



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : Capes externe

Section : langues vivantes étrangères : arabe

Session 2022

Rapport de jury présenté par : Ali MOUHOUB, (président du jury)

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

SOMMAIRE

- I. Présentation de concours
 - A. Composition du jury
 - B. Réglementation
 - C. Compte rendu des épreuves pour la session 2021-2022

- II. Épreuves d'admissibilité
 - A. Épreuve disciplinaire
 - 1. Composition
 - 2. Traduction
 - B. Épreuve disciplinaire appliquée
 - 1. Quelques conseils

 - 2. Version
 - a) Rappels sur les principes de notation d'une version
 - b) Traduction commentée
 - c) Exercice de réflexion linguistique

 - 3. Thème
 - a) Généralités
 - b) Proposition de traduction

- III. Épreuves d'admission
 - 1. Préambule
 - 2. Épreuve de la séance
 - 3. Épreuve de l'entretien

I. Présentation de concours

A. Composition du jury

La composition du jury a été publiée sur le site www.devenirenseignant.gouv.fr (jusqu'à la publication des résultats d'admission).

B. Réglementation

Nous rappelons que les modalités des épreuves du CAPES ont changé depuis la session 2022 : elles sont disponibles sur : <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98575/les-epreuves-du-capes-externe-et-du-cafep-capes-section-langues-vivantes-etranangeres.html>

L'ensemble des épreuves du concours vise à évaluer les capacités des candidats au regard des dimensions disciplinaires, scientifiques et professionnelles de l'acte d'enseigner et des situations d'enseignement.

Un thème (programmes de collège) et quatre axes (programmes de lycée) sont inscrits au programme du concours. Le thème est renouvelé tous les deux ans, les axes par moitié chaque année.

Thème des programmes de collège :

Rencontres avec d'autres cultures

Axes (programmes de lycée) :

Vivre entre générations

Art et pouvoir

Village, le quartier, la ville

Diversité et inclusion

Compte rendu des épreuves pour la session 2022

Préambule

Nous adressons en premier lieu toutes les félicitations du jury aux lauréats.

Cette session a été marquée par la mise en place des nouvelles épreuves du CAPES : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157404/epreuves-capes-externe-cafep-capes-section-langues-vivantes-etrangees.html>

Nous avons 219 inscrits. Comme chaque année, nous déplorons un certain nombre de désistements. Seuls 93 candidats se sont en effet présentés à l'écrit.

Les deux épreuves d'admissibilité nous ont permis de sélectionner 24 candidats pour les épreuves d'admission. La barre d'admissibilité était fixée à 7,94.

L'un des 24 admissibles ayant obtenu l'agrégation, ce sont donc 23 candidats qui ont passé les deux épreuves d'admission. Le CAPES d'arabe offrait, cette année, dix postes. Six ont été pourvus avec une barre d'admission fixée à 9,50.

La réussite au CAPES nécessite une préparation sérieuse et approfondie et notamment la connaissance des types d'exercices prévus dans le cadre des épreuves du concours. Les nouvelles épreuves ont révélé un certain nombre de lacunes et de problèmes auxquels tout candidat devrait remédier avant de passer les épreuves. Nous rappelons que la maîtrise de l'arabe et du français sont les conditions *sine qua non* pour se présenter à ce concours et que le jury s'attend à ce que les candidats connaissent les modalités et les attendus des épreuves, consultables sur ce lien : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043075486>

Les épreuves du CAPES externe et du CAFEP-CAPES de la section langue vivante arabe se composent de deux épreuves écrites d'admissibilité et de deux épreuves orales d'admission.

- Elles sont notées de 0 à 20. Pour les épreuves d'admissibilité une note égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.
- Pour les épreuves d'admission, la note 0 est éliminatoire.
- Le jury tient compte dans la notation des épreuves de la maîtrise écrite et orale de la maîtrise de la langue française (vocabulaire, grammaire, conjugaison, ponctuation, orthographe). Le fait de ne pas participer à une épreuve ou à une partie d'épreuve, de s'y présenter en retard après l'ouverture des enveloppes contenant les sujets, de rendre une copie blanche, d'omettre de rendre la copie à la fin de l'épreuve, de ne pas respecter les choix faits au moment de l'inscription, ou de ne pas remettre au jury un dossier ou un rapport ou tout document devant être fourni par le candidat dans le délai et selon les modalités prévues, entraîne l'élimination du candidat.

II. Épreuves d'admissibilité

Un thème (programmes de collège) et quatre axes (programmes du lycée) sont inscrits au programme du concours. Le thème est renouvelé tous les deux ans, et les axes par moitié chaque année. Ce programme fait l'objet d'une publication sur le site du Ministère de l'Éducation nationale.

Epreuve écrite disciplinaire

Durée : 6 heures

Coefficient : 2

L'épreuve permet d'évaluer la maîtrise des savoirs disciplinaires nécessaires à la mise en œuvre des programmes d'enseignement du collège et du lycée. L'épreuve se compose de deux parties :

- composition en langue arabe à partir d'un dossier constitué de documents de littérature et/ou de civilisation et pouvant comprendre également un document iconographique. Le dossier est en lien avec le thème ou un des axes inscrit au programme.
- traduction : thème et version.

Epreuve écrite disciplinaire appliquée

Durée : 6 heures

Coefficient : 2

L'épreuve place le candidat en situation de choisir des documents, d'en produire une analyse critique puis de construire une séquence d'enseignement, à partir du sujet remis par le jury. Elle permet d'évaluer la capacité du candidat à concevoir et mettre en œuvre une séquence d'enseignement permettant la structuration des apprentissages à un niveau visé et au regard des instructions officielles. L'épreuve rédigée en langue française, analyse des faits de langue comprise, prend appui sur des supports de nature différente (textes, documents audios présentés sous forme de scripts, iconographies, extraits de manuels, etc.), en lien avec le thème ou l'axe et susceptibles d'être utilisés dans le cadre d'une séquence pédagogique au niveau ou dans les conditions d'enseignement indiquées par le sujet.

Parmi ces supports, le candidat opère des choix. Sur la base de l'étude et de la mise en relation des documents qu'il sélectionne, il conçoit et présente la séquence pédagogique qu'il envisage. Il mentionne ses objectifs (linguistiques, communicationnels, culturels, éducatifs, etc.) et les moyens et stratégies qu'il compte mettre en œuvre pour les atteindre en fonction de la classe.

Les textes en arabe qui figurent parmi les supports proposés à la réflexion du candidat, comportent une sélection de faits de langue, signalés par un soulignement. Le candidat décrit, analyse, explicite en français, un ou des faits de langue dans la perspective du travail en classe lors de cette séquence pédagogique (les faits de langue sont à nommer **avec leur équivalent dans la terminologie française de la grammaire arabe**).

A. Épreuve écrite disciplinaire session 2022

1. Composition

Les trois textes, proposés à l'étude cette année, ne présentaient pas de difficultés majeures de compréhension. La problématique générale de ce corpus s'articulait autour de l'axe : *vivre entre générations*.

Le premier texte, extrait du roman intitulé *Awraq al-'ā'ila* (2003) de l'auteur égyptien Mohammed El Bisatie relate les souvenirs d'enfance du narrateur dans une maison où cohabitaient quatre générations. Il oppose les relations conflictuelles, entre l'arrière-grand-père Kamel et le grand-père Chaker, à la tendresse qui relie le patriarche de la famille aussi bien à ses arrière-petits-fils qu'à leur mère, la seule femme de la maison. On la voit tour-à-tour, entourer les deux grands-pères de son attention et morigéner ses fils soupçonnés d'attiser les tensions entre eux. Le narrateur évoque avec tendresse et humour toutes les figures de cette famille « élargie » sans oublier le souvenir de l'arrière-grand-mère décédée mais toujours vivante dans les récits de l'aïeul à ses petits-enfants. Le rythme de la narration est vif et alerte, et le lecteur suit le narrateur dans ses moments de joie, de nostalgie ou de conflit dans une langue qui mêle les registres, passant de l'arabe standard au dialecte égyptien.

