans le texte avec le pronom *it*.

Quant à l'énoncé « ces gens prenaient la voiture en photo » (l. 14), *these* est possible pour traduire « ces » ; *these* renverrait aux hommes mentionnés précédemment alors que *those* marquerait une distanciation temporelle ou émotionnelle de la part de l'énonciateur.

Syntaxe

Une des difficultés de ce texte réside dans la longueur des phrases. Certains candidats n'ont pas perçu que la syntaxe complexe de certaines phrases reflète les impressions de moins en moins ordonnées du personnage. A mesure que les minutes passent, les souvenirs remplacent peu à peu la perception consciente des événements. Aussi convient-il de rendre la confusion qui s'installe insidieusement dans son esprit. Le glissement vers la focalisation interne se confirme dans la phrase « Ils ronflaient, puis s'éteignaient et repartaient en pétaradant, dégageant à force – à moins que celle-ci eût une autre origine – une affreuse odeur de caoutchouc brûlé qui lui évoquait un appareil électrique dont on avait grillé les circuits » (ll. 7-10). Il fallait respecter le texte source en évitant de scinder les phrases longues qui traduisent précisément des pensées de moins en moins structurées à mesure que le personnage semble perdre le contact avec le réel.

Le texte posait également un certain nombre de difficultés d'ordre syntaxique que nous tenterons d'analyser ici.

Dans le segment « elle en avait assez l'habitude pour en reconnaître les éclairs, aussi groggy fût-elle » (ll. 16-17), la traduction de « aussi groggy fût-elle » nécessitait de s'interroger sur la valeur de

« aussi ». En effet il ne s'agit pas ici d'une comparaison du type *as... as*, mais d'un degré impliquant le recours à une adverbiale à valeur de concession. Des traductions telles que *groggy as she was*, *however groggy she was* ou *no matter how groggy she was* étaient donc recevables.

La place de l'adverbe a également posé problème dans la proposition « comme elle avait appris à toujours le faire en public » (l. 21). La portée des compléments circonstanciels est exprimée par leur place. « Toujours » porte sur le procès « faire » et non pas « apprendre » c'est pourquoi *always* devait être placé avant *to do*. *To always do* était envisageable mais l'insertion de *always* entre *to* et une base verbale n'est pas recommandée d'un point de vue stylistique.

Deux points ont posé problème dans la phrase « Peut-être ne l'avaient-ils pas encore aperçue et croyaient-ils le véhicule abandonné ? » (ll. 5-6)

En ce qui concerne la place de l'adverbe, certains candidats ont calqué la syntaxe de la phrase française et gardé l'inversion. Cependant **Maybe hadn't they thought* était irrecevable car *maybe* est un adverbe épistémique qui ne déclenche pas d'inversion, contrairement à d'autres adverbes à polarité négative tels *hardly* ou *seldom*. C'est aussi la raison pour laquelle on ne pouvait pas dire **Perhaps, hadn't they seen her yet*.

Le jury a pénalisé la traduction *they may not have seen her yet* car le modal *may* n'est pas thématiqué. Cette traduction mettrait l'emphase sur le sujet grammatical et non pas sur la possibilité de réalisation de l'événement. Le jury a cependant accepté *could it be that...*

Quant à la traduction de « croyaient-ils le véhicule abandonné », la structure calquée sur le français dans *they thought the vehicle abandoned* était irrecevable car le verbe d'opinion *think* déclenche une subordonnée complétive.

La locution prépositionnelle *instead of* s'applique à la fois au verbe *open* et au verbe *pull*. Il faut donc écrire *instead of opening the doors and pulling her out* pour traduire « au lieu d'ouvrir les portières et de l'en tirer » (l. 14)

Le jury a déploré les nombreuses confusions entre *let* et *leave* dans « un micro-onde qu'elle avait laissé tourner à vide » (ll. 10-11) : il était possible de traduire le verbe laisser tourner par *she had left on* ou par *she had let run* mais en aucun cas *let* ne pouvait être suivi de *-ing* !

Pour conclure, nous rappellerons que l'emploi du passif permet un changement de thématisation. Ainsi, dans l'énoncé « On allait l'aider à se mettre debout. » (l. 1), la construction passive a été pénalisée car le thème du discours n'a pas encore été identifié. De plus, le procès *help* qui souligne l'agentivité du sujet est peu compatible avec la diathèse passive.

Systeme aspecto-temporel

Savoir rendre avec précision la place croissante de l'énonciateur dans ce passage exigeait que le candidat maîtrise les différentes valeurs de l'aspect *be + ing*. En effet on part de la narration et plus on avance, plus le personnage devient foyer de perception et la focalisation externe fait place à la focalisation interne.

Le texte est surtout écrit à l'imparfait et évoque des événements révolus d'où le recours dans la plupart des cas au prétérit. Il fallait faire des choix : prétérit simple ou prétérit continu. Le prétérit simple s'imposait dans « Car les fulgurances répétées qui la traversaient de part en part... » (ll. 14-15) car le procès est vu dans son ensemble dans un intervalle borné. Les deux formes (prétérit simple ou prétérit continu) étaient recevables quand le contexte n'était pas discriminant. *Be + ing* met en relief l'idée que le procès est repéré par rapport à un point de vue particulier alors que la forme simple ne fait que rapporter un procès perçu dans sa globalité. Dans « Les pneus crissaient sur un tapis d'éclats de verre, des gens accouraient à son secours. » (ll. 1-2), « ils ronflaient puis s'éteignaient. » (ll. 7-8), la forme simple était possible si l'on se situait à l'extérieur des pensées du personnage. Ici le modal *would* n'est pas accepté car il n'est pas question d'itération.

Quant à la forme en *-ing* elle s'impose lorsque le procès n'est pas arrivé à son terme. Elle met en relief l'aspect inaccompli. Dans les exemples suivants « des hommes tournaient autour de l'épave » (ll. 3-4), « elle eût pu entendre ce qu'ils disaient » (ll. 4-5), « ces gens prenaient la voiture en photo » (l. 14), « Ils photographiaient la carcasse métallique de l'extérieur » (l. 18), l'intervalle est ouvert.

La forme en *-ing* annonce aussi le style indirect libre de la fin du texte quand les pensées du personnage prennent peu à peu le pas sur le point de vue du narrateur.

Pour finir, on ne pouvait faire l'économie d'une réflexion sur les verbes de perception (physique, visuelle, olfactive et mentale) dans les énoncés suivants : « Elle discernait des phares » (l. 1), « des bruits de moteur lui parvenaient » (l. 7), « on la respirait encore le lendemain » (ll. 11-12). L'utilisation du modal *could* permet de ne pas assérer la relation prédicative et de considérer la perception comme possible et non effective.

La modalité

Cet extrait montrait une fois encore que seule une bonne connaissance des nuances de la modalité pouvait permettre de rendre compte avec fidélité de la richesse du texte source.

La modalité peut être épistémique comme dans l'énoncé « Ils avaient dû se rendre compte de sa présence maintenant » (l. 13). On est dans des pensées rapportées qui traduisent la subjectivité du personnage. On pouvait donc avoir le *past perfect* avec un adverbe de modalité épistémique comme *probably* ou l'auxiliaire modal *must* suivi de *have+en* mais il fallait que la traduction reste cohérente quant aux repérages situationnels. Ainsi, le décalage impliqué par *there* n'était compatible qu'avec *by now* et inversement l'identification à la situation d'énonciation ne pouvait être traduite que par *here* et *now*. Le jury a donc refusé l'association de *there* avec *now* et de *here* et *by now*.

De plus, il est évident que *had to* est à exclure, il n'y a aucune valeur d'obligation.

Dans l'énoncé « elle eût pu entendre ce qu'ils disaient et les guider dans leurs efforts » (ll. 4-5), deux tournures ont été acceptées *she could have heard ... and guided* ou *she would have been able to hear and guide them*. La coordination implique d'utiliser soit deux infinitifs soit deux participes passés.

Dans « aussi groggy fût-elle » (l. 17), on ne pouvait écrire *however groggy she might have been* car la modalité épistémique porte sur le moment de l'énonciation et non sur l'antériorité.

Les seules traductions acceptables avec un auxiliaire de modalité sont *no matter how groggy she might be* ou *however groggy she might be*.

Enfin, dans l'énoncé « elle ne savait plus si elle devait sourire pour paraître à son avantage » (ll. 20-21), plusieurs possibilités permettent de traduire l'origine de la contrainte qui s'exerce sur le personnage. On a donc accepté *she no longer knew if she should / ought to / had to smile*. La cohérence avec l'énoncé précédent était bien sûr exigée pour traduire « ou bien au contraire s'indigner, les traiter de tous les noms. » (ll. 21-22) *Should* semble plus approprié que *ought to* car la contrainte est intériorisée par le personnage.

Lexique

Le passage à traduire ne présentait pas de difficultés lexicales majeures. Etablir un relevé des erreurs désolantes trouvées dans certaines copies n'aiderait en rien les futurs candidats.

Nous préférons leur rappeler que la bonne compréhension du texte source et la maîtrise de quelques stratégies sont des outils efficaces pour surmonter les pièges de la traduction.

- le repérage des mouvements :

- à la ligne 1 (« On allait l'aider à se remettre debout »), il n'était pas question d'utiliser *stand up again* qui aurait supposé que le personnage était précédemment debout, d'où le choix de *get up*.
- à la ligne 22 (« et s'enfoncer plus avant dans la cavité »), on ne pouvait utiliser *forward* qui aurait supposé un mouvement vers l'avant, *into* s'imposait.

- La modulation

Certains verbes ne peuvent être traduits littéralement et exigent que l'on s'interroge sur leur portée sémantique.

Par exemple, « entouraient » (l. 3) ne faisait pas référence à une volonté d'encerclement. *Surround* était trop fort et devait être nuancé en utilisant, par exemple, *stand around*.

Dans « Des hommes tournaient » (ll. 3-4) les verbes *pace*, *stomp* et *turn around* relevaient de la sur-traduction. *Move around* ou *walk around* correspondaient davantage à l'idée de gens qui marchaient dans tous les sens autour de la voiture.

Quant à « la traversant de part en part » (l. 15), il ne s'agissait pas d'un mouvement concret mais d'une image qu'on peut rendre par *shot / flared through her*.

En ce qui concerne le verbe « respirait » (l. 12), il fallait bien voir qu'il ne pouvait être rendu par *breathe* car il renvoyait à l'odeur que dégageait le micro-onde et non à la respiration proprement dite.

- Le chassé-croisé

« repartait en pétaradant » (l. 8) sera rendu par *sputtered away*.

- La transposition

« les alternances de ténèbres et de flamboiements » (l. 19) nécessite le recours à des formes verbales là où le français utilise des substantifs, d'où la traduction par *the spells of darkness alternating with blazing lights*.

Enfin, dans « le klaxon condamné à ne plus se taire » (l. 7), l'adjectif et son complément ne peuvent être traduits par *doomed* ou *sentenced to shut up* car il s'agit là aussi d'une image facile à identifier en analysant le sens de ces mots. Cela permet de trouver une périphrase qui suppose une transposition : *that would not stop*.

Les candidats bien préparés n'ont pas eu de mal à utiliser les termes appropriés dans les passages qui faisaient référence aux divers bruits que percevait le personnage. Ils ont évité la confusion entre *brake* et *break* pour traduire « freins » (l. 1). Ils ont aussi rendu avec fidélité le bruit produit par les pneus en proposant les verbes *crunch*, *screech* ou *squeal* pour « crissaient » (l. 2).

Les termes renvoyant au champ lexical de la lumière pouvaient poser quelques problèmes ; cependant, il n'était pas difficile de comprendre que les éclairs des flashes n'avaient rien à voir avec l'orage mais renvoyaient à l'intensité de la lumière, d'où le recours à *flare*. Là encore, une bonne analyse du sens a permis de proposer de bonnes traductions.

Cependant, face à certaines erreurs de traduction comme *big holidays* pour « grandes vacances » (l. 10), le jury ne peut que renvoyer les candidats aux listes de vocabulaire de base, même si en y réfléchissant un peu, il n'était pas difficile de proposer *summer holidays* !

Conclusion

Le jury souhaite rappeler que ce n'est pas la méconnaissance de certains mots techniques ou rares qui fait la différence entre les copies mais l'aptitude des candidats à faire preuve de bon sens lorsqu'ils sont face à une difficulté. Cela leur permet d'éviter les traductions fantaisistes ou l'omission de certains mots car toute stratégie d'évitement est lourdement sanctionnée. On ne peut que rappeler qu'ils doivent relire attentivement leur copie pour s'assurer qu'aucun terme n'a été oublié. Cette relecture leur permet aussi de vérifier qu'ils ont respecté l'orthographe et appliqué les règles de grammaire. Une analyse fine des segments à traduire permet d'aboutir à des traductions recevables, voire excellentes. Nous souhaitons donc que la lecture de ce rapport et les exemples donnés pour illustrer notre propos puissent les convaincre que la mise en pratique des conseils donnés année après année reste le seul moyen de parvenir à la rigueur nécessaire à celui qui se destine au métier d'enseignant.

Proposition de corrigé

Someone would help her to get back to her feet again. She could make out headlights, the screech of brakes. The tyres crunched over a layer of shattered glass and people were running up to her rescue. She could tell several people were already standing around the car and they would be willing to see her back home. Men were walking around the wreck and had it not been for the continuous howling of the horn she could have heard what they were saying and guided them in their efforts to give her assistance. Maybe they had not seen her yet and they thought the vehicle was abandoned.

She could also hear the sound of engines despite the horn which would never go silent. They droned then died away and started again in a splutter thereby giving off – unless this originated from

elsewhere – a dreadful smell of burnt rubber which reminded her of an electrical appliance whose circuits had overheated. It had occurred during the summer holidays the year before; a microwave oven she had left on with nothing in it had eventually broken down, releasing a similar stench that lingered long after – you could still smell it the next day up to the terrace overlooking the ocean.

They must have realized she was there by now. So, she couldn't figure out why, instead of opening the doors and pulling her out of the car, these people were taking pictures of it. Indeed, the repeated bursts of light which flared right through her, leaving her dazzled for several seconds, could only come from flashlights, she was well enough used to them to recognize their blaze, no matter how groggy she might be.

They were taking photos of the metal shell from the outside. They were also photographing the inside through the holes in the windows and the instant spells of darkness alternating with blazing lights weakened what little faculty of thought she had left, so that she no longer knew if she should smile to look her best, as she had learned always to do whenever in public or on the contrary if she should flare up and call them names and sink deeper into the hole that held her captive so as to disappear from their sight.

Rapport établi par Solange BOUR

EPREUVES ORALES

4. Epreuves orales

4.1 Epreuve Pré-Professionnelle sur dossier (EPP) (Coefficient 3 – durée 1 heure maximum)

Rappel des textes officiels

L'épreuve pré-professionnelle est régie par le BO n°25 du 24 juin 1999 dont voici un extrait :

« Cette épreuve en langue française comporte un exposé suivi d'un entretien avec les membres du jury. Elle prend appui sur des documents d'intérêt didactique et pédagogique proposés par le jury. L'épreuve permet au candidat de démontrer :

- qu'il connaît les contenus d'enseignement et les programmes de la discipline au collège et au lycée ;
- qu'il a réfléchi aux finalités et à l'évolution de la discipline [...]

Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : une heure maximum (exposé : trente minutes maximum ; entretien : trente minutes maximum) ; coefficient 3.

Les qualités d'expression en langue française entrent pour un tiers dans la notation. »

Les objectifs et la démarche à travers l'exemple du sujet C34

Le sujet EPP C34 est consultable en annexe de ce rapport ([Annexe 2 : EPP C34](#)).

L'introduction

Il s'agit dans cet exemple de travailler sur trois extraits de fichiers pédagogiques de la classe de 3^{ème}, dont un a été publié en 2003 et deux en 2009. Le document de 2003 est accompagné d'un extrait du cahier d'activités destiné à l'élève.

Dans leur introduction, les meilleurs candidats se sont attachés à définir avec rigueur les termes de la consigne, puis à formuler une problématique pertinente. Rappelons que celle-ci est nécessaire pour dépasser une approche purement descriptive du dossier, démarche encore trop souvent adoptée par certains candidats. On note ici que les supports correspondent à trois appareils d'évaluation de la compréhension de l'oral – ou affichés comme tels. La consigne invite à s'interroger sur les enjeux de ces évaluations au regard des instructions officielles en vigueur. Les termes-clefs (« enjeux », « évaluations ») font émerger la question des objectifs poursuivis par les concepteurs de ces appareils. A quel type d'évaluation avons-nous affaire (diagnostique, formative ou sommative) ? Comment les performances de l'élève sont-elles mesurées et sous quelle forme cette mesure s'exprime-t-elle ?

De manière générale, le candidat ne peut faire l'économie d'une contextualisation des supports au regard des instructions officielles. Dans le cas de ce sujet, la consigne invitait explicitement à procéder à cette mise au point ; en effet, en 2003, ce sont les Instructions Officielles de 1995, antérieures à l'approche actionnelle, qui étaient en vigueur. En 2009, les programmes du palier 2 étaient applicables au collège et l'adoption du Cadre Européen de Référence pour les Langues invitait déjà les enseignants à modifier leur approche de l'évaluation (notamment : mesurer « en positif » les performances de l'élève dans une activité langagière afin de lui attribuer un niveau de compétence). Un rappel des objectifs visés au collège – A2 pour la validation du socle commun, B1 pour le palier 2 – était par ailleurs nécessaire avant d'aborder les supports A et B qui font apparaître ces niveaux.

L'analyse

Rappelons que l'esprit de l'épreuve de didactique n'étant pas d'élaborer une fiction de cours, on n'attendait pas du candidat qu'il élabore des scénarii à partir des documents.

La qualité de l'expression et la précision des termes employés sont des points que les bons candidats n'ont pas négligés. Le ton général de l'exposé et la capacité à prendre appui sur ses notes

sans les lire *in extenso* ont constitué, comme les années précédentes, des critères importants de l'évaluation.

Plusieurs plans sont toujours possibles, mais il importait bien évidemment de ne pas s'éloigner de la consigne et de la problématique énoncée. Ici, il était par exemple possible de se concentrer sur la spécificité des documents enregistrés servant de base à l'évaluation, puis sur la démarche évaluative et enfin sur la façon dont les appareils traduisent la performance de l'élève.

Les supports enregistrés

En A, les supports sont deux monologues dont le script est proposé en bas de la page A2. Les nombreuses pauses matérialisées par les points de suspension semblent indiquer un débit assez naturel. Surtout, la grille proposée aux élèves prend en compte une différence de niveau entre les deux enregistrements, le deuxième correspondant à « une langue plus idiomatique, clairement articulée » alors que le premier met en œuvre « une langue simple à débit lent ». En B, l'enregistrement en trois parties pouvait donner lieu à des remarques critiques argumentées : un Indien décrit des moments de sa vie sous la forme de monologues qui prennent l'allure d'un journal enregistré, l'ensemble étant de fait peu recevable en termes d'authenticité. Enfin, on note que les supports en C sont de nature différente (liste de noms communs, de lieux, questions et dialogue), ce que le candidat pouvait facilement repérer et commenter. Il importait notamment de mentionner l'absence d'unité thématique de l'ensemble (seuls les exercices trois et quatre ciblent un même point – la ville de New York). Des commentaires sur la conversation de l'exercice 5 s'imposaient également, ne serait-ce que pour relever les difficultés prévisibles engendrées par le nombre d'intervenants : comment les élèves sauront-ils qui parle et à quel moment ?

Les démarches

Les approches adoptées dans les trois supports apparaissent immédiatement très différentes. Afin de passer du repérage à l'analyse, les candidats se devaient de réfléchir à la logique sous-jacente aux démarches et à leur pertinence. En A l'on note, par exemple, la volonté affichée de contextualiser le travail demandé (« tâche proposée »). Aucun mot en anglais ne figure dans l'appareil d'évaluation et l'élève peut répondre en français, l'activité de compréhension orale étant la seule ciblée. Le travail est progressif, assez guidé et identique pour les deux enregistrements : des notes sont prises, classées et complétées. Les conseils donnés régulièrement à l'élève indiquent que cette évaluation est plutôt de type formatif. En B, la progressivité disparaît pour laisser place à une accumulation de rubriques données en bloc. L'évaluation est ici sommative : c'est à l'élève de maîtriser les stratégies d'écoute et de classer par lui-même les informations qu'il recueille. En C, le travail est visiblement donné en fin d'unité de manuel et vise à combiner contrôle des connaissances (lexicales, géographiques, historiques...) et de la compétence de compréhension orale. La grille en C2 fait apparaître les limites de la démarche ; les candidats les plus pertinents ont en effet remarqué que les rubriques ('Kester's choice', 'Hester's choice' et 'Patricia's choice') sont inadaptées pour reporter des informations figurant pourtant dans le barème proposé en C1.

Traduction de la performance de l'élève

En A, il s'agit d'utiliser une fiche pour positionner l'élève et lui attribuer un niveau de compétence correspondant à son degré de compréhension des supports. On note que les critères retenus sont peu précis (« plus de la moitié », « la plus grande partie », etc.) L'absence de barème montre clairement que l'objectif n'est pas d'attribuer une note. En B, la grille de correction du professeur nous informe de la répartition des points envisagée pour noter la performance réalisée, mais également pour situer l'élève au niveau A2 ou B1. Le choix est fait d'associer B1 aux données implicites de l'enregistrement, ce qui apparaît moins pertinent que les nuances de débit et de niveau de langue qui prévalent en A. La performance chiffrée est *in fine* convertie en niveau du cadre européen. En C, le barème chiffré est donné au professeur. Pour réussir l'évaluation, l'élève devra maîtriser les connaissances requises et appréhender les enregistrements (mots, questions et fragments du dialogue). Le travail sur le dialogue n'aura quant à lui débouché que sur la collecte de mots isolés répartis en rubriques qui ne démontrent en rien la compréhension du support. La grille semble par ailleurs inadaptée pour recueillir toutes les informations exigées par le barème en C1.

La conclusion

Outre le fait que finir abruptement sur un point de détail est maladroit, une brève conclusion permet de répondre clairement à la problématique posée. Ici, on pouvait par exemple affirmer qu'en A, l'appareil proposé semble le plus performant pour évaluer la compétence de compréhension orale, même si les critères de positionnement en lien avec le Cadre Européen restent à affiner. En B, le résultat et les critères de l'évaluation sont plus lisibles, tant pour l'élève que pour le professeur, car les concepteurs du manuel ont cherché à lier le score (la note) et le niveau de compétence octroyé. Néanmoins, le système de grille proposé laisse peu de place à une réelle autonomie de l'élève. En C, l'approche combine étroitement évaluation des connaissances et évaluation des compétences. Sur les trois supports, les notes prises par l'élève ne débouchent pas sur un travail plus finalisé de reconstruction du sens.