Le deuxième texte, extrait de l'autobiographie, *Rihla ġabaliyya riħla řa'ba* (1985), de la poétesse palestinienne Fadwa Touqan, oppose, lui, les souvenirs douloureux de l'enfance de l'autrice au sein de sa famille à ceux lumineux de son entrée à l'école, l'ouverture au savoir mais aussi les rencontres avec des personnalités déterminantes pour elles, que ce soient les enseignantes et certaines camarades de classe. C'est dans cet univers que la petite fille a pu à forger sa personnalité et gagner l'estime d'elle-même, alors que dans le cercle familial, seuls son frère Ibrahim et ses amis, ainsi que quelques voisins, lui accordaient de l'attention, soulignant une grande absence, celle de la mère et de l'affection qu'elle aurait pu lui prodiguer. Ce contraste est souligné dans le texte par le recours systématique aux phrases négatives pour évoquer les souvenirs familiaux tandis que les phrases déclaratives et les élatifs mélioratifs décrivent les amitiés et les souvenirs scolaires. Le champ lexical de l'amour, de l'affectation et de l'amitié, est bien réservé à l'univers scolaire.

Le troisième texte, *Capharnaüm ou l'appel de la marginalité et le cri des oubliés*, (12/9/2021), est un article de Muħammed Fātī. Il est illustré par l'affiche du film *Capharnaüm* de Nadine Labaki (2018) où l'on voit un enfant en haillons tirer un bébé assis sur un attelage de fortune. Dans ce texte, contrairement aux deux précédents, ce n'est pas la voix du narrateur qui évoque l'enfant qu'il était mais le journaliste qui interpelle le lecteur pour raconter le quotidien de Zein, enfant vivant dans la misère de la condition des réfugiés syriens au Liban. Zein est traîné devant un tribunal pour le meurtre de l'homme à qui ses parents ont donné leur fille à peine pubère en mariage, mariage à la suite duquel elle décède. Zein porte plainte contre ses propres parents pour incapacité à élever des enfants et à les protéger. La dureté des conditions de vie de l'enfant, où la violence et la misère sont partout présentes aurait pu le conduire à une fin tragique. Mais sa rencontre avec Rahil, travailleuse clandestine au Liban venant d'Ethiopie et vivant dans un quotidien régi par la peur de l'arrestation et l'espoir de la régularisation, redonne un sens à sa vie. Cette jeune femme l'accueille d'abord pour garder son enfant en bas âge, Younès, pendant qu'elle travaille et peu à peu, des liens de solidarité et d'affection, comme ils existeraient au sein d'une vraie famille, se nouent entre ces trois êtres.

Ainsi, la problématique autour de laquelle tournent les trois textes est celle de l'enfant dans son univers familial, des relations qu'il entretient avec les adultes censés le protéger et l'aimer, pour l'aider à grandir, ainsi que le rôle des rencontres que l'enfant peut faire en-dehors de ce cercle, lorsque celui-ci cessant de jouer son rôle, se montre avare d'attention voire maltraitant. Les enfants dans le texte d'El Bisatie, entourés de l'affection bienveillante de leur arrière-grand-père et lui exprimant toute leur tendresse, s'opposent à Zein, qui prend le rôle de ses parents défaillants auprès de sa jeune sœur puis endosse ce même rôle auprès de Younès. La jeune Fadwa, quant à elle, compense par l'amour de sa maîtresse et de sa camarade de classe, le manque cruel d'attention dont elle souffre au sein de sa propre famille. Ci-dessous, des exemples de problématiques proposées par les candidats :

- ما هي الآثار النفسية التي يخلقها التعايش بين الأجيال؟ وهل هناك فضاء محدد لهذا التعايش؟
- ما هو مدى تأثير الطفل بالوسط المحيط به: الأسرة والمجتمع والمدرسة؟

L'exercice de la composition présuppose un travail d'analyse des différents documents afin d'identifier les points de convergence et de contraste, qui permet ensuite d'élaborer la problématique commune. Il est fortement conseillé aux candidats de s'entraîner à ce type d'exercice.

L'analyse des documents s'articule autour de trois parties :

- l'introduction qui définit l'axe du programme auquel est rattaché le dossier, présente brièvement les documents, dégage une problématique et annonce le plan qui sera suivi dans la composition ;
- le développement en plusieurs parties reliées par des transitions;
- la conclusion dans laquelle le candidat reprend très brièvement les grandes lignes de son argumentaire, répond à la problématique et propose une ouverture sur une thématique en lien avec le sujet abordé.

Nombreux sont les candidats qui se sont contentés d'une analyse linéaire, texte après texte, souvent paraphrastique. Certains candidats ont confondu problématique et plan ou ont présenté une problématique par texte ou une problématique par partie. D'autres ont proposé des problématiques partielles, d'autres encore n'en ont proposé aucune. Rappelons que la problématique s'élabore nécessairement à partir de l'analyse fine des documents proposés, en lien avec l'axe proposé. Dans une problématique pertinente, il est préférable d'éviter les questions explicites ou directes. Il est plus judicieux de commencer par les interrogatifs comment / pourquoi.

Nous déplorons que trop souvent, l'introduction ait été négligée : absence de définition de l'axe, de présentation du corpus et des auteurs, du plan d'analyse et des transitions. De même, la conclusion était souvent courte, inachevée, voire inexistante. Rappelons ici que la conclusion n'est pas là pour prolonger le développement en poursuivant davantage de remarques.

Le plan doit être d'une part, clairement annoncé et d'autre part respecté dans le développement. Il est lié à la problématique et sa progression est celle de la réflexion qu'elle engage. Le plan peut difficilement dépasser trois parties compte tenu du temps imparti. Certains candidats, s'ils ont respecté la présentation formelle de l'exercice, s'en sont tenus à une analyse superficielle des documents, d'autres n'ont pu achever leur composition. De

nombreux candidats ont proposé des plans en inadéquation avec leur développement. Certains se sont contentés de paraphraser les textes sans réflexion commune ni mise en perspective.

Ce genre de plan est à proscrire, car, une fois de plus, l'objectif de la composition est bien de croiser les documents et non pas une explication linéaire de chaque document.

Par ailleurs, il est attendu du candidat au Capes d'arabe, qu'il s'appuie sur une culture générale en littérature, la connaissance des genres littéraires et de leurs caractéristiques, les notions de base de la rhétorique et de la poésie, le traitement des champs lexicaux et sémantiques, etc. Une bonne composition ne se contente pas de lister des figures de style, mais repère les éléments pertinents, les analyse et les exploite. Le deuxième texte par exemple, offre un vaste champ lexical du vivre ensemble, et le dernier texte, de nombreuses plusieurs figures de style, qui bien exploitées, pouvaient éclairer l'analyse et aider à répondre à la problématique.

Comme il doit faire montre d'une connaissance de la littérature arabe. Les références à cette littérature ont été quasiment absentes. Alors même que l'autobiographie est un genre très répandu dans la littérature arabe contemporaine, très peu de copies ont fait des références à des auteurs arabes. Un candidat a cité *Les Misérables* de Victor Hugo en lien avec le texte 3 alors même qu'un lien avec *al-Ḥubz al-ḥāfi* de Mohamed Choukri aurait pu, à juste titre, être souligné.

La richesse du contenu linguistique n'a, elle aussi, pas été mise à profit pour appuyer les idées avancées. Des candidats ont signalé l'emploi du dialecte égyptien mais n'ont pas justifié son utilisation.

Le niveau de langue en arabe était plutôt correct cette année. En revanche, des erreurs persistent : les accords au duel, les règles syntaxiques de l'usage des nombres, l'écriture de la *hamza* en position médiane ou finale.

Enfin, un futur enseignant se doit d'apporter une attention particulière à son écriture, à l'orthographe et aux signes de ponctuation, ce qu'il ne manquera pas de demander à ses élèves.