L'entretien

Ce moment d'échange avec le jury permet d'approfondir des points ou de corriger d'éventuelles erreurs d'analyse. Les meilleurs candidats se sont saisis des questions posées et sont allés au-delà d'une simple répétition des idées qu'ils avaient déjà développées pendant leur exposé. La réactivité et le degré d'interaction avec le jury sont des éléments qui ont été pris en compte. S'octroyer quelques secondes de réflexion ou relire un exercice sur lequel porte une question est souvent un préalable nécessaire pour formuler une réponse construite et argumentée. Dans le dossier étudié, la fiche d'évaluation en A2 ou la grille C2 ont notamment donné lieu à des questions visant à expliciter leur fonctionnement et leurs objectifs.

2010-2011 : Leçon portant sur les programmes des classes de collège et de lycée – 2nde partie

L'épreuve pré-professionnelle sur dossier disparaît de la nouvelle maquette du CAPES d'anglais mise en œuvre dès 2011. Néanmoins, on soulignera des points de convergence avec le travail demandé pour la deuxième partie de l'épreuve appelée « leçon ».

En effet, dans un exposé de vingt minutes effectué en français, le candidat devra proposer des pistes d'exploitation pédagogique à partir de documents non didactisés, cela afin de développer les compétences des élèves dans les différentes activités langagières. Il ne s'agira donc plus de confronter les démarches de concepteurs de manuels, mais d'évaluer l'intérêt et le potentiel pédagogique des supports. Comme cette année, cela demandera de la part des candidats une bonne connaissance des Instructions Officielles et une maîtrise des concepts didactiques fondamentaux. Par ailleurs, on soulignera que la qualité de langue employée constituera toujours un des critères d'évaluation pour cette épreuve.

Rapport établi par Ludovic SAUVAGE

4.2 Epreuve orale en Langue Etrangère (ELE) (Coefficient 3 – durée 1 heure maximum)

Le sujet ELE 49 est consultable en annexe de ce rapport ([Annexe 3 : ELE 49](#)).

4.2.1 Le dossier de synthèse : exposé et entretien

L'épreuve d'ELE en tant que telle n'existera plus en 2011, mais les épreuves orales s'appuieront toujours sur des dossiers et la capacité de synthèse continuera à être évaluée, raison pour laquelle les futurs candidats au CAPES peuvent s'appuyer sur la plupart des conseils qui suivent. Le dossier d'ELE est composé d'un extrait littéraire, d'un texte civilisationnel et d'un document iconographique concernant les pays anglophones. Il est demandé aux candidats de les mettre en relation et d'en proposer une interprétation cohérente et solidement argumentée.

L'épreuve étant sans programme, le candidat se doit d'avoir acquis au cours de ses études et de son année de préparation des connaissances solides qui lui permettent d'interpréter intelligemment les documents qui lui sont proposés. Ceux-ci correspondent essentiellement à des périodes récentes, allant du XIX^{ème} au XXI^{ème} siècle, parfois antérieures à 1800. Cette année, par exemple, un dossier a comporté un texte rédigé à l'époque des premiers colons de l'Amérique du Nord. Il n'est pas question de faire étalage de savoirs encyclopédiques, mais de capacités d'interprétation que l'on peut attendre raisonnablement d'un futur professeur d'anglais devant des faits historiques, politiques, artistiques du monde anglophone (l'Amérique du Nord, l'Afrique du Sud, les Iles britanniques, la Nouvelle Zélande, et l'Australie pour l'essentiel). Cette culture générale permet d'éviter des contresens et d'approfondir l'analyse des dossiers proposés.

Nous allons nous appuyer sur un dossier paru cette année, le sujet ELE 49. Au cours de cette analyse il sera utile non seulement de dégager les grandes lignes d'une mise en relation et d'une analyse fructueuses, mais de montrer les éventuels écueils à éviter.

En premier lieu, il faut tenir compte des indications de source et du paratexte afin de contextualiser chaque document et de les situer les uns par rapport aux autres. Des ouvrages de référence sont à la disposition des candidats, mais les informations qu'ils contiennent ne sont valables que si elles sont mises au service d'une problématique et d'une analyse cohérentes. En l'occurrence, les trois documents sont relativement récents. Le document A est un extrait des mémoires du metteur en scène et réalisateur britannique Peter Brook, intitulé *Threads of Time* et publié en 1998 ; le document B est un extrait du roman *Moon Palace* de l'écrivain américain Paul Auster, publié en 1989, et le document C est la photographie d'une sculpture ('book-cut sculpture') appelée *The Secret Garden* créée par une artiste d'origine anglaise, Su Blackwell. En ce qui concerne ce dossier, les dates sont moins significatives que dans d'autres, car il n'y a pas de contexte historique particulier. S'agissant des spécificités de chaque document : le texte de Brook, bien qu'il n'appartienne pas à l'un des trois genres que sont la fiction, le théâtre et la poésie, n'interdit en rien une approche assez littéraire dans la mesure où l'on y voit tout un tissu symbolique et métaphorique. Il faut néanmoins se garder de confondre les termes de narrateur et d'auteur, eu égard au texte d'Auster qui reste, malgré son apparence autobiographique, une œuvre de fiction. Fogg n'est pas l'auteur, Brook est à la fois l'auteur et le narrateur. Plus généralement, et en vue notamment de la nouvelle épreuve écrite de commentaire pour la session de 2010/2011, le candidat doit maîtriser et utiliser à bon escient les outils critiques propres à chaque type de document. Un poème ne s'analyse pas de la même façon qu'un document de civilisation, un extrait d'une pièce de théâtre ou un document iconographique. Ainsi est-il nécessaire de prendre en compte, pour le document C, les concepts de cadrage, de composition, de couleurs et d'éclairage.

Notions fédératrices, problématique et plan

Face aux trois documents, qui peuvent au premier abord sembler disparates et difficiles à mettre en relation, le candidat doit percevoir les raisons qui ont pu motiver un tel choix de supports. Dans ce cas particulier il ne paraît pas impossible de dégager ces **notions fédératrices** ; autour de quel(s) thème(s) les documents sont-ils reliés ? Quels sont entre eux les points de divergence et/ou de convergence ? C'est à partir de ces premières réflexions que le candidat pourra formuler une **problématique** qui concerne les trois documents de façon égale et équilibrée. Cette problématique, qui provient de la lecture des documents et ne doit en aucun cas être « plaquée », contient une dynamique et une tension, et c'est du **plan** que découle l'argumentation. Les différentes parties de ce dernier doivent être liées entre elles, la première débouchant sur la deuxième et ainsi de suite, de telle façon que chacune marque une étape dans une progression claire. La conclusion en constitue le résultat logique, l'étape finale, et non pas une entité indépendante et isolée. Il est conseillé également d'éviter le recours fréquent à des oppositions binaires schématiques. Une simple description des documents, aussi nécessaire soit-elle au début de la prestation, ne constitue pas une analyse synthétique, pas plus qu'un exposé qui s'efforce de passer en revue le même thème dans chaque document.

Ce rapport propose une méthodologie qui, répétons-le, pourra être utile dans le cadre des nouvelles épreuves d'oral, ainsi qu'une certaine approche et non pas « un corrigé ». C'est pourquoi nous ne présenterons pas de plan et préférons nous restreindre à donner les grandes lignes d'une analyse plus globale.

L'exposé

Remarques préliminaires

Le candidat dispose d'une demi-heure maximum afin de présenter les faits de langue et de faire la synthèse des documents. Il ne suffit pas d'arriver au bout de la trentième minute pour produire une bonne prestation. En effet, de nombreux candidats ont obtenu une bonne note au terme de quinze minutes de prise de parole en anglais. Il convient donc surtout de s'entraîner à l'épreuve et de bien gérer le temps imparti. On ne peut trop insister sur le fait qu'il s'agit d'une épreuve orale, et qu'il est impératif de ne pas lire ses notes mais de regarder directement le jury. La langue doit être précise, riche et complexe sur les plans syntaxique et lexical, et en même temps adaptée au registre formel d'une telle situation.

Un premier niveau d'analyse – mise en relation rudimentaire, repérages statiques

L'invention : le document A présente tout un monde théâtral en miniature créé par Brook, constitué d'un public (« Victorian notables », l. 4), d'un orchestre sous la direction de son chef, et d'un rideau qui se lève pour dévoiler la scène. En dépit de la rigidité du carton avec lequel l'ensemble est fabriqué, ce monde paraît réel aux yeux du garçon (« absolute reality », l. 13). Dans le document B, c'est la projection d'un autre monde fictif, celui du cinéma (« a showing of the movie *Around the World in 80 days* », l. 1) qui conduit à l'inventivité de l'oncle Victor (« elaborate, nonsensical theories », l. 4), laquelle s'inspire de diverses références culturelles et historiques (Stanley, Livingstone, Phileas). Ces jeux de mots permettent à Fogg de survivre aux premières semaines à l'école où son nom devient la cible d'une tout autre inventivité, cette fois-ci cruelle, et Fogg prend conscience de la fragilité de son nom (l. 21-22). Quant au document C, l'inventivité de l'artiste crée un monde en trois dimensions à partir d'un livre « plat ». Les mises en relation sont évidentes avec le monde théâtral du document A : l'éclairage de fond de scène, le parallèle entre le cadre de la sculpture et le cadre de la scène. La jeune fille et les arbres surgissent littéralement du langage de la fiction écrite.

Développement personnel : A concerne entre autres le fait de grandir et de devenir adulte, notamment dans le dernier paragraphe : « Childhood is happily literal... » (l. 17), « Then, as one grows up,... » (l. 19). A l'âge adulte, soit on rejette le monde de l'imagination, soit on y trouve refuge. Dans le document B, Marco se met à modifier son nom et à construire sa propre identité. Grâce à cette autonomie croissante il prend plaisir à intégrer lui-même les remarques d'autrui : « by then I welcomed any added associations or ironies that I could attach to myself » (ll. 28-29). Il a dépassé sa vulnérabilité d'autrefois. Dans C, la jeune fille devant la porte se trouve au seuil d'une nouvelle scène dans sa vie.

Imagination et réalité : En A, Brook nous rappelle sans cesse la réalité des figures en carton et de l'activité en coulisse: « he was pushed into the wings by a long wire. » (l. 10). Dans B, le contraste entre l'exotisme des noms aux yeux de Victor et leur origine plutôt banale est source d'humour: « Stanley had been my grandfather's name » (l. 10). Dans C, le monde imaginaire de la sculpture est clairement délimité par le cadre qui rappelle la réalité extérieure. De la même façon, le livre ouvert et le texte sur les arbres sont autant de signes d'une réalité unidimensionnelle.

Un deuxième niveau d'analyse : un repérage de **notions fédératrices et de points convergents / points divergents s'impose**. L'analyse et la mise en relation sont de plus en plus fines et nuancées.

Un monde complexe : les trois documents s'interrogent sur un monde qui recèle d'autres mondes ainsi que des sens inédits. Dans le document A, Brook découvre la richesse d'un monde théâtral dans une librairie, dans B, grâce à son oncle, Fogg prend conscience du pouvoir que peut contenir un nom, et dans C le monde des livres « plats » recèlent des mots qui à leur tour recèlent d'autres mondes tridimensionnels.

Perspectives et points de vue :

Nous abordons ici un domaine qui concerne chaque dossier. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire de bien distinguer narrateur et auteur, de dégager le (ou les) point(s) de vue exprimé(s), et pour une analyse plus aboutie, de voir comment ils sont exprimés par le biais de procédés littéraires, artistiques, journalistiques etc., tout en sachant que l'objectif d'une caméra ou d'un appareil photo ne donne pas forcément un point de vue objectif.

Le premier paragraphe du document A, en dépit d'un vocabulaire et d'un niveau d'expression sophistiqués, n'exprime que le point de vue de l'enfant. L'adulte n'intervient qu'à partir du deuxième

paragraphe, et cela sans la moindre condescendance envers l'enfant. Sa remarque « Childhood is happily literal; thinking in metaphors has not yet begun » (l. 17) ne fait qu'articuler autrement la vision qui nous est proposée dans le premier paragraphe. Cela dit, l'enfant reste conscient de l'illusion tout en y trouvant une forme de jouissance. Ce point de vue est à mettre en regard du document B, dans lequel le point de vue de Marco est filtré à tout moment par celui de l'adulte, que ce soit par le truchement de remarques ironiques, « Some half-literate American functionary » (ll. 10-11), de réflexions philosophiques, « Victor's nominalism helped me to survive » (l. 14), ou bien de références littéraires plus ou moins voilées : un clin d'œil à Heart of Darkness dans « the heart of darkest Africa » (l. 8), « Cyrano » (l. 31), « the gods of modern literature » (ll. 23-24). La jeune fille dans le document C habite un monde féérique, dont le caractère irréel est renforcé par la présence d'arbres mystérieux et de lumière tamisée. On dirait une scène de conte de fée dans laquelle seule la porte semble offrir la possibilité d'un changement de perspective.

Niveaux de récit : au sein du récit de Brook se déroule celui de *The Miller and his Men*, simpliste à l'extrême, d'autant que nous assistons plus à une série de tableaux qu'à une histoire à proprement parler, impression qui contribue à évoquer l'innocence de l'enfant. Dans le document B, il existe deux types de narration : l'enfance et l'adolescence de Fogg, alliées à tous les récits exotiques suggérés par les références et l'inventivité de Victor; *Around the World in 80 Days*, Marco Polo en Chine, Stanley/Livingstone en Afrique. L'ensemble est mis en perspective par le récit ironique de Fogg l'adulte. En revanche, C nous place d'emblée dans un récit déjà en cours, contenant un passé, un présent et un avenir, ce qui éveille notre curiosité quant au monde que la jeune fille quitte et à celui qu'elle trouvera derrière la porte, alors que les mots imprimés sur les arbres rappellent le support unidimensionnel à l'origine de l'histoire.

Voyages et mouvement : dans le document A, l'homme dans son bateau grandit au fur et à mesure qu'il se déplace sur la scène (impression à mettre en rapport avec les thèmes de l'illusion et de la perspective dans les trois documents). En B, plus le nom de Fogg se rétrécit, plus il semble s'approcher de ce qu'il est réellement. Il réussit même à « débarquer en Chine ». Dans le document C, le personnage ayant traversé le bois (*out of the woods* au sens littéral et figuré) est sur le point de quitter la scène et peut-être de commencer une nouvelle vie.

Un troisième niveau d'analyse se caractérise par la **finesse et l'approfondissement de la réflexion** ainsi que la capacité à dégager **une problématisation aboutie**.

Langage et silence : Brook parvient à recréer un monde suspendu en dehors du temps et, paradoxalement compte tenu de l'écriture, de la verbalisation: « a conductor, baton in hand, was suspended for eternity » (l. 5). En compagnie du petit garçon, on assiste à une sorte de film muet composé de plans successifs, se succédant de manière saccadée, menant vers une explosion apocalyptique. Dans le document B, les noms du narrateur se forment, s'évanouissent et se reforment autrement dans une perpétuelle série de jeux de mots. Il suffit d'un « o » de Marco pour créer « Mumbo Jumbo » (l. 18) ou de façon plus radicale, « Shit Face » (l. 20). La langue d'Auster n'en finit pas de se régénérer. Dans le document C en revanche, la jeune fille semble figée dans un monde de silence où les mots à l'origine de l'histoire se trouvent découpés et ainsi rendus inintelligibles. L'esprit du lecteur a franchi un seuil au-delà duquel le verbe est dépassé.

Une illusion qui donne accès à la réalité / à l'identité : un paradoxe central de la création artistique. Dans le document A, Brook qualifie à deux reprises de « réelle » la scène à laquelle il assiste : « the most real » (l. 3), « This grand entrance (...) was absolute reality » (l. 13), ce qui peut paraître étrange étant donné l'aspect artificiel qu'il souligne à chaque instant. Pour autant, le lecteur croit en l'histoire et a l'impression de la vivre en même temps que lui. Plus précisément, le fait que l'enfant ne réfléchit pas lui permet de passer d'un niveau de réalité à un autre sans entraves, « back and forth across the borders of reality » (ll. 18-19). D'une certaine façon, l'enfant en B partage le même état d'esprit, dans la mesure où il accepte pleinement l'inventivité de son oncle, et revêt plus tard une identité indépendante en signant M.S. C'est Victor qui lui a fait prendre conscience du pouvoir du verbe. Les mots imprimés sur les arbres dans le document C nous rappellent que ce pouvoir est susceptible de bâtir un monde tout entier.

L'art qui transcende la réalité : « Here was a world far more convincing than the one I knew outside » (l. 16), dit Brook. Le monde du théâtre semble plus réel que la réalité elle-même, c'est-à-dire qu'il fait prendre conscience au petit garçon que la surface du monde n'est pas le dernier niveau de réalité, que la frontière entre l'art et la réalité reste floue. Ce dépassement transparait grâce aux nombreux exemples d'hyperboles dont le texte est émaillé : « menacing », « magnificently » (l. 12), « grand », « absolute » (l. 13), « apocalyptic » (l. 15). L'inventivité de Victor et ensuite de Fogg crée un monde déconnecté de la réalité mais autonome et parfaitement cohérent : « there was a part of me

that believed every word he said » (l. 13-14). On pourrait parler de *willing suspension of disbelief* dans les documents A et B.

Les candidats qui ont obtenu **les meilleures notes** sont ceux qui ont fait montre non seulement d'un niveau d'analyse élevé mais aussi d'une culture étendue. Cependant, cette culture n'a d'intérêt que si elle est mise au service d'une analyse rigoureuse et d'une problématique solide. On pouvait s'attendre par exemple à une mise en relation à partir des propos philosophiques de Brook, « I had to learn that what we call living is an attempt to read the shadows » (ll. 22-23) en rapport avec le mythe de la caverne chez Platon.

L'entretien

La phase d'entretien a pour but d'évaluer la capacité du candidat à interagir avec le jury. Il arrive qu'un candidat fasse une lecture erronée de l'un ou de l'ensemble des documents. Dans ce cas, le jury offre au candidat l'occasion de se corriger. D'autres questions cherchent à lui permettre d'approfondir certaines analyses en se servant d'une lecture plus détaillée des documents. Si au cours de la prestation la mise en relation s'est avérée rudimentaire ou inexistante, le jury guidera le candidat si possible vers une analyse plus synthétique du dossier. La plupart du temps le candidat ne doit pas penser que le jury attend une réponse pré-établie à ses questions. Au contraire il cherche une réflexion indépendante et, le cas échéant, la capacité de revenir sur certaines interprétations afin d'en proposer d'autres. En aucun cas le but n'est de piéger le candidat.

Bien que cette épreuve en langue étrangère ne soit pas reconduite pour la session de 2011, certains conseils gardent toute leur pertinence en vue de la nouvelle épreuve écrite de commentaire et surtout de la nouvelle épreuve orale intitulée « Leçon ». En effet, la première partie en langue étrangère consiste en la présentation, l'étude et **la mise en relation des documents**. De ce fait, nos remarques concernant la qualité de la langue, la maîtrise des outils d'analyse, le savoir-faire méthodologique ainsi que l'approche synthétique restent d'actualité.

Rapport établi par Andrew JOHNSTON

4.2.2 Faits de Langue

Introduction et spécificité de l'épreuve

L'explication des faits de langue constitue l'une des trois composantes de l'épreuve en langue étrangère (ELE), les deux autres étant la synthèse de dossier et la compréhension-restitution. Il est demandé au candidat de procéder à l'analyse de trois segments tirés de l'un des deux textes du dossier (le document littéraire ou civilisationnel), et de présenter cette analyse en français.

Si le commentaire des faits de langue se fait obligatoirement en français, le candidat reste libre de ses choix concernant plusieurs éléments :

- **la place de l'explication de faits de langue dans l'exposé** : le candidat est libre de présenter la synthèse et l'explication de faits de langue dans l'ordre qu'il souhaite. Toutefois, il semble judicieux de commencer l'épreuve d'ELE par l'explication de faits de langue, et ce pour trois raisons majeures. Tout d'abord, l'utilisation du français (langue maternelle de la majorité des candidats) permet de placer sa voix, ce qui aide à gérer le stress qui peut être ressenti lors d'une épreuve à l'oral. D'autre part, il paraît souhaitable de prendre son temps pour présenter clairement les faits de langue au début de la prestation, plutôt que de les traiter trop rapidement en fin d'exposé ; en effet, aucune question n'est posée par le jury sur l'analyse des faits de langue, d'où l'intérêt de fournir dès le départ une analyse aussi complète que possible. Enfin, l'entretien qui suit la présentation porte uniquement sur la synthèse du dossier, si bien que placer celle-ci en deuxième partie offre l'avantage de ne pas avoir à changer de langue lors de l'entretien avec le jury.
- **la durée de l'analyse** : il est difficile de quantifier précisément la durée optimale que le candidat devrait consacrer à l'explication des faits de langue dans la mesure où ce qui prime dans cette épreuve, comme dans toute autre, est la qualité et l'efficacité de la présentation.

L'expérience montre toutefois que la durée souhaitable pour l'explication se situe entre huit et dix minutes. Une durée inférieure à huit minutes ne permet généralement pas une prise en compte et une exploitation suffisantes du contexte, tandis qu'une explication qui se prolonge au-delà de dix minutes empiète sur le temps restant pour traiter la synthèse et pourrait mener à des répétitions, voire à des hors-sujet.

- **l'utilisation du tableau** : le candidat a la possibilité d'utiliser le tableau s'il le souhaite. Il convient cependant de rappeler que cette utilisation peut mener à une perte de temps précieux, étant donné qu'une présentation à l'écrit prend plus de temps qu'à l'oral. De plus, le candidat est, dans cette situation, amené à tourner le dos au jury, ce qui est peu propice à une situation de communication et d'interaction. Néanmoins, le tableau peut se révéler d'une grande utilité lors de l'analyse d'un énoncé complexe, par exemple : en effet, le candidat peut alors procéder par écrit à des découpages parfois plus clairs que ceux présentés oralement. C'est le cas du fait de langue suivant qui comporte une montée du sujet : *that Chinaman would be likely to resort to the furniture for fuel*. L'utilisation du tableau permet de montrer avec précision les phénomènes de déplacement des constituants d'une structure profonde à la structure de surface qui est donnée à analyser.

Les faits de langue proposés pour l'ensemble des dossiers présentent une diversité certaine. Il est fréquent de trouver pour chaque dossier un fait de langue illustrant chacun des trois grands domaines d'étude : le groupe nominal, le groupe verbal et l'énoncé complexe. Toutefois, cette répartition n'est pas obligatoire, et il n'est donc pas surprenant de trouver deux faits de langue relevant d'un même domaine. Quant au soulignement, il peut porter sur un segment plus ou moins long, allant d'un seul mot (*by then I welcomed any added associations or ironies that I could attach to myself*) à un énoncé entier (*It is the desire to do evil, not lack of comprehension which forces them into crime.*). Il arrive également qu'un fait de langue porte sur ce que l'on appelle un "point double", signalé par des astérisques dans la marge : deux mots ou segments différents sont soulignés, et le candidat doit les mettre en perspective et procéder non pas à une analyse séparée de chacun d'entre eux, mais à une analyse comparative, les deux segments présentant toujours un certain nombre de points communs ; citons, à titre d'exemple : *One has waded through excrement and gore; to be Queen, I have often thought, the one essential item of equipment is a pair of thigh-length boots*, ou encore *They meant they wished it was ready, and were so understood, for nobody moved*.

En ce qui concerne la préparation en loge, le jury recommande fortement au candidat de faire usage du dictionnaire unilingue qui se trouve à sa disposition, ne serait-ce que pour vérifier certains éléments tels que la nature d'un mot. D'autre part, il est judicieux de réserver un temps suffisant à la préparation des faits de langue – entre dix et vingt minutes pour chacun. Enfin, toute analyse complète et pertinente des faits de langue suppose que le candidat ait lu dans son intégralité le texte d'où sont extraits les segments, voire l'ensemble du dossier, afin d'en avoir une compréhension globale. En effet, les faits de langue sont prioritairement choisis pour l'accès au sens du document dans lequel ils se trouvent, et il est demandé au candidat de tenir compte du co-texte, certains éléments étant susceptibles de contribuer à l'explication du segment.

Il convient aux candidats de présenter au jury un exposé clair, précis et structuré. Pour ce faire, il est nécessaire de prendre en compte plusieurs éléments :

- le débit ne doit pas être trop rapide, ni s'apparenter à celui d'une dictée. 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.
- chaque fait de langue doit être traité séparément, même si des parallèles et des comparaisons entre les trois segments peuvent éventuellement être établis au cours de l'exposé. En effet, aucun soulignement n'est effectué dans une perspective comparative, exception faite des "points doubles" qui constituent un seul fait de langue.
- le jury attend du candidat qu'il possède des connaissances théoriques solides et qu'il en fasse montre lors de son exposé. Cependant, l'épreuve 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 de faits de langue, où le candidat doit exposer très clairement les enjeux soulevés par le point souligné et procéder à une démonstration fondée à la fois sur ses connaissances et sur le co-texte.
- dans le même ordre d'idée, le recours à la métalangue est apprécié à condition qu'il soit assorti d'une explication. On note encore parfois l'utilisation de termes linguistiques qui ne sont visiblement pas maîtrisés par les candidats, ce qui nuit à la clarté du propos. Il est d'ailleurs

préférable que le candidat fournisse une véritable analyse, sans recourir de manière excessive à la métalangue et au jargon ; il fera ainsi la preuve qu'il maîtrise la grammaire anglaise, et qu'il est capable de transmettre ses connaissances à ses futurs élèves dans un langage qu'ils seront à même de comprendre – capacité tout à fait pertinente dans le cadre d'un concours de recrutement d'enseignants.

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

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

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

Étapes de l'explication des faits de langue

Comme les années précédentes, on rappellera qu'avant d'entamer l'analyse du fait de langue, il faut tout d'abord le présenter, ce qui implique une lecture de l'énoncé dans lequel il se situe. Viennent ensuite la description du segment souligné, puis la problématique, dont découle naturellement l'analyse proposée.

Description

La description constitue une première étape de l'analyse et ne saurait donc être ni négligée, ni déconnectée du reste de la démonstration. Il s'agit d'un préalable à toute analyse pertinente, cette dernière n'étant possible qu'après une identification correcte des éléments soulignés.

La description consiste à identifier le segment en le replaçant dans le cadre de l'énoncé dans lequel il se trouve. Ceci suppose une connaissance approfondie des étiquettes traditionnelles, des parties du discours et des domaines grammaticaux. On ne saurait trop conseiller au candidat d'être capable de maîtriser les catégories grammaticales et les fonctions syntaxiques. De même, il est souhaitable d'éviter de calquer les étiquettes françaises pour les appliquer aux segments de l'anglais : on pense ici à des termes tels que le conditionnel pour *would*, le futur pour *will*, le subjonctif pour *should* ou encore le passé composé pour le *present perfect*.

Le détail de la description doit comporter un certain nombre d'éléments nécessaires à l'élaboration de la problématique et de l'analyse qui lui succèdent. Il s'agit d'identifier de quel domaine relève le segment (groupe nominal, groupe verbal ou énoncé complexe), ainsi que sa nature et sa fonction dans la phrase, et d'étiqueter les différents éléments qui le composent (natures et fonctions). À titre d'exemple, si le soulignement porte sur un groupe verbal ou sur une partie seulement de ce groupe, il est bon de préciser quel en est le sujet. Dans le même ordre d'idée, si un seul mot est souligné, la description ne se cantonne pas uniquement à ce seul mot ; il est nécessaire de tenir compte des éléments pertinents dans le co-texte. À l'inverse, lorsque plusieurs mots sont soulignés, il n'est pas toujours utile de procéder à l'étiquetage de tous les mots, sauf si celui-ci s'avère pertinent pour le reste de l'explication. Il est préférable d'opérer des regroupements sous des appellations telles que "groupe nominal", "groupe verbal", "énoncé complexe" ou "proposition", avant d'entrer dans le détail si nécessaire.

Voici quelques exemples de ce qui était attendu pour la description de certains faits de langue proposés lors de la session 2010, regroupés sous les étiquettes mentionnées ci-dessus, ainsi que quelques écueils à éviter.

Groupe nominal

On attend du candidat qu'il indique la nature et la fonction du syntagme nominal souligné, qu'il précise le fonctionnement du nom noyau (discontinu / dénombrable ou continu / indénombrable), son emploi au singulier ou pluriel, ainsi que la présence d'adjectifs éventuels devant ce nom. Il importe

d'indiquer la présence du déterminant, ou son absence apparente dans le cas du déterminant Ø. Ainsi, pour le segment souligné dans l'énoncé *There were recognizable a small, heterogeneous highest class and a lowest class scarcely larger ou more homogeneous*, la description suivante est attendue : le segment souligné fait partie d'un groupe nominal plus étendu ; le noyau de ce segment est le nom discret (dénombrable / discontinu) singulier *class*, précédé par les adjectifs en position épithète *high* au superlatif, *heterogeneous* et *small* ; l'ensemble est déterminé par l'article indéfini *a*. Pour ce qui concerne le point double *If a film is to get across, glamour somewhere, in some form [...] cannot be done without et I seek it, in any form*, la description peut se faire comme suit : les déterminants quantifieurs *some* et *any* se trouvent devant le même nom dénombrable / discret / qui fonctionne en discontinu, au singulier, *form*.

Groupe verbal

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

Lorsqu'un seul verbe est souligné, il convient d'indiquer sa forme (présent, prétérit, forme non finie), cette dernière ayant parfois tendance à être oubliée en raison de son évidence. Il est également souhaitable de donner le co-texte immédiat : les arguments du verbe, en particulier le sujet et le complément d'objet le cas échéant. Dans *He now worked on a consulting basis*, il est indispensable pour la suite de l'analyse de préciser que le pronom sujet est *he*, mais aussi que le verbe *work* au prétérit (morphème -ED) est précédé de l'adverbe temporel *now*. En outre, certains candidats confondent encore la base verbale avec un verbe conjugué au présent simple (exception faite de la troisième personne du singulier). En revanche, dans l'exemple suivant, il s'agit bien de la forme nue ou base verbale du verbe *be* : *If a single other character in the film beside them be unconvincing or tin-shape, the important illusion weakens*. À cet égard, précisons également que le sujet grammatical ne fait pas partie du groupe verbal.

De même, lorsque seul un modal est souligné, il est nécessaire d'indiquer de quel auxiliaire modal il s'agit, ainsi que sa forme (présent ou prétérit), le sujet (le fait que le référent du sujet soit animé ou inanimé peut également avoir une incidence) et la base verbale (ou verbe à la forme nue). Ainsi, dans *A good white farmer promised freedom and a piece of bottom land to his slave if he would perform some difficult chores*, la description signale : auxiliaire modal *would*, c'est-à-dire WILL + -ED (prétérit), suivi de la base verbale du verbe lexical *perform*, ayant pour sujet le groupe nominal *a good white farmer* qui renvoie à un animé humain.

On ne saurait trop insister sur la nécessité d'utiliser les étiquettes appropriées. Ainsi, lorsque la forme soulignée comporte l'auxiliaire BE suivi d'un participe passé, il faut indiquer que l'on a affaire à une forme passive, et ne pas se contenter des appellations auxiliaire BE + participe passé, comme dans *we woke up to read a prominent dispatch from London which has been syndicated and published in many cities throughout the country* (combinaison de l'aspect HAVE + -EN – auxiliaire *have* au présent, troisième personne du singulier – et de la forme passive – auxiliaire *be* au participe passé + verbe *syndicate* au participe passé). Cette remarque vaut également pour les cas où la forme passive BE + -EN est à l'infinitif, comme dans *The British state will have to be declared a danger to peace by the UN* (auxiliaire modal *will* au présent, suivi de la périphrase modale *have to* à l'infinitif / la base verbale, suivi de l'infinitif passif *be declared*). De même, en présence de l'aspect HAVE + -EN (auxiliaire HAVE suivi d'un participe passé), il ne suffit pas de se contenter de cette étiquette, car elle ne permet pas d'indiquer à quelle forme se trouve cet aspect : s'il s'agit bien d'un *present perfect* dans *we woke up to read a prominent dispatch from London which has been syndicated and published in many cities throughout the country* (le verbe *syndicate* est au *present perfect* passif, à la troisième personne du singulier), il est nécessaire de préciser que l'on a affaire à un infinitif parfait dans *He was to have been our Hamlet* (verbe *be* au prétérit, suivi de l'opérateur verbal / particule *to* et de l'infinitif parfait *have been*). L'appellation de *present perfect* est donc erronée dans ce contexte. Pour finir, il convient également de bien distinguer la combinaison des deux aspects HAVE + -EN et BE + -ING dans des énoncés tels que le suivant : *We have been saying this would happen* (verbe lexical *say* au *present perfect* en BE + -ING ou auxiliaire *have* au présent, suivi de l'auxiliaire *be* au participe passé, et verbe lexical *say* à la forme -ING).

En outre, on constate que dans les cas mentionnés précédemment, les candidats qualifient parfois à tort BE et HAVE de « verbe lexical », alors qu'ils sont ici auxiliaires. Ainsi, dans *I felt as if my soul were grappling with a palpable enemy*, nous avons affaire à un groupe verbal où l'auxiliaire BE au prétérit, forme marquée de la troisième personne (*were*), est suivi du verbe lexical *grapple* à la forme en -ING, l'ensemble étant à l'aspect BE + -ING. Les candidats confondent également les différentes natures de DO, qui peut être soit verbe lexical, soit auxiliaire.

Énoncé complexe

Les segments longs posent souvent des problèmes aux candidats, qui en donnent encore trop fréquemment une description linéaire, mentionnant et identifiant chaque élément, alors que l'on attend d'eux qu'ils montrent les constituants de l'énoncé. Ainsi, pour l'énoncé *rock musicians are set upon by vulture managers, who sanitize and repackage them and strip them of their unruly free will*, le segment souligné est une proposition introduite par *who*, comprenant un groupe verbal composé de trois prédicats coordonnés. On peut à ce stade rester assez vague si la problématique consiste à déterminer la nature et la fonction du segment souligné, évitant ainsi de proposer un étiquetage erroné qui invaliderait le reste de la démonstration. Il en va de même pour *Between them lay an infinity of gradations so subtle and various that most Englishmen were aware only of the strata immediately below and above their own* : on peut se contenter, lors de la description, de signaler que le segment comporte un groupe prépositionnel (*between them*), un groupe verbal (*lay*) et un groupe nominal (*an infinity of gradations*). La même logique s'applique pour l'énoncé suivant : *It is the desire to do evil, not lack of comprehension which forces them into crime*, où le segment souligné comporte la proforme / le pronom de troisième personne neutre *it* sujet de *be* au présent, lequel est suivi d'un groupe nominal complexe (*the desire to do evil*), de l'adverbe de négation *not*, et d'un deuxième groupe nominal complexe où figure une proposition introduite par *which* (*lack of comprehension which forces them into crime*).

Il est à noter que dans les cas d'extraposition tels que *they were discussing whether or not it is possible to be friends with an Englishman*, les candidats confondent parfois le sujet grammatical, *it*, avec le sujet réel de *is*, qui se trouve être ici la proposition infinitive extraposée.

Il convient également de prêter attention à la ponctuation ou à une typographie particulière, car elles peuvent être utilisées dans l'analyse (présence d'italiques ou de guillemets par exemple). Ainsi, il fallait indiquer la présence d'une virgule devant la subordonnée introduite par *where* dans *Five scattered rides took me to the desired Bear Mountain Bridge, where Route 6 arched in from New England*. Par ailleurs, le jury a particulièrement apprécié les prestations des candidats qui ont noté que dans *It is the desire to do evil, not lack of comprehension which forces them into crime*, il n'y a pas de virgule devant la proposition introduite par *which*, ce qui pouvait constituer un argument de plus pour l'analyse. En effet, la présence d'une virgule devant une subordonnée s'avère très souvent significative.

Pour conclure, le jury a constaté la présence d'erreurs récurrentes sur la nature et la fonction grammaticales. L'attribut du sujet d'un verbe copule, *be* ou autre, ne saurait être confondu avec le complément d'objet direct d'un verbe lexical transitif : dans *They meant they wished it was ready, and were so understood, for nobody moved*, *ready* est attribut du sujet *it* tandis que dans *everyone is wearing a version of it, a version of it* est COD du verbe *wear*. De la même façon, le jury a constaté que les candidats étiquettent parfois trop rapidement TO : TO peut être soit une préposition s'il est suivi d'un élément nominal, soit un opérateur verbal / une particule lorsqu'il est suivi d'un verbe à l'infinitif (le pronom – élément nominal – *her* et le verbe *seem* dans *Once she got into her stride it ceased to seem strange to her that she wanted to read*). De même, le jury attend des candidats qu'ils sachent distinguer les différents emplois de THAT, qui peut être déterminant démonstratif / déictique, pronom démonstratif / déictique (*There was something of that, she felt, to reading*), conjonction de subordination (*the part they called the Bottom in spite of the fact that it was up in the hills*) ou pronom relatif. Cette remarque s'applique également à WHAT, par exemple, qui peut être pronom interrogatif ou pronom relatif, entre autres. Là encore, il est nécessaire de ne pas appliquer une étiquette imprécise ou erronée dès la description, la problématique portant très souvent sur la nature du segment introduit par THAT ou WHAT. Pour finir, signalons qu'il est hâtif de donner l'étiquette de gérondif pour une forme en -ING : le jury rappelle aux candidats que l'opérateur -ING sert à former aussi bien des gérondifs que des participes présents, sans oublier les noms et adjectifs verbaux. Dans *That, too, bears thinking about*, l'un des éléments de la problématique portait sur la nature de la forme en -ING, et il fallait éviter de donner, dès la description, l'étiquette de gérondif à cette forme, qui s'apparente davantage à un nom verbal.

En d'autres termes, une bonne description doit donner tous les éléments pertinents pour la problématique choisie, éléments qui permettront de procéder par la suite à une analyse cohérente et complète. La description montre également que le candidat maîtrise son sujet. Il convient donc de procéder à un étiquetage soigné et précis, et non pas machinal, qui ne doit pas être ensuite contredit par l'analyse. Des catégorisations contradictoires d'un même segment, une description erronée, ne pourraient qu'invalider toute la démonstration. Par exemple, il est contradictoire de catégoriser THAT comme pronom relatif dans la description, pour ensuite s'efforcer de démontrer dans l'analyse qu'il s'agit en fait d'une conjonction de subordination introduisant une subordonnée nominale ou

complétive. Cette erreur, assez fréquente, a été notée à propos du segment qui suit : *The main conclusion arrived at in this work, namely that man is descended from some lowly-organised form, will, I regret to think, be highly distasteful to many persons*. De la même façon, qualifier *as* de conjonction de subordination dans *rock music has yet to win the respect it deserves as the authentic voice of our time*, pour ensuite démontrer qu'il s'agit d'une préposition, est la preuve que d'une part, les catégories grammaticales ne sont pas maîtrisées, et que d'autre part la démarche choisie est contradictoire. Ainsi, comme le suggèrent les remarques précédentes, il faut prendre garde à ne pas fournir, dès la description, une réponse au problème soulevé par le fait de langue.

Problématique

L'identification de la problématique revient à identifier les raisons qui ont conduit le jury à souligner dans le texte tel segment plutôt que tel autre. Il est nécessaire de formuler la problématique pour la clarté de l'exposé et de la démarche adoptée. Cette formulation est l'aboutissement naturel de la description.

Trois conditions sont nécessaires à la formulation d'une problématique pertinente et efficace : une bonne maîtrise de la grammaire, des concepts et de la terminologie, une solide connaissance de la langue anglaise, et une bonne compréhension de l'ensemble du passage d'où est tiré le fait de langue. En effet, seules une lecture attentive et une compréhension approfondie du texte sont à même de permettre un commentaire grammatical en contexte et une conceptualisation du fait de langue. Le recours systématique à une problématique plaquée pour tel type de fait de langue peut parfois conduire à un contresens ou à une analyse hors sujet : là encore, la problématique ne peut s'établir qu'en contexte. Ainsi, dans l'énoncé *everyone is wearing a version of it*, il ne s'agit pas seulement de s'interroger sur la valeur de BE + -ING, mais aussi sur son utilisation avec le verbe *wear* dans un énoncé qui n'implique pas obligatoirement une description, ainsi que sur l'effet de sens que prend alors *is wearing* en contexte. De même, pour le point double *Is the election of Obama shocking to us?* et *White young people who are celebrating Obama's victory*, il ne s'agit pas tant de s'interroger sur le caractère spécifique ou générique du génitif, ou encore sur la construction inter-nominale en OF, que sur le passage d'une structure en OF à une structure génitive.

L'intitulé de la problématique peut être formulé de manière assez simple : choix du déterminant et structuration du groupe nominal, nature et ordre des adjectifs, choix et valeur / effet de sens du modal et de sa forme passée, valeur de l'aspect BE + -ING, nature et fonction de la subordonnée / proposition par exemple. Dans l'énoncé *and what multitudes there might be of them they knew not*, le terme « choix » invitera par la suite le candidat à comparer le modal *might* à d'autres marqueurs de modalité (*could*, par exemple), ce qui suppose que le candidat procède dans la suite de sa présentation à une manipulation avec *could*. Le terme « valeur / effet de sens » implique que le candidat va s'interroger sur le sémantisme du modal (valeur épistémique ou radicale, par exemple). Pour finir, concernant la valeur du prétérit, on attend du candidat qu'il explique le rôle sémantique du marqueur -ED : valeur temporelle, valeur contrefactuelle / irréalité ou prétérit de translation / d'ajustement syntaxique.

Si le soulignement semble inhabituel, ce caractère inhabituel doit précisément orienter le candidat vers une problématique spécifique. Dans *Most, however, have barricaded themselves into sects and groups*, on constate que c'est tout un prédicat qui est souligné : il convient donc de s'interroger sur la construction de ce segment, le fonctionnement de la structure qu'il contient, ainsi que sur le sens qu'il véhicule. A titre d'exemple, voici d'autres énoncés où le soulignement a pu paraître inhabituel au candidat : *I can't afford to take less than ten cents a shine* et *Between them lay an infinity of gradations so subtle and various that most Englishmen were aware only of the strata immediately below and above their own*.

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. Ainsi, la problématique « morphologie / formation des mots, ordre des mots et détermination du segment » est tout à fait pertinente pour le fait de langue qui suit : *I ran a quarter mile to an abandoned cute English-style filling station*. Autre exemple intéressant concernant la formulation de la problématique d'un fait de langue dans le domaine nominal : dans *The hermits have the best opportunity, the greedy find fodder in abundance*, tout comme dans *I hate new styles of architecture... I greatly prefer the old*, il importe de s'interroger sur la détermination du segment, mais également sur la nature du mot tête / noyau *greedy / old*. La problématique portera alors sur la détermination du groupe nominal, et sur la nature et le fonctionnement de *greedy / old*.

Lorsqu'il s'agit d'un énoncé complexe, où toute une proposition ou une partie d'une proposition est soulignée, le candidat doit naturellement s'interroger sur la nature et la fonction de cette proposition. Ainsi, dans l'énoncé *Consequently how a woman appears to a man can determine how she will be treated*, il s'agit de déterminer si la proposition subordonnée en *how* correspond à une relative, une complétive / nominale ou une circonstancielle. La problématique peut alors être formulée comme suit : « nature / identification et fonction de la proposition en HOW ». 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, pour le segment *The main conclusion arrived at in this work, namely that man is descended from some lowly-organised form, will, I regret to think, be highly distasteful to many persons*, la problématique sera « nature et fonction de *that*, identification de la subordonnée introduite par *that* ». Pour finir sur les structures complexes, le jury attire l'attention des candidats sur le fait que, pour un même type de structure, des soulignements différents peuvent induire des problématiques différentes, bien que l'analyse aboutisse à la même conclusion. Dans les énoncés *It was Romeo who fell down and had to be carried on a stretcher* (1) et *It is the desire to do evil, not lack of comprehension which forces them into crime* (2), nous avons affaire dans les deux cas à une structure clivée, avec une proforme *it* qui instancie la place de sujet grammatical / syntaxique du verbe de la matrice / principale (*was* et *is*). Pour le segment de l'énoncé (1), la problématique portera sur la question de la référentialité de *it*, la raison de son emploi dans l'énoncé et son rôle dans la structuration de l'ensemble ; en revanche, pour l'énoncé (2), où tout l'énoncé est souligné, il convient de considérer la structure dans son ensemble : la problématique sera « statut et valeur de la structure (et choix de *which*) » ou « fonctionnement de l'ensemble ». Il est inutile de s'attarder sur un élément spécifique de l'énoncé, tel que l'emploi d'une proposition infinitive à la suite du groupe nominal *the desire*. De la même façon, dans *Now there is no reason to believe this*, le segment souligné suggère la problématique « statut et valeur de la structure de l'ensemble » ; il aurait été possible de souligner uniquement *there*, ce qui aurait légèrement modifié la problématique (« nature et référentialité de *there*, nature de la construction qu'il introduit »), mais n'aurait changé véritablement ni l'analyse, ni la conclusion.

Dans le cas d'un point double tel que *She [a woman] has to survey everything she is* et *To acquire some control over this process, women must contain it and interiorize it*, il appartient au candidat de formuler une problématique qui mette en relation les deux formes soulignées afin de les comparer : « choix et valeur des deux expressions de modalité, valeur / effet de sens de chacune d'elles et passage de l'une à l'autre dans des contextes proches ».

Organisation de l'analyse

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

Pour certains faits de langue, le candidat peut commencer son analyse par un rappel du fonctionnement général, de la valeur fondamentale des opérateurs dans le fait de langue en question, ou de la règle grammaticale sur laquelle il souhaite attirer l'attention. Ainsi, dans *They have discovered how the blood circulates, and the nature of the air we breathe*, le candidat peut juger utile de rappeler les différentes natures et fonctions de HOW (mot interrogatif, mot exclamatif, pronom relatif ou conjonction). De même, dans *I felt as if my soul were grappling with a palpable enemy*, un bon point de départ peut consister à mentionner l'invariant habituellement associé à BE + -ING (reprise d'une relation prédicative, commentaire de l'énonciateur⁴²). Cela s'avère également pertinent pour l'étude des auxiliaires modaux ou de la détermination nominale ; pour *the barbarians showed them no small kindness in refreshing them* et *these savage barbarians [...] were readier to fill their sides full of arrows than otherwise*, le candidat pourra commencer l'analyse en indiquant que THE et THESE sont des opérateurs de fléchage.