2. Traduction

L'épreuve de traduction est donc désormais intégrée à l'épreuve écrite disciplinaire. Ces nouvelles modalités imposent aux candidats d'être particulièrement vigilants et rigoureux dans la gestion de leur temps afin d'éviter de négliger une partie de l'épreuve au détriment de l'autre.

L'épreuve de traduction est elle-même composée de deux sous-parties : le thème et la version. Les textes proposés à l'exercice sont cependant beaucoup plus courts que lors des sessions précédentes et ne présentent pas de difficulté de compréhension particulière.

Quelques conseils :

- Comme pour la composition, il est fortement conseillé de s'entraîner, en suivant les cours de préparation aux concours où la traduction est enseignée, en lisant les rapports du jury et en s'informant sur les règles de cet exercice, notamment à travers des manuels de traduction par exemple, sans oublier les manuels de grammaire (avec exercices corrigés) ou les sites spécialisés comme celui du projet Voltaire, <https://www.projet-voltaire.fr/> par exemple, si cela est nécessaire. En outre, la maîtrise du style littéraire français devra être nourrie par la lecture régulière d'auteurs classiques ou, pour les candidats pressés, de manuels de lettres pour le second degré. On peut également s'entraîner très régulièrement dans les conditions du concours (en temps limité et avec un dictionnaire unilingue).
- La lecture du texte, du début à la fin et à plusieurs reprises, est un préalable indispensable à la traduction
- La traduction exige d'être fidèle au texte de départ tout en s'adaptant à l'esprit, au style et à la correction de la langue d'arrivée. Nous conseillons donc aux candidats de garder du temps pour la relecture de leurs traductions une fois achevées afin de vérifier qu'elles sont « compréhensibles » dans la langue d'arrivée par un lecteur qui n'aurait pas accès au texte original.
- **Le titre d'une œuvre se traduit**, alors que le nom de la maison d'édition, le titre du journal, le nom de l'auteur sont considérés comme des noms propres et donc ne se doivent pas être traduits.
- L'écriture doit être soignée, certaines copies, notamment en arabe, étaient presque illisibles.
- La copie doit être soignée, à la fois par respect pour le correcteur et par souci d'efficacité : si le correcteur face à l'ambiguïté de l'écriture hésite entre deux lectures (deux orthographes du même mot, deux signes

diacritiques notamment *fatha* et *damma*), il choisira la plus fautive. Rappelons que le CAPES est un concours professionnel : on n'imagine pas un professeur annotant une copie de manière illisible.

- Une copie de concours ne peut comporter de signe distinctif, l'usage de couleurs différentes peut être considéré comme tel.

Rappels sur les principes de notation de l'épreuve de traduction

- On ne propose qu'une seule traduction pour un même passage : les candidats qui proposent des traductions alternatives entre parenthèses sont systématiquement sanctionnés, même quand l'une des deux pourrait être recevable.
- Un mot ou un passage non traduit est toujours sanctionné par la pénalité la plus grave infligée dans les autres copies sur le membre de phrase considéré. Les notes des copies inachevées étant de ce fait très basses, il est essentiel de s'entraîner à la traduction en temps limité. La non traduction du titre est pénalisée au même titre que l'omission d'une phrase entière.
- Un texte non vocalisé (sous-épreuve du thème) est lourdement sanctionné. La vocalisation partielle du texte l'est également. Un signe diacritique omis est sanctionné au même titre qu'une omission d'un élément peu important.
- Chaque erreur est sanctionnée par un nombre de « points-fautes » calculé en fonction du type d'erreur et de sa gravité. À l'inverse, des points bonus peuvent être attribués aux traductions particulièrement réussies de phrases ou de groupes de mots.
- Le principe appliqué est de ne sanctionner qu'une fois la même erreur, si elle est répétée à l'identique par le candidat.
- Les grandes catégories d'erreurs par ordre croissant de gravité, sont les suivantes. Elles sont valables aussi bien pour le thème que pour la version :
 1. Orthographe et ponctuation : Il est attendu des candidats qu'ils respectent les règles d'orthographe et de ponctuation propres à l'arabe et au français. Toute omission ou mauvaise utilisation est systématiquement sanctionnée : en français, ni la ponctuation ni, a fortiori, les majuscules ou les accents ne sont des ornements facultatifs. En arabe, l'omission d'une hamza ou d'un élément de vocalisation peu important est également systématiquement sanctionnée. Les signes de ponctuation ne s'écrivent pas de la même manière dans les deux langues et il est attendu des candidats qu'ils en maîtrisent les règles d'écriture. Les règles de coupure des mots en fin de ligne sont visiblement ignorées d'une partie des candidats. Ne pas les respecter ces règles, est pourtant sanctionnée, au même niveau que les fautes d'orthographe.
 2. Barbarisme : traduction par un mot n'existant pas dans la langue cible.
 3. Grammaire, syntaxe et temps : en français comme en arabe, ce type d'erreur est très fréquent, de nombreux candidats ayant tendance à plaquer leur traduction dans la langue cible sur le texte en langue source. Les fautes de temps et de conjugaison entrent dans cette catégorie d'erreurs. Les erreurs de vocalisation casuelle en arabe entrent également dans cette catégorie.

Les erreurs de restitution du sens sont les suivantes :
 4. Faute lexicale légère : imprécision dans la restitution d'un mot.
 5. Registre de langue inapproprié : si le registre de langue est soutenu dans le texte de départ par exemple, et qu'il est traduit dans un registre familier. Des erreurs fréquentes sont liées à la non-maîtrise par les candidats de la langue écrite et la confusion entre les registres de l'oral et de l'écrit. En arabe, les dialectalismes relèvent également de cette catégorie d'erreurs.
 6. Faux-sens : faute lexicale grave, méprise sur le sens d'un mot.
 7. Contre-sens : traduction d'un terme par son antonyme, d'une phrase affirmative par une phrase négative, etc.
 8. Non-sens : passage incompréhensible dans la langue cible.

a) Version

Sujet

لا تحمل ذاكرتي أية صورة لأول يوم دخلت فيه المدرسة. كما أنها لا تحتفظ بذكرى المرحلة الأولية التي تعلمت فيها قراءة الحروف وكتابتها. ولكن الذي أذكره بوضوح هو استمتاعي دائماً بمحاولة قراءة أي شيء مكتوب وقع عليه بصري... وفي المدرسة تمكنت من العثور على بعض أجزاء من نفسي الضائعة. فقد أثبت هناك وجودي الذي لم أستطع أن أثبته في البيت. أحببتي معلماتي وأحببتهن. وكان منهن من يؤثرنني بالتفات خاص. أذكر كيف كان يشتد خفقان قلبي كلما تحدثت معي معلمتي المفضلة ست زهوة العمدة والتي أحببتها كما لم أحب واحدة من أهلي في تلك الأيام. كانت جميلة وجهاً وقواماً وكانت أنيقة شديدة الجاذبية. كنت أرنو بشغف كبير وهي تشرح الدرس وتفسر لنا معنى قطعة القراءة، أو حين تتلو علينا قطعة الإملاء.

من رحلة جبالية رحلة صعبة لفدوى طوقان، دار الشروق، 1985 (بتصرف)

Remarques générales

Les erreurs les plus fréquentes commises par les candidats portent sur le choix des temps et des accords. Rares sont ceux qui ont utilisé correctement le passé simple. La plupart ont opté pour le passé composé.

Le texte proposé cette année ne posait guère de problème de compréhension : les événements s'y enchaînaient de façon prévisible et la langue employée était tout à fait usuelle. Cependant, sa restitution en français exigeait que les règles de concordance des temps soient parfaitement claires dans l'esprit des candidats. Dans les faits, les copies ayant parfaitement respecté le système des temps en français ont été rares. Nombre de candidats ont appliqué aveuglément les équations : accompli = passé simple (ou passé composé), inaccompli = présent. Cette équivalence a sans doute un intérêt didactique quand on introduit les temps de l'arabe à des débutants, mais on s'attend à ce que des candidats ayant pour ambition d'enseigner cette langue, l'aient dépassée et connaissent les valeurs aspectuelles que revêtent également ces deux formes verbales

Traduction commentée

لا تحمل ذاكرتي أية صورة لأول يوم دخلت فيه المدرسة. كما أنها لا تحتفظ بذكرى المرحلة الأولية التي تعلمت فيها قراءة الحروف وكتابتها.