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 fléchage pour THE, renvoi à la notion pour l'article / le déterminant Ø, commentaire de l'énonciateur pour un emploi de BE + -ING. Il faut également expliquer ce que ces étiquettes recouvrent. Par exemple, dans *everyone is wearing a*

⁴² Nous simplifions ici volontairement l'invariant de BE + -ING.

version of it, la mention de l'étiquette « commentaire de l'énonciateur » n'explique rien : il est nécessaire d'ajouter l'idée de reprise de vêtements qui sont portés, présent dans le co-texte avant, ainsi que de l'emphase sur *everyone*, le tout véhiculant une impression de critique, d'agacement.

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 convient de toujours garder à l'esprit que les éléments du co-texte peuvent avoir un effet sur la valeur du segment souligné. C'est le cas dans l'énoncé suivant : *Being thus passed the vast ocean, and a sea of troubles before in their preparation [...], they had no friends to welcome them*. La proposition en -ING est une participiale, circonstant / complément circonstanciel de la principale : elle apporte une information sur le référent du sujet de la principale, *they*, qui est également son sujet implicite par co-référentialité. Le candidat doit alors préciser le type de lien sémantique existant entre cette proposition et le référent de *they*. Le contexte montre que la subordonnée adverbiale en -ING localise l'événement de la principale, ayant alors pour fonction circonstant de temps. On constate également qu'une interprétation causale se superpose ici, ce qui se glose par : *since they had passed the vast ocean, they had no friends to welcome them*. Les analyses qui se sont contentées de traiter l'aspect BE + -ING pour cet énoncé et qui ont procédé à une démonstration comportant tous les éléments qu'implique cette appellation se sont vues sanctionnées.

Lorsque le soulignement paraît inhabituel ou atypique, le jury attend du candidat qu'il fasse preuve de bon sens. Ainsi, dans l'énoncé *Most, however, have barricaded themselves into sects and groups*, le soulignement invite à analyser la valeur et le fonctionnement de la structure. Rares sont les candidats qui ont identifié une structure résultative et expliqué la combinaison des éléments entre eux, combinaison qui véhicule ce sens de résultatif. Le jury a souvent entendu, à la place, une analyse parasite de l'aspect HAVE + -EN pour ce point. De la même façon, pour *no sooner do youth sub-cultures invent some daft new tribal costume than the avant-garde designers pick it up*, peu de candidats se sont interrogés sur la structure et la valeur de l'énoncé introduit par *no sooner*, l'inversion auxiliaire-sujet-verbe provoquée par la place de *no sooner* en tête d'énoncé, et l'effet de sens modalisant véhiculé par l'ensemble.

Il convient également de se demander si la forme utilisée est contrainte par la langue ou si elle est véritablement choisie par l'énonciateur. Dans le premier cas, il serait erroné de parler de choix énonciatif. Une bonne illustration de ce cas de figure apparaît avec le segment suivant : *that Chinaman would be likely to resort to the furniture for fuel*. Nous avons affaire à un cas de montée du sujet du verbe de la subordonnée (*that Chinaman*) en position de sujet grammatical du verbe de la principale (*would be*). Pour analyser correctement cette structure, il fallait essayer de restaurer l'ordre des termes de l'énoncé en structure profonde (< *that Chinaman – to resort to the furniture for fuel > would be likely*), mais aussi préciser que celui-ci était agrammatical en structure de surface. Dans cet énoncé, seule était possible la structure avec une montée du sujet ou une construction avec une proposition extraposée telle que *it would be likely that that Chinaman resorted to the furniture for fuel*.

Lorsque la problématique suggère ou implique en théorie deux valeurs, deux fonctionnements ou deux interprétations, le candidat doit justifier son choix de l'une à l'exclusion de l'autre dans le contexte de l'énoncé. En effet, trancher en faveur d'une des hypothèses possibles sans donner d'explication quant au choix effectué ne constitue pas une analyse ; il est nécessaire d'étudier le contexte, de soumettre l'énoncé à certains tests et d'effectuer des manipulations avant d'aboutir à toute conclusion. Dans le cas de *the part they called the Bottom in spite of the fact that it was up in the hills*, il ne suffit pas de dire que la subordonnée en *that* est une complétive, il faut également le prouver, tout en expliquant qu'il ne peut s'agir d'une relative. Un certain nombre de tests et de manipulations sont alors pertinents : il n'est pas possible de remplacer *that* par un pronom relatif (*which*, par exemple) ; *that* ne joue pas de rôle syntaxique dans la subordonnée (si l'on en fait une indépendante, rien ne se substitue à *that* dans la proposition) ; enfin, une reformulation en *the fact is: it was up in the hills* est possible.

En revanche, dans les cas où il n'est pas possible de trancher en faveur d'une seule interprétation ou valeur au cours de l'analyse, il est nécessaire de montrer que l'ambiguïté syntaxique ou sémantique subsiste, ou encore que les deux interprétations se superposent. Ainsi, dans *They have discovered how the blood circulates, and the nature of the air we breathe, how* introduit une proposition nominalisée qui a pour fonction complément d'objet du verbe *discovered*. Le candidat pouvait montrer qu'il existe une ambiguïté quant à la nature de la proposition introduite par *how* : il pouvait considérer qu'il s'agit soit d'une interrogative indirecte, si l'on avance que le verbe *discovered* évoque une question (*How does the blood circulate?*), soit d'une relative nominale introduite par un relatif adverbial fusionné amalgamé, paraphrasable par *They have discovered the way in which the blood circulates*.

Pour ce qui concerne les phénomènes qui relèvent de la syntaxe, il est utile de rappeler que l'analyse ne peut en aucun cas se limiter à une étude syntaxique totalement dissociée du sens. Par exemple, après avoir identifié *It was Romeo who fell down and had to be carried on a stretcher* comme une structure clivée, le candidat devra également examiner ce qui a conduit l'énonciateur à adopter un ordre différent de l'ordre canonique (*Romeo fell down down and had to be carried on a stretcher*) et à mettre ainsi en relief le nom propre *Romeo* par le biais de la structure clivée. Les candidats doivent donc s'efforcer de montrer en quoi le choix syntaxique reflète les choix énonciatifs et discursifs, ce qui implique une prise en compte du contexte (ici, la surprise provoquée par l'effondrement du comédien qui joue le rôle de Roméo, alors que dans la pièce, c'est Tybalt qui est tué par Roméo). Cet exemple nous fournit une excellente occasion de montrer que la **dimension phonologique** ne doit pas être négligée et s'avère être un outil précieux au service de l'analyse ; le nom *Romeo* porte dans cet énoncé un accent contrastif qui marque un contraste entre Roméo et Tybalt.

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

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

- une substitution de forme : pour *Shall I get the money changed, sir?*, on peut remplacer le modal *shall* au présent par *will* ; il ne faut pas oublier de préciser que cette substitution, qui engendre un énoncé recevable, provoque un changement sémantique significatif (demande pour savoir s'il est prévu qu'on lui rende la monnaie, alors qu'avec *shall*, c'est la valeur d'offre qui prédomine, avec l'idée que l'énonciateur demande au co-énonciateur de décider à sa place). De la même façon, pour l'énoncé *When they were lent to Central India over a canal scheme some rajah or other gave her a sewing machine*, on peut envisager une substitution de *some* par *any*, mais le candidat doit alors préciser que cette substitution engendre un énoncé irrecevable dans ce contexte assertif positif, incompatible avec la notion de parcours et d'indifférenciation (n'importe quel rajah), alors que *some* se contente d'indiquer une indétermination / imprécision sur l'identité du rajah en question. Cela devait conduire le candidat à constater qu'une manipulation avec l'article indéfini A était plus appropriée dans ce contexte, même si l'énoncé obtenu était lui aussi irrecevable en raison de la présence de *or other* (**a rajah or other*).

- un réagencement syntaxique : concernant l'exemple déjà cité de *the part they called the Bottom in spite of the fact that it was up in the hills*, proposer une manipulation telle que *in spite of the fact that was clearly established yesterday* permet au candidat de montrer qu'il connaît bien la différence entre une subordonnée relative (*in spite of the fact that was clearly established yesterday*) et une subordonnée complétive complément du nom *fact*. Le candidat peut par ailleurs montrer que la subordonnée utilisée comme une indépendante serait bien formée : *the fact was: it was up in the hills*, ce qui montre que le contenu de la complétive explicite le contenu du nom *fact*. Pour d'autres types de manipulations, voir plus haut l'analyse de cette complétive. Le réagencement syntaxique permet aussi de montrer que dans l'énoncé *they were discussing whether or not it is possible to be friends with an Englishman*, nous avons affaire à une proposition infinitive extraposée (*to be friends with an Englishman is possible*).

- une suppression d'un élément : dans l'énoncé *There was sweet crude in the delta, a howling loneliness*, la suppression de la forme en -ING *howling* montre que *howling* est nécessaire à la recevabilité de l'énoncé. Il permet de construire une qualité différentielle, une discontinuité

qualitative dans la classe compacte, non sécable évoquée par *loneliness* (*a kind of loneliness that makes you howl*) ; l'ensemble peut alors être déterminé par l'article indéfini *a*.

- pour finir, un recours à la traduction pour apporter un certain éclairage et étayer l'argumentation peut s'avérer pertinent ; toutefois, il ne doit pas être systématique, mais utilisé à bon escient. Ainsi, lors de l'analyse du point double *If a film is to get across, glamour somewhere, in some form [...] cannot be done without* et *I seek it, in any form*, il était intéressant de montrer qu'en français, on aurait eu "sous une forme ou une autre / sous une forme quelconque" pour traduire l'idée véhiculée par *some*, alors que *any* correspondrait à "sous n'importe quelle forme".

Il est bon de souligner qu'une manipulation donnant lieu à un énoncé agrammatical serait sanctionnée si le candidat ne précisait pas que l'énoncé ainsi obtenu est inacceptable.

Faits de langue du dossier ELE 49

Les faits de langue du dossier n°49 sont extraits du texte de Paul Auster, *Moon Palace* (voir [Annexe 3](#) en fin de rapport, document B)

Le premier fait de langue est à la ligne 17 : *Once my last name **had been exhausted**, they turned their attention to the first.*

Description : le segment souligné est une forme verbale complexe / auxiliée composée de l'auxiliaire *have* au prétérit, de l'auxiliaire *be* au participe passé et du verbe *exhaust* au participe passé. Le sujet de ce groupe verbal est le groupe nominal *my last name*.

Problématique : nous nous interrogerons sur la nature de *be* + participe passé, et justifierons les marques de temps (prétérit) et d'aspect, avant d'identifier leur valeur.

Analyse : le sujet grammatical *my last name*, qui est le thème du discours, n'est pas l'agent du procès *exhaust*. L'agent de ce procès peut être reconstruit, il s'agit de *they* : *once they had exhausted my last name* ; *they* réfère aux élèves de l'école : voir *in my new school* l. 15. Cet agent n'est pas mentionné dans une construction introduite par la préposition *by* (*by them*) car il est évident dans le co-texte. *Exhausted* est donc bien un participe passé dans une construction passive, il ne s'agit pas d'un adjectif. On a affaire ici à un passif d'action avec un agent implicite, qui peut être reconstruit à partir du co-texte. Le choix du thème / topique *my last name* permet ici de conserver la cohésion discursive : voir les nombreuses occurrences du terme *name* dans le co-texte à gauche.

Le prétérit qui porte sur l'auxiliaire *have* signale un décrochage / décalage par rapport au moment de la narration : il renvoie à du révolu, et le prétérit a ici une valeur chronologique / temporelle qui indique que le procès a été actualisé dans le passé dans l'extralinguistique.

Quant à l'aspect HAVE + -EN, il signale que le narrateur se place au terme de l'état auquel renvoie *be exhausted* : l'énonciateur réfère aux conséquences de cet état à un moment antérieur (T₋₂) à celui où s'est déroulé le procès dénoté par *turned* (T₋₁). Le *past perfect* a donc une valeur résultative ici, et les conséquences sont explicitées dans le contexte à droite : *they turned their attention to the first.*

Le deuxième fait de langue se trouve aux lignes 22-23 : *This name was so bound up with my sense of **who I was** that I wanted to protect it from further harm.*

Description : ce segment correspond à une proposition introduite par un mot en WH- ; elle est constituée de *who*, du pronom *I* et du verbe *be* au prétérit (*was*), qui a pour sujet *I*.

Problématique : il s'agit de déterminer la nature et la fonction de cette proposition introduite par *who*.

Analyse : la proposition *who I was* se trouve à la suite de la préposition *of* ; elle entre ainsi dans le paradigme du nom et constitue le complément de la préposition *of*. Cette proposition est donc une proposition nominale, ce qui est confirmé par la manipulation suivante : *This name was so bound up with my sense of it / something that I wanted to protect it from further harm.*

who I was n'est pas une subordonnée interrogative indirecte dans la mesure où le co-texte ne comporte aucun élément de doute, ni verbe introducteur de sens interrogatif ; *who* n'est donc pas un pronom interrogatif ici. Le co-texte ne véhicule pas non plus de sens exclamatif, ce qui exclut toute interprétation de proposition exclamative indirecte.

En revanche, l'énoncé peut être paraphrasé comme suit : *This name was so bound up with my sense of the person who / that I was that I wanted to protect it from further harm.* Dans cet énoncé, *who* est un pronom relatif dont l'antécédent est *the person*. Sa fonction dans la proposition relative est attribut du sujet *I*. Ainsi, il est possible d'en conclure que *who I was*, dans l'énoncé originel, est une proposition relative nominale / libre à antécédent amalgamé / fusionné (*who* équivaut ainsi à *the person who*).

Le troisième fait de langue se trouve aux lignes 28-29 : *A few wits pointed out that those letters were also the initials of a disease, but by then I welcomed any added associations or ironies that I could attach to myself.*

Description : le segment souligné est le déterminant quantifieur *any* ; il est possible d'ajouter qu'il est suivi de l'adjectif *added*, et de deux noms comptables / dénombrables / discrets au pluriel, *associations* et *ironies*, qui sont reliés par la conjonction de coordination *or*.

Problématique : nous nous interrogerons sur la valeur du déterminant *any* en association avec des substantifs dénombrables au pluriel.

Analyse : *any* se situe dans un énoncé assertif positif (*I welcomed*). *Any added associations or ironies* constitue une reformulation étant donné que l'existence de ces associations a déjà été construite dans le co-texte avant (voir *initials of a disease*, l. 28).

ANY est un opérateur de parcours qui permet de parcourir, de balayer toutes les occurrences d'une classe, sans s'arrêter sur aucune. Il peut avoir une valeur quantitative ou une valeur qualitative, mais certaines occurrences présentent une association de ces deux valeurs.

L'association de *any* avec un nom pluriel dans notre énoncé indique le passage de l'absence à une quantité minimale (voir « one or more » chez Jespersen). Il existait bien un certain nombre d'idées qu'il acceptait d'associer à sa personne par l'intermédiaire de son nom. En ce sens, *any* a ici une valeur quantitative, qui se traduirait par "toutes les" en français.

Toutefois, le personnage n'accepte pas toutes les associations ou toutes les formules ironiques : seules celles qu'il pouvait rattacher à son nom, selon ses critères, peuvent être acceptées pour lui. En fait, la relative *that I could attach to myself*, qui est de nature restrictive / déterminative, restreint la classe sur laquelle s'effectue le parcours dénoté par *any*. En ce sens, *any* a ici une valeur qualitative, comme le montre la manipulation suivante : *then I welcomed whatever associations or ironies that I could attach to myself* ; à ce sujet, la traduction française montre bien cette idée qualitative véhiculée par *any* : n'importe lesquelles de ces associations que je pouvais rattacher à mon nom (paraphrasable par « no matter which » chez Jespersen).

L'emploi de *some* à la place de *any* dans cet énoncé engendrerait un sens différent : *some* véhiculerait un sens partitif ; certaines associations seraient acceptées par le personnage, mais pas d'autres, ce qui est différent du sens dans l'énoncé d'origine.

Conclusion

L'épreuve de faits de langue 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.

Cette épreuve permet également aux candidats de mobiliser leurs connaissances de la langue anglaise et leur sensibilité linguistique, ce qui leur est fort utile en vue d'une analyse poussée des documents qui leur sont proposés dans le dossier de synthèse : les faits de langue ne doivent pas être détachés du texte dont ils sont extraits, car l'analyse linguistique est une porte d'entrée vers le sens d'un texte, et non un exercice grammatical déconnecté du reste de l'épreuve. L'étude des faits de langue peut permettre d'éclairer le sens du texte, tout comme le texte fournit de précieuses informations pour l'analyse grammaticale. Le candidat a tout intérêt à se servir de chacune des analyses, grammaticale et synthétique, pour éclairer le sens de l'autre.

Le jury tient à rappeler qu'une bonne prestation nécessite une préparation sérieuse dans la durée, sur des cas précis et variés. Un candidat bien préparé acquiert ainsi la méthodologie et la démarche indispensables à l'analyse grammaticale et linguistique : cohérence, rigueur et clarté. Cette année, le jury a constaté que les faits de langue portant sur la syntaxe et l'énoncé complexe (relatives

déterminatives ou appositives, relatives nominales, complétives du nom, structures clivées et pseudo-clivées, extraposées, ou encore structures à montée du sujet, structures résultatives, structures existentielles, etc.) ont été moins bien réussis que lors des années passées. Il encourage donc les candidats à consacrer davantage de temps aux phénomènes syntaxiques et à tenir compte des recommandations des rapports de jury des sessions précédentes.

Le jury tient également à souligner que l'explication des faits de langue est une épreuve tout à fait accessible ; d'ailleurs, le jury a eu le plaisir d'entendre de très bonnes prestations. En effet, ce qui prime est le bon sens et la clarté dans les explications. Si une connaissance du vocabulaire spécifique à la linguistique est attendue, il importe avant tout non pas de jargonner, mais d'expliquer des faits de l'anglais, qualité indispensable chez un futur enseignant.

Recommandations pour la session 2011

Les épreuves d'admissibilité et d'admission du CAPES externe sont modifiées à partir de la session 2011. Les épreuves d'admission ne comporteront plus la sous-épreuve d'explication de faits de langue. Toutefois, l'épreuve d'admissibilité de traduction inclura une sous-épreuve d'explication de choix de traduction ; pour cette sous-épreuve, il sera demandé aux candidats d'expliquer leur choix de traduction pour des segments qui seront soulignés dans le texte de version en anglais, et leur analyse devra se fonder sur une étude grammaticale de ces segments. Il est donc vivement recommandé aux futurs candidats de la session 2011 de lire le rapport de l'explication de faits de langue, qui leur sera d'une utilité certaine pour appréhender cette nouvelle épreuve.

Rapport établi par Christelle LACASSAIN-LAGOIN,
avec la collaboration de l'ensemble de la commission Faits de Langue

Éléments bibliographiques

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

- **grammaires de référence en langue anglaise**

Biber *et al.* *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman, 1999.

Huddleston R. and Pullum G. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: C.U.P., 2002.

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

- **grammaires à orientation linguistique**

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

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

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

Larrea, P. et Rivière, C. *Grammaire explicative de l'anglais*. 3^{ème} édition. Paris : Longman France, 2005.

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

- **ouvrages de préparation aux concours**

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

Cotte, P. *L'Explication grammaticale des textes anglais*. 2^{ème} édition. Paris : P.U.F., 1996.

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

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

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

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

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

- **pour un travail en syntaxe**

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

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

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

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

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

- **pour un travail en lexicologie**

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

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

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

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

- **pour un travail en phonologie**

Voir la bibliographie qui accompagne le chapitre portant sur la qualité de l'anglais oral.

4.2.3 Compréhension / Restitution d'un document sonore

Il convient de rappeler de façon très précise aux candidats, souvent peu préparés à une épreuve difficile, qu'il s'agit d'abord d'en connaître clairement les modalités et de s'entraîner de façon régulière tout au long de l'année.

Le présent rapport n'a assurément pas vocation à présenter un catalogue d'erreurs diverses, tant méthodologiques que linguistiques. Il s'agit davantage de constituer un outil de réflexion, une aide sérieuse et efficace permettant aux candidats de se positionner précisément face aux critères d'évaluation pris en compte par les membres du jury.

Déroulement de l'épreuve

La sous-épreuve de compréhension-restitution a lieu à l'issue de l'exposé (présentation, dans l'ordre choisi par le candidat, des faits de langue et du dossier comprenant un document « civilisationnel », un document iconographique ainsi qu'un document littéraire) et de l'entretien qui en découle. Les caractéristiques du document sonore sont définies dans le B.O. du 2 novembre 2000, suite aux modifications apportées par la note du 28 juillet 1999 : « L'enregistrement en anglais n'est en aucun cas un document écrit oralisé. Il a une durée maximale de deux minutes trente. »

L'épreuve proprement dite ne débute véritablement qu'après la lecture par le candidat du titre de l'enregistrement qui lui est présenté. Puis le candidat est invité à mettre le casque d'écoute. Il appartient à un membre du jury de procéder à la mise en route du lecteur .mp3 de façon à ce que le

candidat puisse être en mesure de se concentrer pleinement sur sa prise de notes. Une voix féminine invite le candidat à régler le volume sonore et suivent aussitôt deux écoutes successives de l'intégralité de l'enregistrement, entrecoupées d'une pause de vingt secondes. Cette pause est généralement utilisée pour une première vérification de la charge informationnelle de l'enregistrement. À la fin des deux écoutes, le candidat ôte le casque et dispose de deux minutes afin de compléter sa prise de notes et d'en vérifier la cohérence et l'intelligibilité. Il peut enfin procéder à la restitution en français de ses notes en quatre minutes exactement. Si le candidat n'a pas utilisé le temps imparti, l'un des membres du jury lui rappelle la durée du temps restant afin qu'il puisse apporter des compléments, le cas échéant.

L'un des membres du jury veille à rappeler le minutage au candidat bien souvent victime d'une nervosité fort compréhensible.

Enfin, toute restitution excédant le temps imparti se voit aussitôt interrompue afin que les conditions de l'épreuve demeurent rigoureusement les mêmes pour tous les candidats.

Nature des documents

Tous les documents proposés à l'écoute sont authentiques (B.O du 27 mai 1999). Ils constituent un large éventail d'accents différents (anglais britannique — anglais, écossais, irlandais, gallois —, mais aussi anglais américain, australien, anglais d'Afrique du Sud, etc.) qui peuvent par conséquent contenir des particularismes locaux. Ces documents sont principalement issus de programmes radiophoniques.

Les bruits de fond font partie intégrante du document sonore ; ils ne sont pas la règle cependant. L'écoute de la BBC à ce titre peut s'avérer tout particulièrement bénéfique. BBC4 notamment met à la disposition de ses auditeurs un éventail riche de programmes politiques, économiques, littéraires, scientifiques, médicaux tels que *Woman's Hour*, *Over to You*, *In Our Time*, *Any Questions*, *Thinking Allowed...*

Un paramètre non négligeable doit ici être pris en compte : le ton. En effet, le candidat est d'autant mieux préparé à l'épreuve s'il est conscient qu'il ne s'agit aucunement de documents sonores délivrés de façon lente et monocorde. Certains documents témoignent de réactions liées à l'affect et, tout naturellement, le débit et l'élocution même des protagonistes peuvent s'en trouver modifiés ; c'est ce qui contribue, bien sûr, à donner tout son relief à la nature authentique du document sonore, mais également, par-là même, à complexifier l'épreuve.

Les documents proposés se composent de reportages dans lesquels différents interlocuteurs interviennent ; il peut s'agir d'interviews à plusieurs voix, entrecoupées de commentaires récapitulatifs ou développant le sujet introduit par le ou les journaliste(s). Il peut également être question de débats ou tables-rondes.

Au vu de la très grande variété de thèmes abordés (voir le tableau récapitulatif ci-après), il convient d'insister sur le fait que le candidat devait impérativement avoir exploré un maximum de sujets en rapport avec les phénomènes de société.

Finalités de l'épreuve

Le B.O. n° 39 du 2 novembre 2000 précise que cette épreuve ne constitue en rien un exercice de traduction.

Il incombe au candidat d'identifier et de restituer en français le plus d'informations possibles (« items ») dans un ordre logique et chronologique. Il importe d'identifier les liens logiques et les articulations qui relient ces items les uns aux autres et d'indiquer les changements d'interlocuteurs.

Le tout ainsi constitué se doit d'être organisé, cohérent et intelligible, tant dans son contenu informationnel (le plus exhaustif possible) que dans la rigueur syntaxique et lexicale de la langue cible. Il s'agit là d'évaluer la capacité de compréhension, mais aussi la qualité du français. La restitution nécessite également une certaine fluidité ; les pauses intempestives, les longs moments d'hésitation puis les reprises sur un rythme saccadé nuisent à la compréhension, d'une part, et entraînent, d'autre part, un état de confusion accru chez le candidat. Par conséquent, clarté et assurance sont les maîtres mots.

L'exercice est certes difficile. Passer de la compréhension orale à une restitution rigoureuse en français requiert de la pratique. Toutefois, un entraînement régulier, en temps limité, permet sans nul doute d'acquiescer de l'aisance.

Conseils méthodologiques

Les remarques qui vont suivre ne se bornent pas à un compte-rendu théorique ; elles permettront d'ancrer dans la réalité cette épreuve source de nervosité.

À l'issue de la présentation du dossier, le candidat est invité à se préparer à la dernière sous-épreuve de compréhension-restitution. Pour ce faire, il lui est présenté le titre écrit du document sonore dont il prend connaissance. Ce titre permet une certaine contextualisation. En règle générale, il ne pose aucun problème de compréhension. Toutefois, lors de la session 2010, des candidats ont achoppé sur le terme « algae » — ce qui a nui grandement et à leur compréhension du document et à l'intelligibilité de leur restitution.

Les directives données par l'un des membres du jury, au début de cette sous-épreuve, font le lien avec l'explication en anglais que peut entendre le candidat une fois le lecteur .mp3 mis en route.

- Lors de la première écoute le candidat prend en note un maximum d'informations. Un système d'abréviations et de symboles compréhensible et exploitable par le candidat couplé à une présentation aérée lui permet de combler le déficit informationnel lors de la seconde écoute.

- Il est irréaliste de s'imaginer pouvoir tout prendre en note lors de la première écoute. Il faut donc repérer l'essentiel : noms (s'il s'agit de personnes assez connues pour qu'ils soient exigibles) et fonction des principaux interlocuteurs, éventuels noms de lieu, sujets/problèmes, enchaînements d'idées, idées principales parfois récurrentes... Le candidat est ainsi amené à se concentrer sur les mots porteurs de sens et surtout à ne pas rédiger de phrases.

- Concernant un aspect plus technique de la prise de notes, nous avons constaté que certains candidats, particulièrement organisés, ont choisi de ne prendre leurs notes que sur le recto des feuilles, et ce afin de ne perdre ni temps, ni informations.

- L'interruption de vingt secondes peut être assimilée à une pause structurante. Elle permet de vérifier que les interlocuteurs sont repérés, que les enchaînements sont identifiés, que certaines abréviations (acronymes d'organisations ou associations, par exemple) sont élucidées.

- La seconde écoute se veut plus sélective. Elle permet de combler certains déficits de sens assurément, mais aussi d'affiner la compréhension d'un passage, d'en vérifier le contenu (et ainsi d'écartier la possibilité du contresens).

- Les deux minutes suivant les deux écoutes permettent au candidat de vérifier la lisibilité de ses notes et d'en relire le contenu. Cette phase est essentielle avant la restitution.

- Le candidat dispose alors d'une durée maximale de quatre minutes pour restituer de façon claire et précise le contenu de ses notes. Il n'a pas à débiter sa présentation par une phrase introductive telle que « Il s'agit d'un extrait journalistique qui s'intéresse à », ainsi utilisé par un candidat. Il n'est pas non plus nécessaire de chercher à reformuler de façon complexe telle ou telle idée ; ainsi une candidate a-t-elle perdu beaucoup de temps à élaborer une syntaxe compliquée au détriment de la restitution des items ; par exemple dans le document sonore intitulé « Bass Shoe Factory », le candidat a débuté sa présentation de la façon suivante : « Le document sonore qui nous est présenté traite des effets désastreux, voire fâcheux, d'une décentralisation... ». Ou bien encore « Nous avons un reportage qui nous raconte ». Il s'agit d'une perte de temps combinée à des impropriétés lexicales. Il convient par conséquent de débiter *in medias res*. De plus, il n'est nullement question de commenter ou même d'extrapoler les dires des interlocuteurs ; il est attendu que les candidats soient factuels mais précis et qu'ils s'expriment dans une langue de bonne tenue. Ainsi, dans le même document sonore, un candidat a-t-il restitué « She is very sad » par « elle se sent trahie et déboussolée » ; il y a donc ici présence d'un commentaire personnel, une inexactitude lexicale et un défaut de registre.

Réussir sa restitution

- Le candidat n'a pas à nommer les interlocuteurs, sauf dans les cas où bien sûr ces noms sont si connus qu'il est indispensable de les mentionner. Ainsi dans le document intitulé « Space Tourism » était-il question de Richard Branson, le fondateur de Virgin Galactic et de deux interlocuteurs

australiens, un homme d'affaires de Melbourne et Penny Spencer qui dirige une agence de voyages. Richard Branson ne peut être décevantement passé sous silence. Quant aux autres protagonistes, l'on attendait des candidats qu'ils s'attachent à la fonction des interlocuteurs ou au projet dont ils sont à l'origine. Certaines initiales telles que CEO se sont révélées difficiles à traduire pour certains candidats alors qu'il ne s'agit-là, somme toute, que de banalités. Il est donc souhaitable d'avoir une connaissance minimum d'un certain nombre d'acronymes ou de sigles en usage dans le monde anglo-saxon.

- Pour ce qui est des références à la monnaie, il n'apparaît pas forcément judicieux de traduire des dollars en euros. Quant aux unités de mesure, il est recommandé de convertir — même approximativement — à chaque fois qu'il existe un équivalent dans l'usage français.

- Concernant les chiffres, le candidat veillera en amont à s'assurer qu'ils les maîtrisent, car trop d'erreurs grossières sont à regretter dans ce domaine. Un document sonore offrant une profusion de chiffres (« Crime in South Africa ») s'est avéré particulièrement épineux pour les candidats : « six billion dollars » a ainsi souvent été restitué par « six millions de dollars ». Plus loin encore « nine thousand in 2005 » transformé en « neuf cents ».

- On attend du candidat de solides connaissances culturelles quant à la réalité socio-politique des pays anglophones. À ce titre, il conviendra de lire la presse britannique de qualité, *The Independent*, *The Daily Telegraph*, *The Guardian*, etc. Tout ce qui relève des institutions politiques, mais aussi, par exemple, du système de santé ou de l'éducation doit attirer l'attention du candidat. On ne découvre pas, notamment, les problèmes de traduction de « Labour party », « Conservative party », « address », « presidency », « executive leader of parliament » « parliamentary decorum », « House of Representatives » ou même « health care system » le jour de l'examen.

Justesse de la langue cible et registre

La qualité de la langue fait partie intégrante de l'évaluation de l'épreuve. Il s'agit pour le candidat de s'approprier un registre, non pas soutenu, mais de bonne qualité alliant précision lexicale et justesse syntaxique. Le candidat doit éviter l'utilisation d'un style relâché, sauf si tel est le cas dans le document.

Les erreurs les plus courantes sont les gallicismes et les traductions littérales, mais aussi les répétitions plates de « elle/il dit que ».

Une attention particulière est portée par le jury à la précision et à la transposition correcte de la langue : il fallait donc se garder des traductions littérales maladroites, des calques très approximatifs, voire des refus de traduction. Certains candidats ont, néanmoins, fait preuve d'efficacité et de réactivité lors de la restitution soit en utilisant le terme, l'expression juste, soit en ayant recours à des synonymes ou des reformulations judicieuses.

L'entraînement à l'épreuve de compréhension-restitution

Cette épreuve nécessite un entraînement régulier et rigoureux en temps limité dans les conditions de l'épreuve. Une écoute régulière de documents sonores variés, tant par leur thématique que par la diversité des accents et des registres de langue est indispensable. Il s'agit également de porter son choix sur des entretiens, des débats contradictoires et autres échanges verbaux impliquant divers participants.

Enfin, il incombe au candidat de lire la presse anglo-saxonne et française afin de parfaire ses connaissances et d'acquérir un lexique spécifique et idiomatique, l'acquisition d'automatismes langagiers s'avérant plus qu'utile dans le cadre de cette épreuve. Il paraît également judicieux de peaufiner, voire d'approfondir son lexique (cf. à ce titre un ouvrage très complet intitulé *Médiascopie du vocabulaire anglais* de Florent Gusdorf). Ainsi dans un document sonore traitant de licenciements dans le Maine, certains candidats, mal préparés, n'ont pas été en mesure de traduire quelques termes économiques tels que « pink slip » (lettre de licenciement), « company town » (petite ville ouvrière), « sunset industry » (industrie en déclin), « retrain » (se reconverter).

Conclusion

Même si, nous en convenons, l'épreuve est difficile, elle a permis cette année, comme chaque année, aux bons candidats de se démarquer en proposant des restitutions intelligentes, et dans un français correct. Nombreux sont heureusement les candidats à saisir toute l'importance d'une préparation tout au long de l'année. Ce sont ces mêmes candidats dont l'aisance a été remarquée et bonifiée. Le lecteur de ce rapport l'aura compris, tous les sujets étaient envisageables et la sélection était ouverte ainsi qu'en témoigne le tableau récapitulatif et typologique des documents sonores utilisés lors de la session 2010.

Tableau récapitulatif des documents sonores utilisés lors de la session 2010

Titre	Accent(s)	Durée
Algae biofuel	UK	Tous les documents proposés avaient une durée comprise entre 2'15" et 2'30"
Antisocial behavior orders	UK	
Baggy clothing	US	
Bass shoe factory	US	
Brown under pressure	UK	
Crime in South Africa	SA	
Curfew	UK	
Dissent or disrespect	UK - US	
Domestic violence	UK	
Drinking in the UK	UK	
Health care protest	US	
Hubble's troubles	US	
Internet scams	US	
Pilot napping	US	
Royal embrace	UK - US	
Space tourism	UK - AU	
Surfers against sewage	UK	
The Republicans and the internet	US	
Three-strikes law	US	
Vampires and Werewolves	US	
Wedding dresses	US	
Wedding memories	UK	

Rapport établi par Virginie DELAMARE,
avec la collaboration de Mark DAVIES

4.2.4 Anglais oral

Si des qualités linguistiques ne peuvent se substituer à une argumentation efficace et à une méthodologie rigoureuse, la langue dans laquelle les candidats communiquent oralement ne peut être considérée comme secondaire. Le fait de s'exprimer dans un anglais de qualité revêt en effet une importance fondamentale, non seulement parce que les candidats admis deviendront inévitablement des modèles linguistiques pour leurs futurs élèves, mais encore parce qu'une langue orale insuffisante dévalue leur prestation aux épreuves d'admission. Des erreurs lexicales et grammaticales réitérées ou des schémas intonatifs inadaptés ont inmanquablement pour effet de détourner l'attention du jury du fond du propos pour la concentrer sur la mauvaise qualité de sa forme. Il convient donc d'apporter une attention particulière à la langue orale.

On émettra ici une remarque sur l'évolution de la langue orale utilisée au cours des années passées par ceux qui aspirent à enseigner l'anglais. La mobilité géographique accrue de la plupart des candidats leur permet d'effectuer des séjours de plus en plus fréquents en pays anglophone. Globalement, en raison des phénomènes d'accommodation intervenant lors des interactions avec les locuteurs natifs, il en résulte une élévation du niveau phonétique et phonologique de la langue.

Cette considération devrait encourager tout aspirant à la fonction de professeur d'anglais à envisager, dans la mesure de ses possibilités, le plus de déplacements possibles dans des pays anglophones. Elle devrait aussi porter chacun à faire preuve d'humilité, quelle que puissent être ses facilités naturelles pour apprendre l'anglais en tant que langue étrangère.

Les exposés et entretiens en langue anglaise envisagés pour les sessions ultérieures du CAPES d'anglais constitueront du reste une épreuve exigeante. Commenter des documents au contenu dense et discuter sur des thèmes culturels et littéraires variés en utilisant un lexique spécifique et précis requiert en effet une solide maîtrise des structures grammaticales et du lexique de l'anglais. Cette même maîtrise sera requise au cours d'échanges spontanés où la mobilisation de toutes les ressources linguistiques du candidat sera nécessaire.

En outre, en condition de concours, la prise de parole en anglais requiert un certain degré d'endurance. On observe parfois une dégradation graduelle de la langue de certains candidats après que leurs capacités de concentration, de réflexion et d'analyse ont été longuement sollicitées. Un entraînement régulier et méthodique avec des phases d'immersion dans le monde anglophone est donc nécessaire à tout candidat au concours d'aptitude à l'enseignement de l'anglais, quelles que soient ses facilités linguistiques.

Il n'est pas inutile d'ajouter à ce point quelques remarques sur la notion d'« authenticité », que d'aucuns emploient pour décrire la qualité d'un anglais oral qui se rapproche de celui qu'utilisent les anglophones natifs.

Il faut être conscient que l'« authenticité » de l'anglais parlé ne relève pas exclusivement de l'exactitude de la syntaxe et du lexique employé, ni de la seule prononciation des sons distinctifs de la langue (ses phonèmes), mais aussi d'autres de ses composantes telles l'alternance régulière entre syllabes fortes et syllabes faibles (le rythme), les variations de hauteur mélodique (l'intonation), ainsi que la tendance générale à positionner les organes de l'appareil articulatoire dans une certaine position (la « qualité de voix »), distincte de celle que l'on observe en français parlé.

Sur certains plans, il faut avoir l'honnêteté de reconnaître que l'« authenticité » ne peut être atteinte qu'à des degrés divers par des locuteurs dont la langue maternelle n'est pas l'anglais, et ce malgré le travail fourni dans certains domaines spécifiques. Il n'est d'ailleurs pas question de nier que le degré d'« authenticité » de la langue orale dépend en partie de certaines facultés innées. On sait par exemple que quelques locuteurs parviennent rapidement à s'exprimer avec fluidité dans une langue étrangère sans avoir reçu de formation académique en grammaire ou en phonologie, alors que d'autres apprenants acquièrent, au prix d'un travail méthodique, une maîtrise correcte de la syntaxe, du lexique et des règles d'accentuation d'une langue seconde sans toutefois bénéficier de ce type de facilité.

Un degré d'« authenticité » si élevé qu'il permet à des linguistes expérimentés de confondre un francophone avec un locuteur natif de l'anglais relève en tout cas d'une situation exceptionnelle, et doit invariablement être attribué (tout au moins en partie) à une faculté naturelle de mimétisme. Il n'est donc pas question d'exiger des candidats dont l'anglais n'est pas la langue maternelle qu'ils s'expriment de manière à être pris pour des locuteurs anglophones.

Cela étant dit, il convient d'affirmer avec force que nombre de composantes d'une langue orale de qualité sont accessibles à tous les candidats au CAPES, et que divers domaines de l'anglais parlé

peuvent être maîtrisés s'ils font l'objet d'un travail rigoureux à partir de règles définies. Dans les domaines en question, on s'attendra à ce que chaque candidat possède de solides connaissances et soit capable d'appliquer celles-ci de manière appropriée. On s'attendra aussi à ce que les candidats soient capables d'adapter leur attitude et le registre dans lequel ils s'expriment à la situation d'un concours de recrutement de professeurs.

La langue anglaise, comme toute autre langue ne doit pas être considérée comme un objet d'étude abstrait, mais comme un moyen d'interaction avec d'autres locuteurs dans des situations de communication définies. Elle revêt donc une dimension pragmatique dont la maîtrise est indispensable dans plusieurs domaines de la vie sociale et dans la pratique de l'enseignement.

Les candidats devront également démontrer qu'ils maîtrisent les composantes syntaxiques et lexicales de l'anglais et sont capables d'effectuer spontanément des choix corrects et judicieux dans ces domaines.

En matière de rythme et d'intonation, on attendra aussi que chaque candidat connaisse divers principes rythmiques, intonatifs, phonologiques⁴³, phonétiques⁴⁴ et phonotactiques⁴⁵, et applique ceux-ci à sa production orale.

Par souci de clarté, chacune des composantes de la langue orale auxquelles il est fait allusion dans les paragraphes qui précèdent fera l'objet d'un traitement particulier. On examinera tout d'abord la dimension pragmatique de l'anglais parlé, puis on abordera ses dimensions sémantique, syntaxique, lexicale, phonologique et phonétique.

Il est vivement recommandé aux candidats à la session 2011 du CAPES d'anglais d'étudier dès à présent cette section du rapport pour entreprendre de pallier au plus tôt telle ou telle déféctuosité éventuelle dans leur expression orale. Un travail méthodique de remédiation de tel ou tel aspect de la langue parlée portera immanquablement ses fruits s'il est entrepris à temps.

Aspect pragmatique de la langue orale

Comme les années précédentes, on rappellera qu'un oral de concours constitue un exercice formel régi par un certain nombre de règles, explicites autant qu'implicites, touchant tant la tenue et le comportement que le fond et à la forme des échanges avec le jury. Chacun aura donc intérêt à se présenter sous son meilleur jour dans l'ensemble de ces domaines.

Il convient que les candidats demeurent vigilants et maîtres d'eux-mêmes, malgré le stress compréhensible qu'ils peuvent éprouver lors des épreuves. Une attitude agressive, arrogante ou narquoise n'a bien évidemment pas sa place lors des épreuves orales d'un concours de recrutement de professeurs. Des signes d'agacement (volontaires ou involontaires), des réactions défensives aux questions des membres du jury, une volubilité excessive et/ou une désinvolture déplacée doivent également être évités.

Il appartient aux candidats de veiller à s'exprimer de manière intelligible. Ceci implique une articulation assez précise et un volume sonore suffisant pour que la voix atteigne les membres du jury. Nul n'est besoin de vociférer pour autant. Une expression posée, claire et contrôlée, permet de véhiculer le fond du message de manière efficace et appropriée.

Lors de l'entretien comme de l'exposé, il est toujours bon de conserver le contact oculaire avec le jury et de s'efforcer de maintenir des conditions optimales d'échange avec lui. Ces conditions pourront être favorisées par le contrôle du volume et du débit sonore, mais aussi par le choix judicieux de formes comme les pronoms personnels déictiques (*I, we, us*) qui, employés à bon escient, peuvent induire un rapport étroit entre candidat et membres du jury.

Pour l'exposé, le jury insiste également sur le fait que la prestation ne doit pas s'appuyer sur la lecture de notes rédigées intégralement ou abondantes à l'excès. Un canevas structuré et succinct, à partir duquel le candidat pourra orienter son intervention, constitue un support idéal, favorisant une communication vivante et adéquate.

Dans la session 2011 du CAPES d'anglais, une large place sera accordée aux échanges spontanés avec les membres du jury, et il conviendra d'accorder une attention toute particulière aux

⁴³ C'est-à-dire régissant le choix des sons distinctifs de l'anglais et l'accentuation de certaines syllabes particulières au niveau du mot et de la phrase.

⁴⁴ C'est-à-dire relatifs à l'articulation correcte des sons.

⁴⁵ C'est-à-dire relatifs à la manière dont les différents sons distinctifs de l'anglais peuvent ou non s'enchaîner dans certaines unités de discours.

aspects pragmatiques de la langue mobilisés dans ce type d'échange. L'aptitude de candidats à communiquer efficacement sera très logiquement prise en compte dans l'évaluation de leur prestation.

Spontanéité durant l'entretien ne signifie pas systématiquement immédiateté. Devant une question complexe ou lors d'une phase de réflexion poussée au cours d'un entretien, les candidats gagneront à prendre quelques secondes de réflexion avant de répondre. Dans certains cas, il pourra même leur être utile de prendre quelques notes avant cette phase de réflexion.

On attendra des candidats qu'ils sachent apprécier les différences de registre de l'anglais et qu'ils adaptent le ton et le niveau de formalité de leur discours aux épreuves orales. Toute forme de familiarité, linguistique ou gestuelle, est en effet déplacée lors d'un concours de recrutement. Cette année encore, le jury a parfois regretté que des candidats utilisent, sans même sans rendre compte, un registre familier et/ou d'incessants marqueurs phatiques ou de recherche d'approbation discursive tels *Like, You know ?*, ou encore *actually, basically*.

On rappellera enfin que les questions adressées aux membres du jury n'ont *a priori* pas leur place lors de l'entretien, sauf s'il s'agit de faire répéter un propos mal compris ou mal entendu. De même, tout commentaire ou échange avec le jury qui sortirait du cadre de l'exposé ou de l'entretien est à éviter pendant le déroulement de l'épreuve.

Considérations sémantiques

La dimension sémantique de la langue se superpose dans certains cas à sa dimension pragmatique. Il faudra donc veiller à éviter un certain nombre d'erreurs relatives au sens de mots ou d'expressions, qui pourraient donner lieu à des confusions, voire à des situations cocasses et/ou embarrassantes, comparables à certaines erreurs que des locuteurs commettent parfois dans un pays étranger. Sur un plan plus exclusivement sémantique, il faudra aussi veiller à ne pas employer certaines unités lexicales dans des acceptions inexactes et à ne pas recourir à des termes ambigus.

Lorsqu'ils se réfèrent aux documents utilisés au cours des épreuves orales, les candidats feront bien d'éviter des tournures malheureuses comme « the documents we *have to deal with* ». Le type de modalité déontique exprimée par *have to* suggère en effet que les candidats ont étudié ces documents sous la contrainte. Il sera bien plus judicieux de recourir à des formulations comme : « the documents under study » (par exemple).

Les membres du jury ont parfois déploré que certaines de leurs questions ouvertes (en *Where, When, How*, etc.) aient donné lieu à des réponses commençant par « Because... ».