Ma mémoire ne conserve plus la moindre image de mon premier jour d'école, ni du cycle élémentaire où j'appris l'écriture et la lecture des lettres.

Dans la traduction proposée, les deux phrases indépendantes sont réunies en une seule phrase complexe composée de deux propositions juxtaposées. Si l'arabe est friand de juxtaposition de phrases ou de propositions verbales, le français l'est beaucoup moins. Certains candidats ont calqué le français sur l'arabe : « comme elle ne garde pas non plus ... » qui n'est pas recevable. L'emploi de la double négation « ni » est maîtrisé par peu de candidats.

De nombreux candidats ont omis de traduire « أية », voire « أية صورة ». Rares sont les candidats qui ont correctement utilisé le passé simple, la plupart ayant opté pour le passé composé, qui n'a pas été sanctionné. Le temps de référence pour un récit au passé dans un texte littéraire reste cependant le passé simple.

ولكن الذي أذكره بوضوح هو استمتاعي دائماً بمحاولة قراءة أي شيء مكتوب وقع عليه بصري...

En revanche je me souviens nettement du plaisir que j'éprouvais constamment à essayer de lire toute chose écrite sur laquelle se portait mon regard.

Beaucoup de candidats ont calqué la structure de la relative arabe en français. Cela a donné des propositions du type « ce que je me souviens », qui n'est pas correct en français. Un événement passé ponctuel se traduit par un passé simple. Une action répétée et envisagée dans la durée se traduit quant à elle par l'imparfait. De nombreux candidats ont eu tendance à confondre les deux. Le passé composé « j'ai éprouvé » n'est pas recevable dans ce contexte. Certains candidats ont traduit la fin de la séquence par « toute chose écrite me tombant sous les yeux ». Cette traduction a été acceptée. En revanche, certains candidats ont confondu l'expression « tomber sous les yeux » avec « sauter aux yeux », ce qui a donné lieu à un contresens.

وفي المدرسة تمكنت من العثور على بعض أجزاء من نفسي الضائعة.

C'est à l'école que je pus découvrir certains aspects de moi-même qui s'étaient perdus.

Le mot « نفس » pouvait se prêter à plusieurs traductions : « moi, être, personne ». La traduction par le mot « âme » ne pouvait cependant être acceptée dans ce contexte.

L'accompli devait être rendu ici par un passé simple puisqu'il s'agit d'un récit au passé. L'emploi du passé composé a été toléré dans ce contexte. La concordance des temps impose l'emploi du plus-que-parfait si la fin de la séquence est traduite par une relative.

فقد أثبت هناك وجودي الذي لم أستطع أن أثبته في البيت.

En effet, j'y trouvai ma raison d'être, ce que je n'avais pas pu faire à la maison

L'accompli pouvait être rendu par un passé simple ou un imparfait, selon qu'on envisageait l'action de manière ponctuelle ou dans sa durée.

La concordance des temps a posé problème chez de nombreux candidats : la référence à un événement antérieur au contexte d'énonciation du récit lui-même au passé, impose de recourir au plus-que-parfait en français.

أحببتي معلماتي وأحببتهن.

Mes institutrices m'aimaient et je les aimais.

L'accompli devait ici être traduit par un imparfait, l'action étant envisagée dans la durée. Certains candidats ont cependant eu recours au passé simple, ce qui a été sanctionné. Exemple : « mes maîtresses m'aimèrent ». De nombreuses erreurs de temps et d'accord ont pu être relevées comme dans «... m'adoraient et je les adorais », ou encore dans « je l'ai bien aimée » (dans ce dernier exemple, en plus du problème de personne, de temps et d'accord, le registre n'est pas approprié).

وكان منهن من يؤثرنني بالتفات خاص.

Certaines m'ont marquée leur attention particulière.

D'autres propositions ont été acceptées : « certaines, parmi elles, m'ont accordé un intérêt particulier » ou bien « m'ont réservé une attention particulière », « ont eu une influence sur moi ».

أذكر كيف كان يشتد خفقان قلبي كلما تحدثت معي معلمتي المفضلة ست زهوة العمدة والتي أحببتها كما لم أحب واحدة من أهلي في تلك الأيام.

Je me rappelle comment mon cœur battait plus fort, chaque fois que mon institutrice préférée, Madame Zahwa Al Amad, s'adressait à moi. Je l'aimais comme je n'ai aimé aucune femme de ma famille à cette époque-là.

La phrase en arabe, relativement longue, peut-être plus facilement rendue en français par deux phrases distinctes.

L'emploi de l'imparfait était attendu, compte tenu du fait que les actions décrites et énoncées sont habituelles.

Certains candidats ont transcrit le mot « ست » en français par « Sit » au lieu de le traduire par « madame », considérant à tort qu'il s'agissait d'un nom propre.

La fin de la séquence a souvent été traduite par « les membres de ma famille... ». Le genre du mot واحدة indiquait pourtant bien qu'il s'agissait uniquement de femmes et non de membres au sens large. La proposition « une membre de ma famille » n'était pas non plus recevable.

كانت جميلة وجهاً وقواماً وكانت أنيقة شديدة الجاذبية.

Elle avait un beau visage et une belle allure, était élégante et très séduisante.

Certains candidats ont voulu calquer la structure du français sur l'arabe : « elle était belle, de visage et de corps », ce qui ne se dit pas en français. D'autres se sont éloignés du registre attendu : « Elle était très classe » ou « chic » ou encore « attractive ». D'autres se sont trop éloignés du sens du texte de départ : « elle était coquette », « elle était joyeuse et au tempérament bien trempé ».

كنت أرنو بشغف كبير وهي تشرح الدرس وتفسر لنا معنى قطعة القراءة، أو حين تتلو علينا قطعة الإملاء.

J'écoutais avec beaucoup de passion tandis qu'elle nous expliquait la leçon et éclairait le sens d'un passage à lire ou nous faisait la dictée.

Le temps attendu était de nouveau l'imparfait.

Certains candidats ont eu de belles trouvailles : « je la fixais du regard toute passionnée que j'étais » ; « je tendais l'oreille avec beaucoup d'intérêt... ».

Certaines tournures étaient maladroites : « elle nous dictait la dictée ».

من رحلة جبلية رحلة صعبة لعدوى طوقان، دار الشروق، 1985 (بتصرف)

Fadwa Touqan, « Le Rocher et la Peine », Dar al-Chourouq, 1985

Les titres d'œuvres doivent être traduits et présentés comme suit en français : nom de l'auteur, suivi du titre. En arabe, l'ordre est différent : on commence par la source, qui est suivie du nom de l'auteur. La source est précédée de la préposition من et le nom de l'auteur de la préposition لـ.

Dans les deux langues, les guillemets encadrent le titre d'un article, et les italiques sont réservés au titre de la publication. Le nom de la maison d'édition est translittéré.

Certaines traductions du titre de l'œuvre étaient irrecevables : « Sortie à la montagne », « Virée à la montagne, dure virée » ou encore « excursion en montagne, excursion difficile ». Même sans connaître l'œuvre pourtant tout aussi célèbre que son autrice, un candidat avisé pouvait facilement déduire qu'il ne s'agissait pas d'un récit de voyage au sens littéral du terme, et encore moins d'une excursion en montagne.

Proposition de traduction de la version :

Ma mémoire ne conserve plus la moindre image de mon premier jour d'école, ni du cycle élémentaire où j'appris l'écriture et la lecture des lettres. En revanche je me souviens nettement du plaisir que j'éprouvais constamment à essayer de lire toute chose écrite sur laquelle se portait mon regard.

C'est à l'école que je pus découvrir certains aspects de moi-même qui s'étaient égarés. En effet, j'y trouvai ma raison d'être, ce que je n'avais pas pu faire à la maison. Mes institutrices m'aimaient et je les aimais. Certaines m'ont marquée de leur attention particulière. Je me rappelle comment mon cœur battait plus fort, chaque fois que mon institutrice préférée, Madame Zahwa Al Amad, s'adressait à moi.

Je l'aimais comme je n'ai aimé aucune femme de ma famille à cette époque-là. Elle avait un beau visage et belle allure, était élégante et très séduisante. J'écoutais avec beaucoup de passion tandis qu'elle nous expliquait la leçon et éclairait le sens d'un passage à lire ou nous faisait la dictée.

Fadwa Touqan, « Le Rocher et la Peine », Dar al-Chourouq, 1985.

b) Thème

Sujet

Le quartier en avait connu d'autres, mais rien ne marqua davantage les esprits que « l'enlèvement » de la fille cadette de Chakib Khattar, au matin de cette journée de mai 1964. Pourtant, la fille du notable n'avait pas fui, elle avait simplement disparu en compagnie de Hamid, bras droit de Chakib à l'usine. Les Khattar devaient aller manger chez leurs cousins ce jour-là. Ils ne s'y rendirent pas, évidemment. Leurs cousines leur apportèrent quelques plats sous de grandes serviettes, comme s'il y avait un deuil. La porte de leur maison était ouverte, on entra et on sortait l'air éploré et, à l'intérieur, une ambiance de drame régnait. Evelyne Khattar était dans un grand fauteuil, les yeux rougis et le mouchoir à la main. Ses filles aînées l'entouraient, et échangeaient des regards dans lesquels on pouvait lire un reproche muet : « Comment a-t-elle pu faire ça à sa mère ? », tandis que Chakib se tenait droit et raide dans son fauteuil, moins en colère et tonitruant comme à son habitude que profondément absorbé dans ses pensées.

Charif MAJDALANI, « Le dernier seigneur de Marsad », Seuil, 2013. (Extrait adapté)

Remarques générales

Le texte ne présentait pas de de difficulté majeure et était relativement court. Certains candidats se sont permis des libertés avec le texte de départ, et en ont modifié le contenu dans leur proposition de traduction. Nous rappelons que l'exercice de traduction obéit à des règles strictes et que tout élément manquant ou ajout est pénalisé. Nous rappelons également que la traduction se fait du français vers l'arabe moderne standard. Les termes relevant du registre dialectal ne sont pas acceptés.

Certains candidats ne semblent pas comprendre ce que « vocaliser » signifie. Nous rappelons que « vocaliser un texte », c'est y affecter l'ensemble des signes diacritiques et des désinences casuelles, y compris les *wasla* et *šadda*. Tout élément du texte doit être vocalisé, y compris le titre et le nom de l'auteur. Tout oubli de vocalisation est pénalisé. Une vocalisation partielle ou une absence de vocalisation entraîne la perte de la moitié des points.

Dans de nombreuses copies, nous avons encore relevé des virgules écrites comme en français (,) alors que la virgule a une graphie propre en arabe (،). Nous rappelons également que la conjonction de coordination و est une particule monolithère qui forme une unité graphique avec le mot qui suit et ne peut donc s'écrire seule en bout de ligne. Nous attirons enfin l'attention de tous sur les règles d'écriture de la hamza dont la non-maitrise a été source de nombreuses fautes d'orthographe.

Il est fortement conseillé aux candidats de prendre le temps de la relecture afin de vérifier qu'il n'y a pas de rupture dans la construction des phrases, que la vocalisation proposée est correcte, tout particulièrement celles des désinences casuelles et que les règles d'orthographe qui sont beaucoup plus simples en arabe qu'en français, sont bien respectées.

Le jury s'étonne chaque année du fait que certaines copies sont difficilement lisibles, voire parfois illisibles. Il est rappelé qu'une attention toute particulière doit être portée à la présentation de la copie. Il est conseillé aux candidats d'aérer leurs textes en sautant des lignes afin de rendre la lecture plus aisée et de bien s'assurer de la lisibilité de la vocalisation proposée.

Traduction commentée

Le quartier en avait connu d'autres,

لَقَدْ شَهِدَ الْحَيُّ أَحْدَاثًا أُخْرَى

De nombreux candidats n'ont pas compris le sens de l'expression « en avait connu d'autres ». Certains ont compris que le quartier avait connu d'autres enlèvements ou encore d'autres personnes. D'autres sont allés jusqu'au contre-sens : ... تعرّفنا في الحي على أناس آخرين / الحي يعرفه الآخرون / في الحي الذي لا أعرف غيره ... Les événements évoqués sont antérieurs au temps de l'enlèvement, on attend donc l'emploi de قد suivi de l'accompli en arabe.

D'autres propositions ont été acceptées : لقد وقعت أحداث كثيرة في الحي / لم تكن الحادثة الأولى من نوعها التي عرفها الحي

mais rien ne marqua davantage les esprits que « l'enlèvement » de la fille cadette de Chakib Khattar

لكن لم يترك أيٌّ منها أثراً في أذهان الناس أكثر من خطيفة ابنة شكيب خطر الصغرى

Le mot « cadette » a donné lieu à de nombreuses confusions : certains l'ont compris comme un prénom, ce qui aurait dû être exclu par le simple fait qu'il ne porte pas de majuscule en français. Dans le contexte, « la fille cadette » signifie la dernière ou la benjamine. En effet, l'extrait fait plus loin référence aux « aînées ».

La vocalisation du prénom et du nom de famille a posé problème à de nombreux candidats qui n'ont soit pas vocalisé les noms propres, soit affecté les finales d'un soukoun comme dans : شاكيب خطر.

au matin de cette journée de mai 1964.

في صباح ذلك اليوم من شهر مايو عام 1964 -

Il était attendu ici d'avoir recours au démonstratif approprié au contexte, à savoir ذلك et non هذا.

Pourtant, la fille du notable n'avait pas fui,

وَمَعَ ذَلِكَ لَمْ تَكُنْ ابْنَةُ الْوَجِيهِ قَدْ فَرَّتْ هَارِبَةً

La traduction du mot notable a donné lieu à de nombreux faux-sens, voire contre-sens, par exemple :

الشيخ / المدير الثري / المذكور / كاتب العدل / الرجل المعروف

L'action étant antérieure au récit, il est attendu en arabe : لم تكن قد هربت

elle avait simplement disparu en compagnie de Hamid, bras droit de Chakib à l'usine.

إِنَّمَا كَانَتْ قَدْ اخْتَفَتْ بِكَلِّ بَسَاطَةٍ بِرَفَقَةٍ حَمِيدٍ السَّاعِدِ الْأَيْمَنِ لِشَكِيْبٍ فِي الْمَصْنَعِ.

En arabe, *السَّاعِدِ الْأَيْمَنِ* est au cas indirect.

D'autres expressions ont été acceptées, par exemple : *مساعد / اليد اليمنى*

Les Khattar devaient aller manger chez leurs cousins ce jour-là.

كان يجب على آلِ خَطَارٍ الذَّهَابُ فِي ذَلِكَ الْيَوْمِ لِتَنَاوُلِ الطَّعَامِ لَدَى أَقَارِبِهِمْ

"Les Khattar" ne se décline pas au pluriel en arabe (الخطارون ، الخطائرة).

La traduction de « leurs cousins » a mis en difficulté les candidats. Plusieurs occurrences ont été acceptées : *أولاد عمهم / أبناء خالهم / أبناء عمومتهم / أقاربهم / أقربائهم* :

Certains candidats ont traduit « manger » par « العشاء » (dîner), qui ne convenait pas, ou « الفطور » (petit-déjeuner), qui n'était pas non plus recevable. « الغداء » (déjeuner) a été accepté. « الطعام » présentait l'avantage de rester neutre, conformément au texte de départ.