Il appartiendra aux candidats d'identifier précisément le type de document auquel ils ont affaire et d'adapter les termes qu'ils emploieront pour faire référence à leur contenu, leur auteur ou à leur créateur. Le jury souhaite à ce propos mettre en garde les candidats contre l'utilisation abusive du terme *narrator*, qui ne peut désigner l'auteur d'un essai, d'un discours ou d'une lettre (par exemple).

Les membres du jury ont également relevé quelques utilisations inexactes du mot *irony* qui désigne un procédé rhétorique par lequel on dit le contraire de ce que l'on veut faire comprendre. *Irony* n'est pas synonyme de *mockery* ni de *sarcasm*, ou encore de *humour, self-mockery, self-deprecation*, etc.

Grammaire et syntaxe

Le jury tient à attirer l'attention des candidats sur des erreurs grammaticales et syntaxiques récurrentes. Bon nombre d'entre elles ont déjà été signalées dans les rapports précédents. Ces erreurs portent essentiellement sur les flexions, l'accord syntaxique, la détermination et le choix des prépositions et des pronoms.

Exactitude de la morphosyntaxe

L'erreur la plus récurrente concerne les marques grammaticales : les pluriels sont souvent escamotés (oubliés ou inaudibles) à la terminaison des noms. Il n'est pas rare d'entendre **the two textØ ; they had their hatØ on their headØ*, etc. Il en va de même pour la marque de 3^{ème} personne du singulier au présent. Il est impératif d'éviter de telles erreurs, qui ne manqueraient pas d'être sévèrement sanctionnées. Attention également aux erreurs commises sur des pluriels irréguliers : **her feets ; the childrens*, etc.

Quel que soit le contexte phonologique (présence d'un /s/, /z/, /θ/, /ð/, etc. dans le voisinage

immédiat), il est important de faire ressortir ces marqueurs grammaticaux.

Inversement, il convient de ne pas les faire apparaître lorsqu'ils n'ont pas lieu d'être présents : *it can *leads, she doesn't *seems to, *they looks angry ...* On peut mentionner aussi le double marquage du passé : *he didn't *understood*, les formes conjuguées après les modaux : **he can makes*, les erreurs de participes passés : **he has took, *he was striked, *having study, *to be find etc.* ou l'accord des adjectifs : **differents countries...*

On rencontre parfois des erreurs d'accord verbal, notamment avec *there + be* : *there *is no aristocratic families, there *is close relationships...*

On note également des incompatibilités entre déterminants et marques de nombre : **much of the units, *this documents...*

Certaines erreurs grossières de construction des structures négatives ont été relevées (ex. : **they still not consider*). Il convient bien sûr d'éviter ce type de constructions fautives à tout prix.

Rappelons aussi que bien des verbes n'admettent pas indifféremment une complémentation en TO + V et V-ING. On peut ainsi rencontrer *he avoided doing sth* et *he stopped doing sth*, mais pas **he avoided to do sth* ou **he stopped to do sth* (pour signifier que quelqu'un s'est arrêté de faire quelque chose).

On signalera enfin que les constructions faisant appel à des verbes à particules s'avèrent parfois problématiques : **a person to whom people can identify with*.

Pertinence des choix

Temps et aspects

On observe parfois des confusions entre -S et BE + -ING : *the document *is dealing with / deals with* ; ou un manque de cohérence, dans les même phrase ou les mêmes environnements proches, entre l'usage du prétérit et celui du présent simple.

Détermination nominale

On rencontre fréquemment le calque du français qui fait utiliser un *THE* à la place de Ø devant un nom à portée générique : **the nature, *the humour, *the religion *the Northern Ireland, *the Victorian code*.

A l'inverse, on entend parfois Ø là où l'article défini aurait été requis : **in Ø Victorian era... *in Ø beginning...*

L'article *THE* n'est pas utilisé dans les constructions telles que NOM + LETTRE ou CHIFFRE. Il convient donc d'éviter soigneusement les tournures fautives du type : **THE document A* ou **the line 10*. On dit : *Ø document A; Ø line 10*. *THE* est en revanche utilisé devant les adjectifs devenus des noms de nationalités : **Chinese were the target of **discriminatory** laws*.

Ni l'article *A/AN* ni le pluriel ne peuvent s'utiliser avec un indéénombrable : **an advice, *a violence, *the informations*.

L'article *A* devient *AN* devant une voyelle phonétique (**a orange dress → an orange*, mais *a united front* et non **an united front*).

Prépositions

La construction des **groupes prépositionnels** est parfois fautive :

- la préposition ne doit pas être omise derrière un verbe prépositionnel au passif : *It's not something to be frightened of, he is referred to as someone who...*

- on observe aussi des confusions dans le choix de la préposition, qu'il s'agisse de groupes prépositionnels compléments de verbes, de substantifs ou d'adjectifs.

On ne pourra ici faire mieux que de reproduire la liste de certaines erreurs fréquentes (et des constructions justes correspondantes) fournie par les précédents rapports de jury :

<i>*admirer to</i>	<i>admirer of</i>
<i>*answer to a question</i>	<i>answer a question</i>
<i>*approve about</i>	<i>approve of</i>
<i>*associated to</i>	<i>associated with</i>
<i>*book of sb</i>	<i>book by sb</i>
<i>*considered like</i>	<i>considered as</i>
<i>*dependent for</i>	<i>dependent on</i>
<i>*deprive s.o. from sth.</i>	<i>deprive s.o. of sth.</i>
<i>*disagree someone</i>	<i>disagree with someone</i>
<i>*desperate of</i>	<i>desperate for</i>
<i>*enter into a room</i>	<i>enter a room</i>
<i>*extract of</i>	<i>extract from</i>
<i>*go in</i>	<i>go to</i>
<i>*insist about</i>	<i>insist on</i>
<i>*inspired with</i>	<i>inspired from</i>
<i>*look to sth</i>	<i>look at sth</i>
<i>*opposed with</i>	<i>opposed to</i>
<i>*participate to</i>	<i>participate in</i>
<i>*prevent to</i>	<i>prevent from</i>
<i>*remind sb sth</i>	<i>remind sb of sth</i>
<i>*search of</i>	<i>search for</i>
<i>*synonymous of</i>	<i>synonymous with</i>
<i>*take part to</i>	<i>take part in</i>
<i>*think at</i>	<i>think of</i>
<i>*watch at</i>	<i>watch Ø</i>
<i>*he took it as granted</i>	<i>he took it for granted</i>

Des **confusions de prépositions** ont été également rencontrées dans les expressions permettant de situer différents éléments : **some distance with* pour *some distance from*, **at the right* pour *on the right*, **involved into* pour *involved in*, **in one hand* pour *on the one hand*, **at the middle of* pour *in the middle of*, **in what extent* pour *to what extent*, **on document B* pour *in document B*, **in my point of view* pour *from my point of view*.

Enfin, en situation de communication formelle, *like* ne peut introduire un groupe prépositionnel : **like in/like for...* Dans ce type de comparaisons, c'est *as* qui est utilisé : *as in/as for...*

Choix des pronoms

Ce problème concerne essentiellement le choix des relatifs en fonction de leur antécédent : **a set of documents who...*, **a hero which*, **the company who...*

On observe aussi des calques du français qui aboutissent à des répétitions par des pronoms d'un sujet nominal : *The writer, he ...* ainsi que le mauvais emploi du double génitif : **a friend of him...*

Calques

Les calques du français sont sources d'erreurs allant jusqu'au barbarisme. Ces calques concernent surtout la **syntaxe**:

<i>*The two first/two other documents</i>	<i>The first two/other two documents</i>
<i>*As I said it, *as we learn it</i>	<i>As I said et as we learn</i>
<i>*As it is said in document B</i>	<i>As is said in document B</i>
<i>*In this picture is a ship</i>	<i>In this picture there is a ship</i>
<i>*They were agreee</i>	<i>They agreed</i>
<i>*We can wonder</i>	<i>We might ask why</i>
<i>*She is reading quietly a book</i>	<i>She is quietly reading a book</i>

Lexique

Richesse et précision lexicales sont indispensables à l'enseignant d'anglais qui est appelé d'une part à servir de modèle aux élèves et, d'autre part, à s'appuyer sur des connaissances et compétences solides pour élaborer son enseignement.

Au cours de certaines prestations, les membres du jury ont eu cette année le plaisir d'observer l'emploi d'un lexique varié et approprié, faisant ressortir toute la richesse et les subtilités de l'analyse des candidats. Au cours des exposés comme des entretiens, on encouragera tout candidat à rechercher la richesse et la précision syntaxique. Pour acquérir une maîtrise adéquate du lexique, il est essentiel de pratiquer abondamment la lecture de divers types de documents (critiques littéraires, traités de civilisation, œuvres de fiction et commentaires variés) au cours des années de préparation aux concours.

Quelques remarques sur des points précis, formulées ou réitérées par le jury à l'issue de cette session, pourront bénéficier aux candidats pendant l'année qui s'ouvre.

L'emploi d'adjectifs au sens vague, tels *bad, nice, interesting* etc., acceptable dans une conversation de tous les jours, est dans la plupart des cas peu approprié aux entretiens d'un concours de recrutement. Il conviendra donc de préférer un lexique plus précis et adapté.

Les membres du jury ont parfois observé l'usage récurrent de certains termes ou combinaisons fautives, usage souvent motivé par la tentation du calque lexical :

<i>*on the other side</i>	<i>on the other hand</i>
<i>*in a first time (« dans un premier temps »)</i>	<i>first, firstly</i>
<i>*the apparition of</i>	<i>the appearance of</i>
<i>*dramatic (« tragique »)</i>	<i>tragic / disastrous</i>
<i>*gain / win money</i>	<i>earn money</i>
<i>*habitants</i>	<i>inhabitants</i>
<i>*a stranger (« un étranger »)</i>	<i>a foreigner</i>
<i>*it talks about</i>	<i>it is about / it deals with</i>
<i>*the pression</i>	<i>the pressure</i>
<i>*feminity</i>	<i>femininity</i>
<i>*an ensemble of documents</i>	<i>a set of documents</i>
<i>*politics (« personnalités politiques »)</i>	<i>politicians</i>
<i>*this file</i>	<i>this set of documents</i>
<i>*exclamation point</i>	<i>exclamation mark</i>
<i>*his portray</i>	<i>his portrait</i>

**the legend (la légende d'une illustration) the caption*

**to resume (résumer) to sum up*

On soulignera encore qu'il convient de ne pas confondre *say* et *tell*, notamment dans les constructions passives. *We are told* n'est pas équivalent de *we are said*.

De même, *make* n'est pas *do*. Il ne faut pas confondre *What the poet has *made here* et *What the poet has done here*.

Attention enfin à ne pas confondre *spirit* et *mind* ; ou encore *visible* et *obvious*.

Phonologie

Bien qu'il ne soit pas toujours facile de considérer séparément la phonologie et l'aspect phonétique de la langue orale, on a essayé dans la mesure du possible de ne traiter dans cette section que les questions relatives aux choix des divers sons distinctifs (phonèmes) de la langue anglaise. On a réservé pour la section suivante la plupart des remarques portant sur la réalisation phonétique (ou articulation) de ceux-ci. Certains chevauchements entre les deux dimensions ont cependant été tolérés à dessein, par exemple lorsque la réalisation phonétique de segments spécifiques était susceptible d'engendrer des confusions phonologiques.

Rythme et intonation

Rythme

Le rythme dont il est question ici ne doit pas être confondu avec le **tempo**. Il convient, certes, que les candidats veillent à ne parler ni trop vite, ni trop lentement afin de ne pas entraver l'intelligibilité de leur propos et de ne pas donner l'impression que le fait de s'exprimer en anglais leur est pénible, mais le point auquel cette section est consacrée est en réalité la **structure rythmique** de la langue.

L'anglais est décrit comme une langue à rythme accentuel – ce qui signifie que son rythme se base sur l'alternance de **syllabes accentuées** et de **syllabes faibles**. Le français, en revanche, appartient à la famille des langues à rythme syllabique, dans lesquelles chaque syllabe est (théoriquement) accentuée, ce qui produit un effet quelque peu comparable au son d'une mitrailleuse.

Cette différence de structure rythmique a une incidence non négligeable sur la réalisation de certaines des voyelles qui apparaissent dans des syllabes non accentuées. Il faudra donc que le candidat s'applique à réduire certaines des voyelles en position non accentuée (dans certains préfixes (-a ; -ad ; -col ; -com ; -con) ou suffixes (-less ; -ness ; -ous), par exemple) ainsi que les mots outils (prépositions, auxiliaires, déterminants, conjonctions), pour faire d'autant mieux ressortir les syllabes accentuées des mots lexicaux (voir également à ce sujet les sections consacrées aux voyelles et à l'accent lexical).

Il convient de prêter attention non seulement aux phénomènes ponctuels d'accentuation, au niveau des syllabes, mais encore de raisonner au-delà de ce plan strictement segmental et de chercher à s'imprégner du rythme de l'anglais. À défaut, le candidat produirait une chaîne sonore sans relief, qui serait perçue comme le placage d'un modèle français sur des phonèmes étrangers. L'interaction avec des locuteurs natifs et l'écoute des médias anglophones jouera un rôle essentiel dans cette imprégnation.

Intonation

L'une des erreurs les plus généralement observées sur ce plan réside dans l'emploi fréquent de **schémas ascendants** à la fin des **énoncés déclaratifs** (affirmations), entre autres en raison de l'interférence du système intonatif français.

Il est important d'éviter cette erreur, qui produit un effet doublement négatif. D'une part, en effet, le recours à de tels schémas ascendants donne l'impression que le candidat maîtrise mal les spécificités de l'anglais, et d'autre part, qu'il soumet ses idées au jury plutôt que de les lui présenter.

Il est bon de rappeler qu'en anglais, le schéma non marqué en fin d'énoncé déclaratif est le schéma descendant⁴⁶. Les schémas ascendants de plus en plus entendus en fin d'énoncé déclaratif dans plusieurs variétés d'anglais relèvent d'un registre familier et sont par conséquent à éviter lors des épreuves orales du concours.

Du reste, la courbe mélodique de la voix lors d'un schéma descendant dans les diverses variétés d'anglais n'est pas exactement la même qu'en français. Un travail d'écoute et, pourquoi pas, de reproduction, aidera les candidats dans ce domaine particulièrement difficile à maîtriser, il faut le reconnaître. Tout locuteur hésite, en effet, à se départir du système intonatif de sa langue maternelle, auquel il a été familiarisé avant même la période prélinguistique, c'est-à-dire antérieurement à sa naissance.

Il est, par ailleurs, important de connaître le système intonatif de l'anglais, notamment les sept tons répertoriés par bon nombre d'auteurs : *high fall*, *low fall*, *high rise*, *low rise*, *fall-rise*, *rise-fall* et *level*, et de veiller à les utiliser au lieu de reproduire les schémas du français. Les candidats gagneront notamment à s'entraîner à utiliser le *fall-rise*, inusité en français, qui maintient l'attention de l'interlocuteur en éveil en signalant une suite à venir. Un emploi judicieux des schémas intonatifs de l'anglais ne pourra que renforcer l'efficacité de la communication avec les membres du jury et ne manquera pas d'être pris en compte dans l'évaluation des candidats.

Prononciation des phonèmes

Voyelles

Les erreurs les plus souvent rencontrées sont de trois types :

- a) erreurs de placement (ou d'articulation) des voyelles ;
- b) confusions entre phonèmes vocaliques ;
- c) méconnaissance des règles phonologiques de l'anglais.

a) Pour ce qui est du premier type d'erreurs (**erreurs articulatoires**), l'erreur de loin la plus fréquente concerne la **distinction entre voyelles brèves et longues**, et principalement la **distinction entre le /ɪ/ et le /i:/**, souvent confondus en un son proche du /i/ français.

Il convient de ne pas oublier que le /ɪ/ anglais est plus proche du /e/ (<é>) français de blé ou de thé que du <i> de pissenlit ou de partie. Pour placer correctement ce phonème, le candidat pourra s'entraîner à passer lentement de l'un à l'autre des sons français (<i> / <é>) de façon à sentir le mouvement de sa langue dans sa bouche ; puis il interrompra le mouvement dans une position intermédiaire de façon à fixer l'empreinte articulatoire du phonème /ɪ/. Pourront ainsi être évitées les confusions inopportunes entre <live> et <leave>, <filling> et <feeling>, <still> et <steal>, <ship> et <sheep>, <fit> et <feet>, <gin> et <gene>, etc.

Pour bien marquer la distinction entre /ɪ/ et /i:/, on recommandera aussi de diphtonguer légèrement /i:/, pour obtenir un léger glissement menant à une voyelle plus fermée que le /i/ français : [i̠i], voire [i̠i̠]. Les candidats gagneront à prêter une attention particulière à la manière dont les locuteurs natifs réalisent ce phonème.

Un autre problème de prononciation récurrent concerne la **confusion entre les phonèmes /ʊ/ et /u:/**. De nombreux candidats rendent en effet, la voyelle de <wood> /wʊd/, <good> /gʊd/, <should> /ʃʊd/ etc. par le /u/ (<ou>) français. On rappellera que /ʊ/ est plus ouvert que le son de <coup> ou <loup> en français. Quant au phonème /u:/ de l'anglais, il gagnera lui aussi à être prononcé de manière légèrement diphtonguée, et un peu avancé en direction de /y/ (le son du <u> français) : [y̠y̠], voire [y̠y̠] (le tréma sur le u indique que le son tend un peu vers le <u> français.) On veillera toutefois à ne pas trop tendre vers ce /y/, qui n'existe pas en anglais. On se gardera d'ailleurs de prononcer le <u> de <future>, <publication>, <reproduction>, <focus>, <study> ou <student> à la française, ce qui serait totalement incongru.

⁴⁶ Sauf dans certains accents du nord du Royaume-Uni et notamment d'Irlande du Nord.

Une source majeure de confusion provient de la réalisation défectueuse du phonème /ɒ/. <lock>, par exemple, est trop souvent prononcé comme s'il s'agissait du mot français <loque>. Or, dans ce mot, le <o> français est réinterprété par l'anglophone comme le phonème anglais /ʌ/. On imagine la quantité de contresens possibles : <lock> - <luck>, <dock> - <duck>, <sock> - <suck>.

b) Outre ce type d'erreurs, on relève également des **confusions entre phonèmes vocaliques**, les plus fréquentes intervenant précisément entre /ɒ/ et /ʌ/, peut-être en raison de la présence du graphème <o> dans bon nombre des mots concernés avant les consonnes <m>, <n> ou <v>).

Il conviendra ainsi de ne pas oublier que :

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

se prononcent en utilisant le phonème /ʌ/. Il en va de même pour <does> (verbe *do* à la 3^{ème} personne du singulier), <other> ou <colour>.

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

Attention également à la prononciation de <a> après <w> : /ɒ/ et non /æ/, (sauf avant une vélaire : /g/ ; /k/ ; /ŋ/).

Voici encore quelques termes qui donnent régulièrement lieu à des confusions phonémiques lors des prestations des candidats, et la prononciation juste des segments problématiques :

- **author** /'ɔ:θə/
- **bathos** /'beɪθɒs/
- **because** /bɪ'kɒz/ (ou /(')kɒz/)
- **brought, fought, thought, sought** /'brɔ:t/, /'fɔ:t/, /'θɔ:t/, /'sɔ:t/
- **caught, taught** /'kɔ:t/, /'tɔ:t/
- **chaos** /'keɪɒs/
- **cough** /'kɒf/
- **cow** /'kaʊ/
- **destined** /'destɪnd/

- echo(es)	/ˈekəʊ/
- envisage	/ɪnˈvɪzɪdʒ/
- examine	/ɪgˈzæmɪn/
- enough	/ɪˈnʌf/
- focus	/ˈfəʊkəs/ (de très fréquentes erreurs observées cette année)
- foreign(er)	/ˈfɔːrɪn(ə)/
- idea	/aɪˈdɪə/
- image	/ˈɪmɪdʒ/
- inherent	/ɪnˈherənt/ ou /ɪnˈhɪərənt/
- knowledge	/ˈnɒlɪdʒ/
- law	/ˈlɔː/
- only	/ˈəʊnli/
- palace	/ˈpælɪs/
- particularly	/pəˈtɪkjʊləli/
- pathos	/ˈpeɪθɒs /
- poem	/ˈpəʊɪm/
- poet	/ˈpəʊɪt/
- power	/ˈpaʊə/
- product	/ˈprɒdʌkt/
- promise	/ˈprɒmɪs/
- relevant	/ˈreləvənt/
- said	/ˈsed/
- say	/ˈseɪ/
- says	/ˈsez/
- sword	/ˈsɔːd/
- soldier	/ˈsəʊldɪə/
- woman	/ˈwʊmən/, mais women -> /ˈwɪmɪn/

Les candidats trouveront d'autres listes d'erreurs fréquentes dans les rapports de jury des années précédentes.

c) En ce qui concerne la **méconnaissance des règles phonologiques** de l'anglais, le candidat gardera en mémoire qu'en anglais, **une voyelle suivie d'une et d'une seule consonne et d'un <e> final** sera normalement prononcée de manière **diphthonguée** (sauf <e>, qui sera prononcé /i:/) et qu'une voyelle suivie **d'une consonne finale** ou de **plusieurs consonnes** aura normalement sa **valeur courte**. Ex. :

- avant une seule consonne et un <e> final :

<a> -> /eɪ / dans <landscape>, <make>, <lane>

<e> -> /i:/ dans <gene>, <scene>

<i> -> /aɪ/ dans <chime>, <dive>, <bike>. NB : on a cependant <live> (V) /lɪv/.

<o> -> /əʊ/ dans <close>, <alone>, <clone>. NB : on a cependant <above> /ə'bəʊv/.

<u> -> /ju:/ dans <abuse> /ə'bjuz/ (V) /ə'bjuzs/ (N)

- avant une consonne finale ou plusieurs consonnes:

<a> -> /æ/ dans <rat>, <attack>, <racket>

<i> -> /ɪ/ dans <cliff>, <winner>, <gin>

<o> -> /ɒ/ dans <dossier>

<u> -> /ʊ/ ou /ʌ/ (<fuss> → /ʌ/, <bush> -> /ʊ/).

Dans certaines syllabes finales inaccentuées, cependant, on rencontrera l'une des deux voyelles réduites /ə/ ou /ɪ/, même avant une seule consonne suivie d'un <e> final. Ainsi les mots en <-age> se prononcent /ɪdʒ/ et non /eɪdʒ/. On aura ainsi : <image> → /'ɪmɪdʒ/ et non */'ɪmeɪdʒ/, <savage> → /'sævɪdʒ/ et non */'sæveɪdʒ/, <village> → /'vɪlɪdʒ / et non */'vɪleɪdʒ/. C'est aussi le cas pour la plupart des noms et des adjectifs en <-ate>.

(On renverra les candidats désireux d'approfondir leurs connaissances sur ce sujet à l'ouvrage de M. GINESY : *Phonétique et phonologie de l'anglais*).

Consonnes

Les erreurs phonologiques commises en relation avec les consonnes consistent en des confusions entre phonèmes, en des omissions ou ajouts de segments, ou encore en certaines réalisations défectueuses dont les conséquences peuvent être assimilées à des confusions phonologiques.