L'expression « ce jour-là » ne laissait pas de doute sur le choix du démonstratif adapté en arabe, à savoir le démonstratif d'éloignement. Pourtant, nombreux sont les candidats qui ont eu recours à « هذا ».

Ils ne s'y rendirent pas, évidemment.

وبالتأكيد لم يُلبوا هذه الدعوة .

D'autres propositions ont été acceptées pour la traduction de « évidemment » : *طبعاً ، بالطبع .*

Pour traduire « ils ne s'y rendirent pas », il fallait éviter d'utiliser le verbe *ذهب* qui est suivi de la préposition *إلى*.

Leurs cousines leur apportèrent quelques plats sous de grandes serviettes, comme s'il y avait un deuil.

لذا قامت بنات عمومتهن بإحضار بعض الأطباق المغطاة بقوطة كبيرة كما لو كان هناك جداً

La traduction de « leurs cousines » a posé quelques difficultés. Certaines propositions s'éloignaient sensiblement du texte. Il fallait tout d'abord traduire l'expression par un pluriel féminin. Le terme « قريبات » par exemple est plus large et englobe les nièces, grand-mères, ou les cousines plus éloignées.

« مناديل » a été accepté pour traduire « serviettes », mais s'agissant d'un diptote, il fallait respecter les règles d'accord et donc de vocalisation : *بمناديل* : « شراشف » (draps), n'a pas été accepté ainsi que « بشاكير » (dialectal).

De nombreux faux-sens ont été relevés dans la traduction de « deuil » : *ماتم/جنازة /عزاء* :

De nombreuses fautes d'orthographe ont été relevées dans *المغطاة*, les candidats proposant (confusion entre *ت* et *ة*).

La porte de leur maison était ouverte, on entra et on sortait l'air éploré

كان باب بيتهم مفتوحاً يلج إليه ويخرج منه الناس وعلى وجوههم الحزن

Le pronom indéfini "on" désignait ici tout un chacun. Il fallait l'entendre dans le sens de "tout le monde". Il fallait donc traduire par «الناس» et éviter de traduire par «نحن» et «ندخل».

Beaucoup de candidats n'ont pas compris l'expression "l'air éploré". Certains ont traduit littéralement par « l'air entra et sortait de la maison » : *كان الهواء يدخل ويخرج* : D'autres ont confondu « éploré » et « plaire » et ont cru bon de traduire par « il entra et sortait comme bon lui semblait » : *يدخل كما يحلو له* :

et, à l'intérieur, une ambiance de drame régnait.

وفي الداخل كان (هناك) جوٌّ مأساويٌّ سائداً .

La traduction de « drame » par « درامي » a été sanctionnée comme un gallicisme.

Plusieurs propositions ont été acceptées : *كارثة / فاجعة / كتابة / أسي* :

Evelyne Khattar était dans un grand fauteuil, les yeux rougis et le mouchoir à la main.

كانت إيفلين خطاراً جالسةً على مقعدٍ كبير، عيناها محمرتان، والمندبل في يدها.

Evelyne est un nom étranger, donc diptote en arabe. Il ne peut de ce fait porter le tanwin.

كناية pour fauteuil est un gallicisme (canapé) et un faux-sens ; *أريكة* est un faux-sens.

مقعد ou *كرسي* ont été acceptés.

Il fallait avoir recours au duel pour traduire les yeux : *عُيون* ou *أعُين* n'ont pas été acceptés.

De nombreux candidats ont confondu « rougis » et « rouges ».

Ses filles aînées l'entouraient, et échangeaient des regards dans lesquels on pouvait lire un reproche muet :

كانت بناتها الكبريات يُحطنُ بها ويتبادلن نظراتٍ يمكن للمرء أن يقرأ فيها عتاباً صامتاً:

« Ses filles aînées » : la proposition «بناتها البكر» a été acceptée. Par contre, «بناتها الكبار» n'est pas recevable. Certains candidats ont confondu *ظ* et *ض* dans « نظرات ».

« On pouvait lire » pouvait être traduit par un passif en arabe :... يمكن أن يُقرأ فيه .

Beaucoup d'erreurs ont été relevées dans le choix du préfixe de conjugaison de la troisième personne féminin pluriel, le plus souvent confondu avec celui de la troisième personne du singulier : par exemple تتبادلن - تُحطّن.

« Comment a-t-elle pu faire ça à sa mère ? »,

كيف أستطاعتْ معاملة أمها هكذا ؟

" A sa mère" ne pouvait être traduit par لأمها ، qui induit un sens positif.

tandis que Chakib se tenait droit et raide dans son fauteuil,

بينما كان شكيبٌ جالساً على مقعده مستقيماً متصلباً .

La difficulté était ici de trouver deux adjectifs pour traduire "droit" et "raide".

كان أقل غضباً وكعادته غارقاً في أفكاره .

moins en colère et tonitruant comme à son habitude que profondément absorbé dans ses pensées.

كان أقل غضباً ولم يكن صوته يُدوي كالرعدِ كدأبه بل كان مستغرقاً في خضم أفكاره .

Cette dernière phrase, sans doute la plus difficile à traduire, a posé de nombreux problèmes aux candidats.

Le sens du mot "tonitruant" – qui signifie « qui fait un bruit de tonnerre », donc « un bruit énorme » - n'a été compris que de peu de candidats.

De nombreux candidats n'ont pas compris le sens de la structure « moins... que », et n'ont pas saisi que le personnage décrit est disposé aux accès de colère, et que son attitude est donc inhabituelle. Il fallait donc bien exprimer l'opposition entre son comportement habituel et le calme qu'il affiche alors.

Certaines propositions sont erronées : كان أقل غضباً أنه مستغرق في أفكاره . Dans cet exemple, le candidat a omis d'utiliser le من qui permet de faire la liaison entre les deux propositions. Par ailleurs, la traduction est partielle et le caractère inhabituel de son attitude n'est pas exprimé.

Certains ont voulu déplacer "comme à son habitude", mais cela a modifié le sens de la phrase et donné lieu à un contre-sens : كان أقل غضباً وكعادته غارقاً في أفكاره .

La proposition suivante est truffée d'erreurs : كان أقل غضباً غير مبال كعادته بذل أن ينشغل حتى الأعماق بأفكاره .

Le candidat a commis deux contresens : un premier autour du sens de tonitruant, un second sur la suite de la phrase. Il a également mal traduit l'expression « absorbé dans ses pensées ».

Charif MAJDALANI, Le dernier seigneur de Marsad, Seuil, 2013. (Extrait adapté)

شريف مجدلاني، سيد المرصد الأخير، دار النشر سوي، 2013 بتصرف

Certains candidats ont traduit « le dernier seigneur » par آخر أسيايد qui signifie le « dernier des seigneurs » et non « le dernier seigneur ».

"Seigneur" ne pouvait pas être entendu ici au sens de « Dieu », ni celui de divinité. إله ou رب sont donc des faux-sens.

« Seuil » est le nom de la maison d'édition. Il ne devait donc pas être traduit.