- On observe par exemple, chez les candidats utilisant l'accent dit « britannique », connu sous l'appellation RP (accent « standard » en Angleterre et au Pays de Galles) des /r/ **intempestifs en position finale** sous prétexte qu'un <r> graphique apparaît. Il convient d'éviter cette confusion, car dans l'accent RP <r> disparaît en position finale et avant les consonnes, où sa présence provoque un allongement, et parfois une mutation de voyelle : <barn> /bɑ:n/, <car> /kɑ:/, <bore> /bɔ:/, <worse> /wɜ:s/, etc.

On rappellera que dans cette variété d'anglais, **<r> ne se prononce qu'avant une voyelle**, que ce soit en position initiale (<rat>) à l'intérieur d'un mot (<courage>) ou lorsqu'un phénomène de liaison intervient entre un mot terminé par <r> et un mot commençant par une voyelle phonétique (<these particular hours>). Lorsque le débit est assez rapide, on tolère même de plus en plus sa présence entre une voyelle finale et une autre voyelle située à l'initiale du mot suivant, notamment lorsque la voyelle finale du premier mot est le schwa /ə/. Ce phénomène de liaison, immotivé par l'orthographe et considéré comme incorrect par les puristes, est cependant observé aujourd'hui dans la production de

la plupart des locuteurs de bon nombre de dialectes de l'anglais dans des segments comme <the idea/r/of progress> ou <India/r/and Pakistan>.

Avant un <e> final et après les voyelles <a>, <e>, <i> et <u>, <r> signale normalement que la voyelle qui précède doit être diphtonguée. Il conviendra donc de ne pas prononcer de /r/, mais de bien faire entendre la diphtongue. Ainsi <care> /'keə/, <compare> /kəm'peə /, <mere> /'mɪə/, <transpire> /træn'spaɪə/, <tenure> /'tenjʊə/. (Sans oublier que les syllabes finales en <-ure> se réduisent la plupart du temps en position non accentuée, comme par exemple dans <literature> /'lɪt(ə)rətʃə/.)

- le /h/ constitue lui aussi une source considérable d'erreurs. Rappelons qu'il est normalement aspiré en anglais, notamment à l'initiale d'une syllabe accentuée. Ainsi <hidden> /'hɪd̥n/, <alcohol> /'ælkəhɒl/, <house> /'haʊs/, <happen> /'hæp̥n/. Rappelons les prononciations de <who> /'hu:/, <whom> /'hu:m/, <whose> /'hu:z/, <whole> /'həʊl/.

Il arrive également assez fréquemment que des candidats introduisent des /h/ intempestifs à l'initiale de nombre de mots commençant par une voyelle. On entend ainsi <(h)author> /'hɔ:θə/ ; <(h)opera> /'hɒp̥rə/ ou encore <(h)easy> /'hi:zi/, etc. Une bonne utilisation du /h/ permettra d'éviter des confusions parfois problématiques entre <art> et <heart>, <all> et <hall>, par exemple.

- En fin de mot, <ng> est prononcé /ŋ/ et non /ng/ (sauf dans certaines variétés du nord de l'Angleterre). Ainsi aura-t-on <sing> /'sɪŋ/, <twang> /'twæŋ/, <long> /'lɒŋ/. La même prononciation sera adoptée pour les mots formés par l'adjonction d'un suffixe ou d'une désinence à une unité lexicale finissant par <ng> (<singer>, <singing>, <longing>). On prononcera en revanche le phonème /g/ lorsque la graphie <ng> intervient à l'intérieur d'une unité lexicale simple ne comportant ni désinence, ni suffixe. On aura ainsi <finger> /'fɪŋgə/. Dans le cas particulier de l'adjonction des suffixes du comparatif ou du superlatif de supériorité, on prononce aussi le phonème /g/ (<longer> /'lɒŋgə/, <longest> /'lɒŋgəst/).

- Les règles phonotactiques de l'anglais rendent impossibles les combinaisons /ps/, /ks/ ou /gz/ en début de mot. On aura ainsi <psychology> /s/ ; <xenophobia> /z/. Elles interdisent également la combinaison /mb/ en fin de mot. Ainsi <bomb>, <climb>, <lamb> (et leurs dérivés directs par suffixation, tels que <bomber>, <climber> etc.) seront réalisés avec le phonème /m/.

- Attention aux consonnes muettes dans <half>, <palm>, <could>, <should>, <would>, <walk>, <talk>, <calf> (la vocalisation du <l> est un phénomène très courant dans bien des langues du monde – cf. le mot français *aube*, qui vient du latin *alba*), ou dans <subtle>, <hustle>, <bustle>, etc.

- **<th> reste mal rendu dans bien des cas** : /θ/ et /ð/ sont fréquemment réalisés [s] et [z], ou [f] et [v], ou encore [t] et [d]⁴⁷. Si cette erreur est à proprement parler phonétique et non phonologique, elle est traitée ici car elle peut avoir toutes les répercussions d'une confusion phonologique. Il existe en effet en anglais bon nombre de paires minimales, et la mauvaise prononciation des phonèmes /θ/ et /ð/, inusités en français, peut parfois nuire à la compréhension du message. /θ/ et /ð/ risquent d'être interprétés comme s'il s'agissait des phonèmes /f/ et /v/, ou /s/ et /z/, ou encore /t/ et /d/. <thin> peut ainsi être confondu avec <sin>, <tin> ou <fin>, et <there> avec <dare> etc.

On observe parfois, à l'inverse, la réalisation du phonème /s/ par [θ]. Cette anomalie phonétique, outre la gêne qu'elle provoque dans tous les cas, est là encore susceptible d'engendrer des confusions entre (par exemple) <pass> et <path> etc.

⁴⁷ Que les utilisateurs de certaines variétés d'anglais irlandais et canadien ne s'alarment pas : les membres du jury se souviendront que les variétés en question font traditionnellement appel à des réalisations plosives dentales de ces phonèmes ([t̪]/[d̪]). Dans le cas où ces variétés seraient utilisées, il conviendra toutefois que l'usage des composantes de leur système phonémique reste cohérent.

- On soulignera enfin quelques erreurs ponctuelles observées par les membres du jury :

- *based* /s/ et non /z/
- *bosom* /z/ et non /s/
- *close* (adjectif) /s/ et non /z/
- *foreigner* /n/ et non [ɲ] (c'est-à-dire le son correspondant à la réalisation usuelle du phonème du français employé dans le mot « vigne »)
- *observe* /z/ et non /s/
- *opposite* /z/ et non /s/
- *possess(ion)* /z/ et non /s/
- *use, abuse* (N) /s/ et non /z/
- *use, abuse* (V) /z/ et non /s/
- *word* /'wɜ:ɪd/ (qui ne doit pas être prononcé de la même manière que *world* /'wɜ:ɪld/)

Choix de la variété d'anglais

Toute variété authentique d'anglais est recevable, dans la mesure où elle constitue un modèle cohérent de bout en bout. Néanmoins, il apparaît que trop de candidats parlent un anglais « hybride », mélangeant, par exemple, le système phonétique de l'anglais dit « américain » (General American) et celui de l'accent dit « britannique » (RP). Le jury attend simplement que l'anglais respecte les règles d'une seule variété qui serve de modèle au candidat. Voici quelques pièges à éviter :

Si l'on prononce <boat> /'bəʊt/, <low> /'ləʊ/, <so> /'səʊ/, on a probablement choisi d'adopter le système de l'accent RP. On doit donc prononcer <past> /'pɑ:st/, <path> /'pɑ:θ/ <half> /'hɑ:f/, <law> /'lɔ:/, <bought> /'bɔ:t/, <caught> /'kɔ:t/, <sort> /'sɔ:t/, <bird> /'bɜ:d/, <church> /'tʃɜ:ʃ/, <bar> /'bɑ:/, <shore> /'ʃɔ:/, <better> /'betə/.

En revanche, si l'on prononce <boat> /'bɔ:t/, <low> /'ləʊ/, <so> /'səʊ/, on est dans le système américain (GA). Pour avoir une prononciation cohérente, on doit donc prononcer <past> /'pæst/, <path> /'pæθ /, <half> /'hæf/, <bought> /'bɑ:t/, <caught> /'kɑ:t/, <sort> /'sɔ:t/ ['so:ɪt/'soʊt], <bird> /'bɜ:d/, <church> /'tʃɜ:tʃ/, <bar> /'bɑ:/ ['bɑ:ɪ/'bɑ:ʊ] <shore> /'ʃɔ:ɪ/ ['ʃɔ:ɪ/'ʃɔ:ʊ], <better> /'betə/ ['betə:ɪ] ([ɪ] représente un /r/ rétroflexe, pour la prononciation duquel la pointe de la langue est ramenée plus loin vers l'intérieur du palais que pour la prononciation du /r/ de RP ; [ɪ] représente une battue alvéolaire, son proche de [d] ; ə et ɜ représentent des voyelles réalisées avec la langue dans une position rétroflexe).

Accent lexical

Ce domaine est la source d'un très grand nombre d'erreurs pour les francophones. Il conviendra donc que le candidat apporte un soin tout particulier à ce secteur de sa prononciation. Si le jury se montre clément face à des déplacements d'accent ponctuels, compréhensibles en situation de stress, il demeure exigeant quant à l'accentuation de mots relevant du vocabulaire de la synthèse ou de mots relevant de règles d'accentuation censées connues du candidat.

Le jury attend en effet que les candidats au CAPES maîtrisent un certain vocabulaire utile à l'analyse de documents, tant sur le plan sémantique que phonologique.

Nous proposerons ici une liste non exhaustive de plusieurs unités lexicales à l'origine de fréquents déplacements d'accent. Les candidats gagneront à effectuer un travail de recherche sur l'accentuation de ces mots (dans un dictionnaire de prononciation, par exemple) et à s'entraîner à les prononcer. Un tel exercice s'avèrera éminemment utile, non seulement dans la perspective des concours, mais encore pour tout angliciste consciencieux désireux de développer sa capacité à s'exprimer oralement.

<i>access (n & v)</i>	<i>difficulty</i>	<i>relative</i>
<i>acknowledge</i>	<i>discover</i>	<i>religion</i>
<i>afternoon</i>	<i>discrepancy</i>	<i>remember</i>
<i>already</i>	<i>encourage</i>	<i>represent</i>
<i>America</i>	<i>endeavour</i>	<i>republic</i>
<i>anymore</i>	<i>event</i>	<i>satire</i>
<i>ambiguous</i>	<i>examine</i>	<i>sometimes</i>
<i>analysis</i>	<i>excerpt (n & v)</i>	<i>suffer</i>
<i>antithesis</i>	<i>extract (n & v)</i>	<i>strategy</i>
<i>associate</i>	<i>foreign; foreigner</i>	<i>testimony</i>
<i>attribute</i> (schéma identique à celui de <contribute>, mais différent de celui de <constitute>)	<i>fourteen, fifteen etc.</i>	<i>understand</i>
<i>audience</i>	<i>hurricane</i>	
<i>beginning</i>	<i>hypothesis</i>	
<i>cannot</i>	<i>idea</i>	
<i>caricature</i>	<i>important</i>	
<i>character</i>	<i>inherent</i>	
<i>characteristic</i>	<i>interest(ing)</i>	
<i>characterize</i>	<i>interpret</i>	
<i>consider</i>	<i>introduce</i>	
<i>comment</i>	<i>issue</i>	
<i>commentary</i>	<i>money</i>	
<i>complete(ly)</i>	<i>moreover</i>	
<i>complex</i>	<i>narrative</i>	
<i>conjure</i>	<i>narrator</i>	
<i>consequence</i>	<i>obligatory</i>	
<i>consider</i>	<i>occur</i>	
<i>constitute</i> (schéma différent de celui de <attribute> et de celui de <contribute>)	<i>offence</i>	
<i>context</i>	<i>particularly</i>	
<i>contrast (n)</i>	<i>possibility</i>	
<i>contrast (v)</i>	<i>process</i>	
<i>contrastive</i>	<i>promise</i>	
<i>contribute (cf. <attribute>)</i>	<i>prospect</i>	
<i>defect (n)</i>	<i>punishment</i>	
<i>detail (n & v)</i>	<i>purpose</i>	
<i>determine</i>	<i>rebel (N)</i>	
<i>develop(ment)</i>	<i>rebel (V)</i>	

Nous rappellerons également ici un certain nombre de règles de base déjà répertoriées dans les précédents rapports de jury, en conseillant aux candidats de s'entraîner systématiquement à la prononciation des mots relevant des modèles concernés par celles-ci. On gardera néanmoins à l'esprit qu'il ne s'agit pas uniquement d'apprendre les règles d'accentuation. Avant tout, le candidat gagnera à intégrer celles-ci afin de pouvoir communiquer d'une façon naturelle à l'oral. Nous encourageons également les candidats à se reporter aux ouvrages donnés en bibliographie ainsi qu'aux listes de mots fournies par les rapports des sessions précédentes.

Terminaisons neutres

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

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

ainsi que les terminaisons suivantes :

-age : *'orphan* > *'orphanage*

-al (N) : *pro'fession* > *pro'fessional*

-ance : *ac'cept* > *ac'ceptance*

-ant : *com'plaint* > *com'plainant*

-ary (malgré de nombreuses exceptions) : *'legend* > *'legendary*

-dom : *'martyr* > *'martyrdom*

-en (adj.) : *'gold* > *'golden*

-en (vb.) : *'fresh* > *'freshen*

-er : *'publish* > *'publisher*

-ess : *'shepherd* > *'shepherdess*

-ful (adj.) : *'beauty* > *'beautiful*

-hood : *'spinster* > *'spinsterhood*

-ism : *'dogma* > *'dogmatism*

-ist : *'social* > *'socialist*

-ish (adj.) : *'yellow* > *'yellowish*

-some : *'lone* > *'lonesome*

-less : *'power* > *'powerless*

-let : *'leaf* > *'leaflet*

-like : *'lady* > *'ladylike*

-ment : *'punish* > *'punishment*

-ly (adv.) : *'ruthless* > *'ruthlessly*

-ly (adj.) : *'coward* > *'cowardly*

-ness : *'backward* > *'backwardness*

-ory (malgré de nombreuses exceptions) : *contra'dict* > *contra'dictory*

- ous : 'scandal > 'scandalous
- ship : ap'prentice > ap'prenticeship
- ty : 'sovereign > 'sovereignty
- y (adj.) : 'shadow > 'shadowy
- y (N) : de'liver > de'livery

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

Terminaisons contraignantes

- o Terminaisons contraignantes imposant la place de l'accent sur la dernière syllabe :

-VV (voyelle redoublée): refu'gee, ta'boo, addre'ssee, guaran'tee

-teen : fif'teen, six'teen, seven'teen

-self/selves : my'self, your'self, them'selves

-ade : bri'gade, cru'sade, pa'rade, lemo'nade, prome'nade mais 'barricade

-ese : Bur'mese, Chi'nese, Mal'tese, Japa'nese, journa'lese, Portu'guese, telegra'phese

Les mots « français » : bi'zarre, no'blesse, aqua'relle, cig'a'rette, an'tique, u'nique, gro'tesque, lí'queur, conno'sseur, questio'nnaire...

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

- o Terminaisons contraignantes imposant la place de l'accent sur l'avant-dernière syllabe :

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

Exceptions : 'Arabic, a'rithmetic, 'arsenic, 'Catholic, 'heretic, 'lunatic, 'politic, 'rhetoric

-ion : con'ception, imagi'nation, re'lation, etc.

Exceptions : 'dandelion, 'television

-ish (verbs) : 'finish, 'banish, 'vanish, 'relish, ad'monish, a'stonish

- o Terminaisons contraignantes imposant la place de l'accent sur l'avant-avant-dernière syllabe :

-ible (adj) : in'credible, repre'hensible, 'sensible, po'ssible, 'gullible, 'terrible, 'tangible, per'missible

-ical (adj) : 'cynical, eco'nomical, her'etical, í'ronical, 'lyrical, 'political, rhe'torical

-ify/-efy (verbs) : a'cidify, 'beautify, 'clarify, 'crucify, í'dentify, 'justify, 'purify

-inal (adj) : *attitudinal*, 'criminal, 'marginal, *medicinal*, 'original, *pronominal*

-ise/-ize (verbs) : 'realise, 'sensitize, *politicize*, 'nesthetize, 'dynamise (de nombreuses exceptions, dont 'characterize, souvent utilisé par les candidats. On considère parfois aussi que le suffixe -ise/-ize est neutre.)

-ity/-ety (nouns) : *ambiguity*, 'dignity, *dignity*, *hostility*, 'sincerity, *society*, *university*, *variety*

-ular (adj) : *particular*, 'popular, 'regular, *spectacular*

-ulous (adj) : 'credulous, 'fabulous, *miraculous*, 'meticulous, 'ridiculous, 'scrupulous.

o Le cas de -ate :

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

Dans le cas des **mots de plus de deux syllabes**, accent sur l'avant-avant-dernière syllabe : *accommodate, de liberate, demonstrate, e laborate, fortunate, illustrate, inadequate, originate, recapitulate, appreciate, associate, evaluate, humiliate, negotiate.*

Il convient enfin de ne pas oublier que dans les verbes, <-ate> se prononce /et/, mais qu'il se prononce généralement /ɪt/ dans les noms et adjectifs.

o Le cas des verbes et des noms dissyllabiques ayant la même graphie :

(Il est ici question de verbes et de noms qui comportent un préfixe non séparable.)

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

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

Exceptions 2 : sont accentués sur la seconde syllabe, quelle que soit la nature du terme : *award, abuse, account, address, advice/se, amount.*

Une fois de plus, on soulignera l'importance, pour tout candidat au CAPES désireux de perfectionner sa langue orale, de rechercher des occasions d'interaction avec des anglophones. Les TUIC (technologies usuelles de l'information et de la communication) offrent elles aussi une mine de ressources de tous ordres en matière d'exposition à la langue orale authentique. Le contact entretenu avec divers types d'ouvrages écrits et de publications constituera également un outil indispensable de préparation pour l'épreuve en langue étrangère (durant laquelle une solide maîtrise du vocabulaire de l'analyse ou des notions abstraites est attendue), surtout si ce contact est accompagné d'un entraînement quotidien à l'étude des règles d'accentuation et de prononciation, notamment en relation avec le lexique inhabituel.

Quelques considérations d'ordre phonétique

Outre les erreurs de placement répertoriées dans la section précédente, on signalera encore les erreurs suivantes, sans répercussions potentielles sur d'éventuelles paires contrastives, mais variablement gênantes sur le plan de l'authenticité de la langue :

- Les membres du jury ont encore trop souvent déploré la présence du /r/ français (c'est-à-dire le r uvulaire [ʁ]) entendu au lieu du /r/ post-alvéolaire anglais ou du /r/ rétroflexe américain) dans la production en anglais de certains candidats. Il convient d'éviter impérativement cette erreur, car elle est pénalisée assez lourdement.

- Il convient d'être conscient que lors de la production de /t/ et de /d/, **la langue n'est pas, comme en français, en contact avec les dents, mais avec l'alvéole** (c'est-à-dire le point situé à l'extrémité du palais, juste derrière les dents). Les propriétés phonétiques de ces consonnes sont, en conséquence, sensiblement différentes de celles de leurs équivalents en français.

- **Les consonnes /s/ et /z/** ne sont pas prononcées, comme en français, avec la **lame** de la langue positionnée de manière assez **avancée** au niveau de l'alvéole (la pointe de la langue touchant presque les dents), mais avec **lame et souvent la pointe** de la langue positionnées de manière plus **rétractée** au niveau de l'alvéole, vers le palais. (Le /s/ de l'anglais se situe quelque part entre le /s/ du français et [ʃ] ; et /z/ quelque part entre le /z/ français et [ʒ]).

- **Les plosives sourdes /p/, /t/ et /k/ de l'anglais sont aspirées**, surtout à l'initiale, contrairement à leurs équivalents en français. Le /t/ alvéolaire aspiré de <tea> est par conséquent très différent du /t/ dental non aspiré de <thé>. Les plosives sourdes de l'anglais ne seront en revanche pas aspirées après un <s> (comme dans <Scotland>, <spade>, <stake> ou <skate>).

Enfin, on suggérera aux candidats de prendre connaissance des quelques indications suivantes, relatives au positionnement des composantes de l'appareil articuloires en français et en anglais. En fournissant notamment un travail sur la **position de leurs mâchoires**, de leurs **lèvres** ainsi que sur celle de leur **langue**, il a en effet été démontré que divers locuteurs francophones ont été rendus capables d'améliorer de manière significative la dimension phonétique de leur anglais oral :

- En français, les **lèvres** sont relativement arrondies et assez actives pendant l'expression (elles s'étirent et s'arrondissent assez vigoureusement), alors qu'en anglais, on relève un degré moindre d'arrondissement (les lèvres ne sont, de manière générale, ni étirées ni arrondies), et les lèvres ne sont que modérément actives pendant la production.

- En français, pour l'articulation des consonnes nécessitant l'action de l'**extrémité de la langue**, cette dernière n'est pas effilée, et c'est en réalité la lame de la langue qui est sollicitée. En anglais, c'est la pointe de la langue, effilée, qui est sollicitée.

- En français, les **mâchoires** sont modérément ouvertes, alors qu'en anglais, elles sont plus fermées, sans être serrées pour autant.

Conclusion

On conclura ce rapport par quelques réflexions destinées à rassurer et à encourager tous les candidats aux prochaines sessions du CAPES d'anglais.

Le présent rapport vise avant tout à fournir le plus d'aide possible aux candidats dans leur préparation aux exposés qu'ils présenteront lors des épreuves orales et des échanges qu'ils auront avec le jury. La liste des erreurs relevées et l'énumération systématique des points auxquels il convient de veiller ne devraient en aucun cas donner lieu à des réactions d'appréhension. Les membres du jury sont conscients que les conditions d'anxiété dans lesquelles les candidats peuvent se trouver lors d'épreuves orales de concours sont susceptibles d'engendrer des erreurs ponctuelles bien compréhensibles. En outre, les premières minutes d'expression en anglais ne reflètent pas toujours le niveau réel d'un candidat (un temps de « mise en place » des organes de l'appareil articuloire étant souvent nécessaire pour que les candidats puissent révéler toutes leurs possibilités), et le jury en tiendra naturellement compte.

Comme les années précédentes, bien des échanges entre membres du jury et candidats se sont avérés aussi agréables pour les premiers que pour les seconds, et l'on souhaite à tous ceux qui se préparent aux sessions ultérieures du CAPES d'anglais de vivre de tels moments lors de leurs épreuves orales. Les membres du jury, reconnaissants pour les prestations de qualité qu'il leur a été donné d'entendre au cours de cette session 2010, souhaitent à chacun de trouver intérêt et enrichissement – linguistique comme personnel – dans sa préparation au concours, et de connaître du succès aux épreuves d'admission ainsi que dans sa vocation d'enseignant.

Rapport établi par Stephan WILHELM

Bibliographie

- **Ouvrages recommandés à tout candidat :**

DESCHAMPS, Alain & Jean-Louis Duchet, Jean-Michel Fournier, Michael O'Neil. *English Phonology and Graphophonemics*. Paris, Gap, Ophrys, 2004.