Proposition de traduction du thème :

لَقَدْ شَهِدَ الْحَيُّ أَحْدَاثًا أُخْرَى لَكِنْ لَمْ يَنْتُرِكْ أَيُّ مِنْهَا أَثْرًا فِي أَدْهَانِ النَّاسِ أَكْثَرَ مِنْ حَظِيْفَةِ ابْنَةِ شَكِيْبٍ خَطَّارِ الصُّغْرَى فِي صَبَاحِ ذَلِكَ الْيَوْمِ مِنْ شَهْرِ مَآيُو 1964. وَمَعَ ذَلِكَ لَمْ تَكُنْ ابْنَةُ الْوَجِيْهِ قَدْ فَرَّتْ هَارِبَةً إِنَّمَا كَانَتْ قَدْ اخْتَفَتْ بِكَلِّ بِسَاطَةِ بَرْفَقَةِ حَمِيْدِ السَّاعِدِ الْأَيْمَنِ لِشَكِيْبٍ فِي الْمَصْنَعِ . كَانَ يَجِبُ عَلَى آلِ خَطَّارِ الذَّهَابِ فِي ذَلِكَ الْيَوْمِ لِتَنَاوُلِ الطَّعَامِ لَدَى أَقَارِبِهِمْ وَبِالتَّأَكِيْدِ لَمْ يَلْبُثُوا هَذِهِ الدَّعْوَةَ . لِذَا قَامَتْ بِنَاتُ عُمُوْمَتِهِمْ بِإِحْضَارِ بَعْضِ الْأَطْبَاقِ الْمُعْطَاةِ بِفَوْطٍ كَبِيْرَةٍ كَمَا لَوْ أَنَّهُمْ كَانُوا فِي حَالَةِ جِدَادٍ . كَانَ بَابُ بَيْتِهِمْ مَفْتُوحًا يَلِيْحُ إِلَيْهِ وَيَخْرُجُ مِنْهُ النَّاسُ وَعَلَى وَجُوْهِهِمْ الْحَزْنُ وَفِي الدَّخْلِ كَانَ سَائِدًا جَوُّ مَآسَاوِيٍّ . كَانَتْ إِفْلِيْنُ خَطَّارٍ جَالِسَةً عَلَى مَقْعَدٍ كَبِيْرٍ ، عَيْنَاهَا مُخْمَرَتَانِ ، وَالْمَنْدِيلُ فِي يَدِهَا . كَانَتْ بِنَاتُهَا الْكُبْرِيَاثُ يُحْطِنُ بِهَا وَيَتَبَادَلْنَ نَظْرَاتٍ يُمَكِّنُ لِلْمَرْءِ أَنْ يُقْرَأَ فِيهَا عِتَابًا صَامِتًا : كَيْفَ اسْتَطَاعَتْ مَعَامَلَةَ أُمِّهَا هَكَذَا ؟ بَيْنَمَا كَانَ شَكِيْبٌ جَالِسًا عَلَى مَقْعَدِهِ مُسْتَقِيْمًا مُتَصَلِبًا . كَانَ أَقْلٌ غَضْبًا وَلَمْ يَكُنْ صَوْتُهُ يُدْوِي كَالرَّعْدِ كَدَأِيْهِ بَلْ كَانَ مُسْتَعْرَقًا فِي خِضْمِ أَفْكَارِهِ .

شريف مجدلاني، سيد المرصد الأخير، دار النشر سوي، 2013، بتصرف.

B. Épreuve écrite disciplinaire appliquée

L'épreuve devait être intégralement rédigée en français, or nous avons eu des candidats qui ont rédigé l'intégralité de leur copie ou une partie en arabe.

Le dossier proposait six documents portant sur l'axe 7 du programme du cycle terminal, *Diversité et inclusion*. Là aussi, nous avons relevé que nombre de candidats n'avaient pas lu correctement le sujet. De nombreuses copies sont passées à côté de cette information essentielle à la réflexion didactique et pédagogique sur les documents proposés.

- Document A : un article de presse
- Document B : un texte de littérature contemporaine
- Document C : un article de presse
- Document D : deux iconographies
- Document E : un article tiré d'un site
- Document F : un extrait d'une encyclopédie en ligne

Remarques sur le travail à faire par le candidat

Le travail attendu des candidats était l'élaboration d'une séquence pédagogique d'apprentissage présentée en deux temps.

I. **Dans un premier temps**, il fallait sélectionner, en plus des documents A et B, deux autres documents parmi les documents C, D, E et F. Il était attendu une analyse critique des quatre documents retenus, en montrant comment ils s'inscrivaient dans l'axe du programme. Alors que l'axe proposé était l'axe 7 *Diversité et inclusion* du programme du cycle terminal, certains candidats n'en ont tenu aucun compte.

La mise en relation des documents les uns avec les autres devait permettre d'identifier la thématique et la problématique retenues, en mettant en exergue comment chacun des documents éclaire les autres.

Cette phase a montré que de trop nombreux candidats se sont contentés d'une simple description des documents, sans critique, ni analyse ni mise en perspective.

II. **Dans un second temps**, une séquence pédagogique d'apprentissage était attendue. La trame de la séquence était donnée dans le sujet puisqu'il était indiqué qu'il fallait, tout en justifiant ses choix, déterminer :

- *la classe du cycle terminal dans laquelle serait proposée la séquence*, or des candidats soit n'ont pas indiqué sur leur copie la classe soit ont proposé la séquence à une classe de seconde.

- *les adaptations à apporter, aux documents, compte tenu des attendus de la classe*. Il est à noter que le document A par exemple ne pouvait être exploité en l'état. Il fallait donc proposer une adaptation du document en fonction d'objectifs précis préalablement définis.

- *le nombre de séances envisagé en explicitant les activités proposées pour chacune des étapes de la séquence*. Sachant que le nombre d'heure global pour les langues LVA et LVB est de 5h hebdomadaires au cycle terminal, donc 2h30 en moyenne par langue, il était déconseillé d'élaborer une séquence trop longue. En effet nous avons eu des propositions de séquence comportant jusqu'à 15 séances !

Certains candidats ont fait preuve d'une réelle réflexion en proposant des exercices et activités de séquences mais n'ont pas su gérer leur temps et ne sont pas allés au bout de leur réflexion

- *Les activités* proposées devaient permettre de juger la capacité du candidat à didactiser les documents et à élaborer une progression pédagogique qui permettrait aux élèves de progresser et de réaliser la tâche finale. Tout le contenu linguistique (consignes et guidage) doit être donné en arabe. Cela permet d'ancrer la séquence dans un contexte plus authentique de réalisation possible.

- *les compétences langagières travaillées*, bien faire la distinction entre ces activités tout en précisant leur utilité dans la perspective de la tâche finale.

- *la tâche finale* : malheureusement de trop nombreuses copies n'en ont proposé aucune ou des tâches irréalisables ou sans réel intérêt pédagogique ou éducatif avec la séquence.

- *les activités d'entraînement et d'évaluation* ; les activités doivent permettre à l'élève de se préparer à la tâche finale. Il doit être conscient des objectifs qu'il doit atteindre. Les évaluations diagnostiques, formatives et sommatives doivent répondre à des attendus prédéfinis.

- les difficultés présentées par chaque document et les démarches envisagées pour y remédier :

- Les objectifs linguistiques, il fallait opérer **une sélection** parmi les faits de langue soulignés dans les documents A et B, mais dans de trop nombreuses copies cela a été l'occasion d'un recensement de tous les faits de langue sans montrer comment ils allaient être exploités. Nous encourageons les futurs candidats à s'entraîner à l'analyse d'occurrences portant sur les registres linguistiques habituels proposés au CAPES (les verbes ; les modaux ; les chiffres...).

Le candidat doit être capable de rendre compte de la spécificité du contexte d'apparition d'une forme à l'étude (valeur modale, aspectuelle de l'inaccompli). Le candidat doit être capable de décrire la forme retenue et d'opérer une transposition didactique à partir d'un corpus linguistique analysé.

- *Développer les compétences culturelles de l'élève* : Il était attendu aussi une réflexion et une analyse du dossier devant montrer la capacité du candidat à poser une réflexion sur des éléments relatifs à la civilisation du monde arabe et à en définir une problématique. Ainsi œuvrer au travers de cette séquence au développement des compétences culturelles de l'élève et contribuer aux objectifs généraux de formation et d'éducation assignée à toute discipline.

Ne pas oublier que le cours de langue s'inscrit dans le parcours éducatif de l'élève. Il doit pouvoir se nourrir de ce qui est abordé dans les autres matières. Par exemple, la thématique proposée dans le sujet peut trouver un écho dans le cours de philosophie, et inversement, car les notions de bonheur, de justice, de droit et de liberté y sont centrales... L'élève doit être capable de faire des liens avec ce qu'il aborde dans les autres cours de langue vivante et pouvoir faire des comparaisons entre les différentes aires géographiques.

Si la présentation des compétences langagières a été faite dans de nombreuses copies, rares sont celles qui ont abordé les compétences socio-pragmatiques. En effet, une langue doit être au service d'un échange social, une situation de communication. Il faut pour cela faire comprendre aux élèves les modalités de l'utilisation de la langue, le registre à retenir et le lexique à adopter. L'élève doit apprendre lors de la séquence comment communiquer dans la langue étrangère, et ce, pour accomplir la tâche finale. Il est alors possible de parler de scénarios qui mettent l'élève en situation de communication quasi-authentique.

Pistes pour une séquence : ce qui suit n'est nullement modélisant.

- **niveau** : Terminal LVA B1/B2

- **problématique** : comment la culture peut-elle être le vecteur du *vivre ensemble* ?

Les documents présentent une diversité de domaines culturels :

- le document A l'architecture
- le document Les traditions culinaires , les fêtes religieuses (l'aïd, pâques) et culturelles (Sham el-nessim)
- Le document D le théâtre
- Le document F le cinéma

- **tâche finale** : concevoir une capsule vidéo dans laquelle l'élève présentera un fait culturel qui joue le rôle de vecteur d'inclusion.

III. Épreuves d'admission

A. Préambule

Deux épreuves :

- **Épreuve de leçon**

Durée de préparation de l'épreuve : 3 heures

Durée totale de l'épreuve : 1 heure maximum

Coefficient 5

- **Épreuve d'entretien**

Durée de l'épreuve : 35 minutes

Coefficient : 3

Il s'agit là de deux épreuves totalement nouvelles, nous espérons que les futurs candidats profiteront des différents points que nous allons aborder.

1. Constats communs aux deux épreuves :

- Les membres du jury soulignent les prestations de qualité dans les deux épreuves de plusieurs candidats inscrits en Master MEEF langue arabe. Les exposés de ces candidats étaient bien organisés et argumentés.
- La gestion du temps :
 - trop de candidats encore n'ont pas connaissance ou ne respectent pas le temps imparti à chaque partie de l'épreuve et s'arrêtent trop tôt. Certains candidats demandent même régulièrement au jury combien de temps il leur reste. C'est aux candidats de gérer leur temps.
- La posture du candidat et sa présence face au jury :
 - Trop de candidats lisent leurs notes, sans regarder ou si peu le jury. Or s'adresser à un public pour un futur enseignant, fait partie de l'épreuve et est évalué.
 - Un petit nombre de candidats s'adressaient exclusivement à un ou deux membres du jury en ignorant les autres. Il faut s'adresser à tout le public, comme plus tard à toute la classe.
 - Des candidats étaient sur la défensive, d'autres n'écoutaient pas les remarques du jury qui étaient destinées à leur éviter de se fourvoyer.
 - Débit et voix : certains candidats parlaient extrêmement vite. D'autres n'ont pas trouvé le bon niveau sonore, la voix doit être posée et audible et l'élocution d'un enseignant de langue vivante doit être irréprochable.
 - Il est possible d'utiliser le tableau. Encore faut-il le faire à bon escient (inutile par exemple d'écrire en toutes lettres "première partie", "deuxième partie" ...)

2. Conseils communs aux deux épreuves :

- la posture du candidat et sa présence face au jury :
 - Une réelle préparation aux épreuves d'admission aidera fortement à résister au stress.
 - le candidat doit organiser ses notes comme un soutien à sa prise de parole. Ainsi, prendre des notes synthétiques, ne noter que les idées principales à élaborer et développer à l'oral, voici autant de pratiques qui lui permettent de s'adresser réellement à son auditoire. Il lui faut proscrire les feuilles de brouillon exhaustives qui l'encouragent à les lire et l'empêchent de maintenir le contact avec son jury. L'idéal est d'avoir sous les yeux un plan tracé dans ses grandes lignes auquel le candidat jette de temps en temps un regard pour être sûr de ne pas se perdre.
 - Les remarques du jury ne sont jamais des pièges mais elles servent à orienter le candidat. Même s'il est appréciable de voir un candidat qui défend son point de vue en argumentant avec enthousiasme, il est attendu d'un futur enseignant qu'il puisse avoir du recul, qu'il entende un avis autre et qu'il soit capable de faire évoluer son raisonnement ou sa problématique...
- La gestion du temps :
 - pensez à vous munir d'un chronomètre dont vous aurez appris à vous servir avant l'épreuve.

B. Épreuve de la séance

Constats :

- Trop de candidats n'ont pas bien lu les consignes et n'avaient pas consulté le descriptif des épreuves dans le « J.O. » relatif à l'épreuve. Ils se sont ainsi lancés dans la conception d'une séquence et non d'une séance.
- Le texte du « J.O. » et la consigne étaient clairs sur le fait que l'épreuve se déroule en deux parties. Une première partie en arabe et la deuxième en français. Or, plusieurs candidats lors de la première partie ont dû être rappelés à l'ordre sur le respect de la langue à employer.

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000043075486/2022-11-03/>

- La méthodologie :

- La description des documents devait se faire dans un cadre didactique et pédagogique donc elle devait être problématisée, ce fut rarement le cas.
- Des candidats ont présenté une analyse des documents dissociée de toute finalité scolaire et ont élaboré un cours magistral sans réflexion didactique ni appui sur les documents.
- Un certain nombre de candidats n'ont pas proposé d'activités variées pour les élèves.
- Certains n'ont annoncé comme objectif final aucune tâche à réaliser par les élèves, aussi les activités proposées étaient-elles vides de sens.
- Peu de candidats ont abordé la question de l'évaluation, et ont pour certains confondu évaluation et tâche finale.

- Les documents :

- Très peu de candidats osent exercer leur esprit critique à l'égard des documents proposés. S'ils font des choix pédagogiques, ils ne sont pas toujours justifiés. Nous rappelons que l'adaptation des documents au niveau de la classe envisagée fait partie du travail de l'enseignant. Certains candidats n'avaient même pas envisagé de découper un document vidéo qui était beaucoup trop long.
- La plupart des candidats n'ont même pas abordé les éventuelles difficultés que pourraient rencontrer les élèves (longueur, contenu, langue...).
- Très peu de candidats ont pris en compte la dimension civique dans la construction de leur séance.
- Certains candidats ont pris "la capture d'écran" comme un document à part dans le dossier.

B. Épreuve de l'entretien

Constats :

- Les candidats sont souvent apparus comme n'ayant aucune connaissance de l'Éducation Nationale, qui représente à l'issue du concours, leur futur employeur. Les ressources existantes, l'organisation, les acteurs du système étaient pour beaucoup ignorés.
- Dans la première partie, la plupart des candidats se sont cantonnés à exprimer leur enthousiasme à enseigner la langue sans avoir une idée précise du métier de professeur d'arabe dans les établissements de l'enseignement secondaire.
- Certains candidats n'ont pas pris le temps de bien lire l'exposé des cas concrets qui leur étaient soumis. Or, chaque terme avait son importance et devait encourager à la réflexion. Par exemple, "**un groupe d'élèves**" n'est pas "**un élève**", "**un voyage scolaire**" n'est pas "**une sortie**". Dans l'expression "se moquer constamment", l'adverbe "constamment" est essentiel.
- L'épreuve se fondait sur l'interaction avec le jury qui permettait d'évaluer la qualité de la langue du candidat. Le jury a parfois été surpris du registre de langue non adapté à une situation d'entretien employé par certains candidats.

Conseils :

- avoir une connaissance de l'Education nationale, son histoire, son organisation et ses ressources, mais aussi des droits et des obligations des fonctionnaires et plus particulièrement des enseignants ;
- avoir pris connaissance des valeurs et des principes de la République ; y avoir réfléchi et savoir notamment distinguer les valeurs des principes.
- avoir réfléchi aux enjeux civiques et sociétaux que représente l'enseignement de la langue arabe aujourd'hui dans notre système éducatif.
- La présentation du parcours professionnel doit montrer comment le candidat envisage de transférer ses acquis (expérience, compétences et connaissances) dans son futur métier d'enseignant.