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

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

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

- **Dictionnaires de phonétique et de phonologie :**

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

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

- **Ouvrages et articles de référence :**

BARRY, A. *The Form, Function and Distribution of High Rising Intonation*. **Berlin**, VDM Verlag **2008**.

COADOU, M. & AUDIBERT, N. "[Voice quality and English as a Foreign Language: A pilot study](#)". *3rd International Workshop on Advanced Voice Functions Assessment*, Madrid, Spain, 2009.

CRUTTENDEN, A. *Gimson's Pronunciation of English*. London, Edward Arnold, 1994.

CRUTTENDEN, A. *Intonation*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

DESCHAMPS, Alain & Jean-Louis Duchet, Jean-Michel Fournier, Michael O'Neil. *English Phonology and Graphophonemics*. Paris, Gap, Ophrys, 2004.

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

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

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

GRAY, Mark. *L'intonation de l'anglais*. Paris, Nathan, 1998.

GRELLET, Françoise. *A Handbook of Literary Terms*. Paris, Hachette Supérieur, 1996.

GUIERRE, Lionel. *Règles et exercices de prononciation anglaise*. Paris, Colin Longman, 1987.

HONIKMAN, B. "Articulatory settings". In Abercrombie, D., Fry, P., Mac Carthy, N. And Trim, J. (eds). *In honour of Daniel Jones*. London, Longman, 1964.

HUART, Ruth. *Grammaire orale de l'anglais*. Paris, Ophrys, 2002.

LAVIER, J. **Principles of phonetics**. Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

O'CONNOR, J. D. & G. F. Arnold. *Intonation of Colloquial English, a Practical Handbook*. Londres, Longman, 1973.

ROACH, Peter. *English Phonetics and Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

WELLS, J.C. *Accents of English* (3 vols). Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

- **Site Internet :**

- dictionnaire et prononciation : <http://dictionary.cambridge.org/>

**MODALITES D'ORGANISATION
DE LA SESSION 2011**

5. Modalités d'organisation de la session 2011 :

Section langues vivantes étrangères : anglais

Extrait de l'[arrêté du 28 décembre 2009 publié au Journal officiel du 6 janvier 2010](#)

A. — Epreuves d'admissibilité

1° Commentaire dirigé :

Commentaire dirigé en langue étrangère d'un texte littéraire ou de civilisation en langue étrangère. Ce texte peut être accompagné de documents annexes dont le nombre est fixé à cinq au maximum, destinés à en faciliter la mise en perspective.

Durée : cinq heures ; coefficient 3.

2° Traduction :

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.

Durée : cinq heures ; coefficient 3.

B. — Epreuves d'admission

1° Leçon portant sur les programmes des classes de collège et de lycée :

Durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure (première partie : exposé : vingt minutes ; entretien : dix minutes ; seconde partie : exposé : vingt minutes ; entretien : dix minutes) ; coefficient 3.

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

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

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

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

2° Epreuve sur dossier comportant deux parties :

14 points sont attribués à la première partie et 6 points à la seconde. (Durée de la préparation : deux heures ; durée totale de l'épreuve : une heure ; coefficient 3.)

Première partie : étude de dossier. (Présentation n'excédant pas vingt minutes ; entretien avec le jury : vingt minutes.)

L'épreuve permet au candidat de montrer :

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

L'épreuve prend appui sur un dossier composé de plusieurs documents d'actualité (écrits, sonores ou vidéo).

Le candidat fait une présentation dans la langue vivante concernée des éléments contenus dans le dossier qui sert de point de départ à l'entretien dans cette langue avec le jury. L'entretien permet de vérifier la capacité du candidat à s'exprimer dans une langue correcte et précise, et à réagir aux sollicitations du jury.

Cette première partie d'épreuve fait l'objet d'un programme limitatif révisé tous les trois ans et publié au Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale.

Seconde partie : interrogation, en français, portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ». (Présentation dix minutes, entretien avec le jury : dix minutes.)

Le candidat répond pendant dix minutes à une question, à partir d'un document inclus dans le dossier qui lui a été remis au début de l'épreuve, question pour laquelle il a préparé les éléments de réponse durant le temps de préparation de l'épreuve. La question et le document portent sur les thématiques regroupées autour des connaissances, des capacités et des attitudes définies, pour la compétence désignée ci-dessus, dans le point 3 « les compétences professionnelles des maîtres » de l'annexe de l'arrêté du 19 décembre 2006.

L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury pendant dix minutes.

Programme limitatif de la première partie de l'épreuve sur dossier (seconde épreuve d'admission)

Extrait de la [note du 1^{er} juin 2010 publiée au Bulletin officiel spécial n°7 du 8 juillet 2010](#)

La première partie de l'épreuve sur dossier fait l'objet d'un programme limitatif révisé tous les trois ans. Pour les sessions 2011, 2012 et 2013, le programme de l'épreuve est fixé de la manière suivante :

Le pouvoir politique et sa représentation au Royaume-Uni et aux États-Unis.

ANNEXES

Annexe 1 : Exemple de sujet de commentaire dirigé hors programme sur un texte littéraire

You will write a critical commentary on the following text, paying particular attention to the way the question of constraint in art is addressed.

Nuns fret not at their Convent's narrow room (1807)

- Nuns fret not at their Convent's narrow room;
And Hermits are contented with their Cells;
And Students with their pensive Citadels;
Maids at the Wheel, the Weaver at his Loom,
5 Sit blithe and happy; Bees that soar for bloom,
High as the highest Peak of Furness Fells,
Will murmur by the hour in Foxglove bells:
In truth the prison, unto which we doom
Ourselves, no prison is: and hence for me,
10 In sundry moods, 'twas pastime to be bound
Within the Sonnet's scanty plot of ground;
Pleased if some Souls (for such there needs must be)
Who have felt the weight of too much liberty,
Should find brief solace there, as I have found.

William Wordsworth

The Major Works. Oxford: Oxford University Press, 1984, p. 286.

Annex : Glossary

(l. 1) *fret*: be irritated

(l. 4) *wheel*: spinning wheel

(l. 6) *Peak of Furness Fells*: The Furness Fells are hills and mountains largely situated within the Lake District.

(l. 7) *foxglove*: a kind of flower

(l. 10) *sundry*: various

(l. 11) *scanty*: small

(l. 14) *solace*: comfort

Ministère de l'Éducation Nationale

CAPES EXTERNE D'ANGLAIS

CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS

Session 2010

ÉPREUVE PRÉPROFESSIONNELLE

Consigne :

Vous disposez d'un dossier constitué des documents suivants :

- Documents A1 et A2: extraits du fichier pédagogique d'un manuel de 3ème publié en 2009 (A1 et A2 sont à mettre en regard l'un de l'autre).
- Document B: extrait du fichier pédagogique d'un autre manuel de 3ème publié en 2009.
- Document C1: extrait du fichier pédagogique d'un manuel de 3ème publié en 2003.
- Document C2: extrait du cahier d'activités du même manuel de 3ème publié en 2003.

En vous appuyant sur l'analyse des documents composant ce dossier, vous vous interrogerez sur les enjeux des différentes évaluations proposées par les concepteurs au regard des Instructions Officielles en vigueur..

DOCUMENT A1

Test performance

Name: ■ 3^e ■ Date:

Activité langagière : compréhension orale

Domaine : les amis

Objectif : comprendre quelqu'un qui se présente

Type de document : courtes présentations

- dans une langue simple, à débit lent

- dans une langue plus idiomatique, clairement articulée

➤ **Tâche proposée :** tu vas faire partie d'un échange scolaire. Ton professeur t'a fourni un enregistrement des deux jeunes britanniques (Phil et Jess) qui vont t'accueillir chez eux. Ils parlent d'eux-mêmes. Tu les écoutes pour les connaître un peu avant de les rencontrer. Pour te souvenir de ce que tu as appris sur eux, tu vas prendre des notes.

a. Écoute une première fois Phil et note (en mots ou groupes de mots) tout ce que tu as retenu de lui, en français ou en anglais (l'orthographe des mots ne compte pas en évaluation de la compréhension).

.....
.....
.....

b. Prépare-toi à écouter à nouveau pour classer tes informations et en ajouter.

Lis les rubriques ci-dessous : tu peux déjà les remplir au crayon à papier grâce à tes premiers repérages. Laisse des blancs pour pouvoir compléter.

c. Écoute Phil à nouveau et complète tes notes.

Sa personnalité :

.....

Ce qu'il aime :

.....

Ce qu'il n'aime pas :

.....

Ses activités :

.....

Autres informations :

.....

d. Écoute une première fois Jess et note tout ce que tu as retenu d'elle.

.....

.....

e. Prépare-toi à écouter Jess à nouveau pour classer tes informations et en ajouter.

Lis les rubriques ci-dessous : tu peux déjà les remplir au crayon à papier grâce à tes premiers repérages. Laisse des blancs pour pouvoir compléter.

f. Écoute Jess à nouveau et complète tes notes.

Sa personnalité : _____

Ce qu'elle aime : _____

Ce qu'elle n'aime pas : _____

Ses activités : _____

Autres informations : _____

Test performance

Name: _____ ■ 3^e ■ Date: _____

② Fiche d'évaluation - compréhension orale les amis - courtes présentations	A1+	A2	A2+	B1
1. Peut repérer dans une langue simple à débit lent				
quelques informations	X			
plus de la moitié des informations		X		
la plus grande partie des informations et des nuances			X	
toutes les informations et nuances				X
2. Peut repérer dans une langue plus idiomatique, clairement articulée				
quelques informations parmi les plus simples	X			
près de la moitié des informations et/ou nuances		X		
plus de la moitié des informations et/ou nuances			X	
une grande partie des informations et des nuances				X

Monologue 1: Phil

Hi! I'm Phil... I'm 15 and I love sports... I do a lot of different sports... mainly rugby at school and in a club, but I also play badminton, football...erm I love playing video games too. What I hate doing though is looking after my little sister... I'm not patient at all and I'm a bit lazy... but I'm cool, the easy-going type you know... We've got two dogs at home and I often go to the park and play with them for hours... and I've got loads of very good friends... I have so much fun with them!

> CD classe n° 1 page 11

Monologue 2: Jess

Hello, I'm extremely caring. Erm... I'm not very patient, though. But I am a bit hard-working. I don't think I'm very dishonest... But I'm always polite. I have loads of friends and not many secrets. And I have loads of dreams as well. I can't live without my CDs and music, though I don't really like techy stuff. I really enjoy developing my artistic skills and helping around the house: gardening, cooking, decorating... On Saturdays I mainly like hanging out with my friends downtown.

> CD classe n° 1 page 12

COMPRÉHENSION ORALE

Script

1 garçon

Part one

My name is Samuel. I am 9 years old and this is the story of my life today. My family lives in the Black Hills in Montana. It is spring. The leaves are on the trees. I am playing with my friends when white men arrive on horses. My mother is calling me. She is unhappy. My father is running to the house. He is angry. The white men kill our chief.

Part two

Now we are walking with all the other braves. US army soldiers are watching us. We have no water to drink and we are hungry. We walk all day long across the prairie. We see no buffalo because the white man is scaring them away. The land is desolate.

Part three

It is night and everyone is sleeping. I look at the soldiers. They are cruel and revengeful. I want to be brave and generous like my father. I want to fight the white man and return to my village with my people. I am sad. I am crying next to my mother.

Fiche élève

Part one

1. Speaker's name:	
2. Age:	
3. Subject:	
4. Place:	
5. Time:	
6. People:	
7. Information about people:	
8. Event happening:	

Part two

People	Their Actions	Additional information about them
9.	12.	16.
10.	13.	
11.	14.	
15. Place		
17. Food they're looking for		

Part three

18. Time:		
19. People:	20. Their Actions	21. Additional information about them
22. Situation of the Indians		

Barème: / 40

N°	A2 niveau du CECRL	Points	B1 niveau du CECRL	
1	comprend le nom du narrateur	1		
2	repère son âge	0,5		
3	repère le sujet du discours	1		
4	repère le lieu	1		
5	repère le moment	0,5		
6	repère les personnages cités	3 (1 pt par personnage)		
7	repère leurs actions dans des phrases simples	3 (0,5 pt par information)		
8			Identifie implicitement la situation	2 pts
9	repère les personnages évoqués	1		
10	idem	1		
11	idem	1		
12	repère les actions concrètes	1		
13	idem	1		
14	idem	1		
15	Repère le lieu	1		
16	Repère les informations explicites	5 (1 pt par information)		
17			Repère l'information implicite	1 pt
18	Repère le moment	1		
19	Repère les personnages	3 (1pt par personnage)		
20	Repère les informations concrètes	3 (1pt par action)		
21	Repère les traits de caractère dits explicitement	6 (1 pt par information)		
22			Repère l'information implicite	2 pts
	Total A2	35 pts	Total B1	5 pts

A2 atteint si : 26 sur 40

A2 → B1 : entre 29 et 35

B1 : à partir de 36

TEST 1

Compréhension orale

TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT ET BARÈME / 40

Prends la feuille du Test 1 à la fin de ton *workbook* et écris ton nom.

1. Écoute ces séries de mots, repère l'intrus et note-le. Trouve ensuite un titre à la série. Chaque série sera lue deux fois. / 4

1. *eyelashes - eyebrows - eyelids - mascara - eye pencil - idea*

2. *a scarf - a canvas - a painter - a landscape - a portrait - a still life - a seascape*

2. Complète ces séries par au moins deux mots supplémentaires. Chaque série sera lue deux fois. / 8

1. *she was born - she grew up - she went to school - she got married - she had children - she worked hard*

2. *underwear - jeans - a T-shirt - a dress - a sweater - a coat - a hat*

3. Complète la carte de New York en y inscrivant les lieux suivants. / 6

Brooklyn - Staten Island - Queens - Hudson river - Uptown Manhattan - New Jersey

4. Écoute nos questions et réponds par écrit. Ne fais pas de phrases. / 12

1. *Who was Giovanni da Verrazzano?*

2. *Who bought Manhattan for \$24?*

3. *What did they call the island?*

4. *What does the date July 4th 1776 commemorate?*

5. *What is the Statue of Liberty holding in her left arm? A tablet or a torch?*

6. *Where were the Twin Towers? Uptown? Downtown? Midtown?*

5. Écoute cette conversation une première fois sans prendre de notes, puis réécoute et prends des notes. (Un point par renseignement dont quinze possibles figurent en capitales ci-dessous.) / 10

Les: Do you like Audrey Hepburn? I don't know her films. Kester? Which film did you enjoy?

Kester: "MY FAIR LADY", adapted from the play BY GEORGE BERNARD SHAW. I like the songs. I think the SONGS ARE GREAT.

Hester: I like "ROMAN HOLIDAY". Do you remember that?

Les: I've never seen that one.

Kim: The story is about A PRINCESS WHO ESCAPES AND SPENDS A DAY IN ROME, discovering the pleasures of simple life.

Les: Who was she with in that?

Hester: Oh, she played with GREGORY PECK.

Patricia: Who DIDN'T KNOW SHE WAS A PRINCESS?

Hester: Exactly.

Kim: Oh, I think Gregory Peck is SO HANDSOME.

Patricia: He's so handsome!

Kim: He had such A SPECIAL VOICE, didn't he?

Patricia: Yes, he did.

Les: Did she make any other films? I don't really remember any of them.

Patricia: Yes, she did. She made many other films - do you remember "WAIT UNTIL DARK"?

All: Oh yes.

Patricia: Remember that? She played A BLIND GIRL. It was absolutely spell-binding. Absolutely spell-binding.

Hester: There was A KILLER in it.

Patricia: There was a killer in it! It was somebody who BROKE INTO THE HOUSE and so she TRIES TO ESCAPE HIM in the house while he's trying to get after her.

NAME:

Compréhension de l'oral

1. Écoute ces séries de mots, repère l'intrus et note-le. Trouve ensuite un titre à la série. Chaque série sera lue deux fois.

Série 1 : - intrus - titre

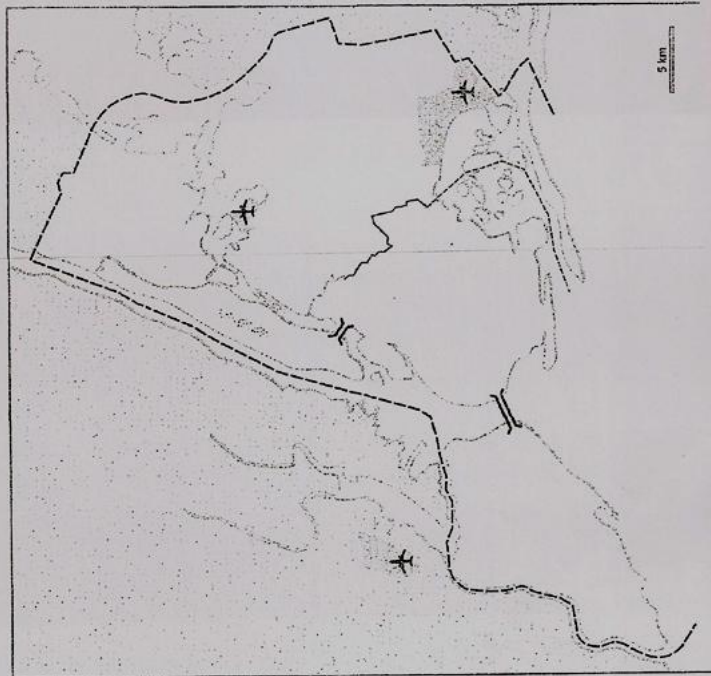
Série 2 : - intrus - titre

2. Complète ces séries par au moins deux mots supplémentaires. Chaque série sera lue deux fois.

Série 1 :

Série 2 :

3. Complète la carte de New York en y inscrivant les lieux mentionnés.



4. Réponds à nos questions sans faire de phrases.

1. 4.

2. 5.

3. 6.

5. Écoute cette conversation sans prendre de notes. Puis réécoute et prends des notes.

CONVERSATION TOPIC:

KESTER'S CHOICE:

HESTER'S CHOICE:

PATRICIA'S CHOICE:

Annexe 3 : sujet ELE 49

Document A

ELE 49

One afternoon, I was taken to Bumpus, a bookshop in Oxford Street, to see a performance for children on a nineteenth-century toy theatre. This was my first theatrical experience, and to this day it remains not only the most vivid but also the most real. Everything was made of cardboard: on the cardboard proscenium, Victorian notables leaned stiffly forward in their painted boxes; under the footlights in the orchestra pit a conductor, baton in hand, was suspended for eternity preparing to attack the first note. 5 Nothing moved; then all of a sudden the red and yellow picture of a tasselled curtain slid upward and *The Miller and His Men* was under way. I saw a lake made of parallel rows of blue cardboard with wavy lines and wavy edges; in the far distance the tiny cardboard figure of a man in a boat, rocking slightly, passed through the painted water from one side to another, and when he returned in the opposite direction he 10 seemed closer and bigger, for each time he was pushed into the wings by a long wire, he was invisibly replaced by a larger version of himself, until in the final entrance, the same figure was fully two inches tall. Now he was out of the boat with a menacing pistol in hand, and he slid magnificently to centre stage. This grand entrance, worthy of a leading man, was absolute reality, as was the moment when hidden hands whipped away a mill with sails that really turned and a summer sky, blue with fleecy white clouds, and in 15 their place dropped a lurid picture of the same mill in apocalyptic explosion, with fragments bursting from its orange core. Here was a world far more convincing than the one I knew outside.

Childhood is happily literal; thinking in metaphors has not yet begun to complicate the world. Even if one never asks oneself, “What is real?”, childhood is a constant wandering back and forth across the borders of reality. Then, as one grows up, one either learns to distrust the imagination or else one 20 comes to dislike the everyday and seek refuge in the unreal. I was to discover that the imaginary is both positive and negative – it opens on to a treacherous field, where truths are often hard to distinguish from illusions and where both throw shadows. I had to learn that what we call living is an attempt to read the shadows, betrayed at every turn by what we so easily assume to be real.

Peter Brook, *Threads of Time: A Memoir* (Methuen, 1998)

Not long after I arrived in Chicago, Uncle Victor took me to a showing of the movie *Around the World in 80 Days*. The hero of that story was called Fogg, of course, and from that day on Uncle Victor called me Phileas as a term of endearment—a secret reference to that strange moment, as he put it, “when we confronted ourselves on the screen.” Uncle Victor loved to concoct elaborate, nonsensical theories about things, and he never tired of expounding on the glories hidden in my name. Marco Stanley Fogg. According to him, it proved that travel was in my blood, that life would carry me to places where no man had ever been before. Marco, naturally enough, was for Marco Polo, the first European to visit China; Stanley was for the American journalist who had tracked down Dr. Livingstone “in the heart of darkest Africa”; and Fogg was for Phileas, the man who had stormed around the globe in less than three months. It didn’t matter that my mother had chosen Marco simply because she liked it, or that Stanley had been my grandfather’s name, or that Fogg was a misnomer, the whim of some half-literate American functionary. Uncle Victor found meanings where no one else would have found them, and then, very deftly, he turned them into a form of clandestine support. The truth was that I enjoyed it when he showered all this attention on me, and even though I knew his speeches were so much bluster and hot air, there was a part of me that believed every word he said. In the short run, Victor’s nominalism helped me to survive the difficult first weeks in my new school. Names are the easiest thing to attack, and Fogg lent itself to a host of spontaneous mutilations: Fag and Frog, for example, along with countless meteorological references: Snowball Head, Slush Man, Drizzle Mouth. Once my last name had been exhausted, they turned their attention to the first. The *o* at the end of Marco was obvious enough, yielding epithets such as Dumbo, Jerko, and Mumbo Jumbo, but what they did in other ways defied all expectations. Marco became Marco Polo; Marco Polo became Polo Shirt; Polo Shirt became Shirt Face; and Shirt Face became Shit Face—a dazzling bit of cruelty that stunned me the first time I heard it. Eventually, I lived through my schoolboy initiation, but it left me with a feeling for the infinite fragility of my name. This name was so bound up with my sense of who I was that I wanted to protect it from further harm. When I was fifteen, I began signing all my papers M. S. Fogg, pretentiously echoing the gods of modern literature, but at the same time delighting in the fact that the initials stood for *manuscript*. Uncle Victor heartily approved of this about-face. “Every man is the author of his own life,” he said. “The book you are writing is not yet finished. Therefore, it’s a manuscript. What could be more appropriate than that?” Little by little, Marco faded from public circulation. I was Phileas to my uncle, and by the time I reached college, I was M. S. to everyone else. A few wits pointed out that those letters were also the initials of a disease, but by then I welcomed any added associations or ironies that I could attach to myself. When I met Kitty Wu, she called me by several other names, but they were her personal property, so to speak, and I was glad of them as well: Foggy, for example, which was used only on special occasions, and Cyrano, which developed for reasons that will become clear later. Had Uncle Victor lived to meet her, I’m sure he would have appreciated the fact that Marco, in his own small way, had at last set foot in China.

Paul Auster, *Moon Palace* (Viking, 1989).



Su Blackwell, "The Secret Garden" (book-cut sculpture). 2008.

Source: <http://wordandimage.wordpress.com/2007/08/31/su-blackwells-book-cut-sculptures/>