



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 2007

#### AGRÉGATION

Interne

#### ANGLAIS

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

# SOMMAIRE

## **Première partie :**

<b>Présentation</b> .....	page 3
Prologue .....	page 4
Statistiques.....	page 6
Composition du jury .....	page 7
Texte officiel .....	page 10

## **Deuxième partie :**

<b>Rapport sur les épreuves écrites</b> .....	page 11
<i>Composition en langue étrangère</i> .....	page 12
<i>Traduction</i> .....	page 22

## **Troisième partie :**

<b>Rapport sur les épreuves orales</b> .....	page 55
<i>Exposé de la préparation d'un cours</i> .....	page 56
Rapport sur l'exposé de la préparation d'un cours.....	page 57
Analyse de dossiers.....	page 68
Exemples de prestations réussies.....	page 76
Bibliographie.....	page 78
<i>Explication d'un texte en langue étrangère</i> .....	page 80
Explication d'un texte littéraire.....	page 81
Explication d'un texte de civilisation .....	page 90
Thème oral .....	page 96
Explication de faits de langue .....	page 100
Compréhension et restitution orales .....	page 111
Maîtrise de l'anglais parlé .....	page 114

## **Quatrième partie :**

Texte de tous les sujets donnés à l'oral (documents .pdf)

Exposé de la préparation d'un cours : documents DID

Explication d'un texte en langue étrangère : documents ESP

# PRÉSENTATION

## PROLOGUE

Le bilan de la session 2007 est très proche de celui de la session précédente.

Le jury détaille ce bilan dans son rapport pour chacune des épreuves écrites et orales. Des conseils sont aussi donnés aux futurs candidats au concours et l'attention de ceux-ci est fortement attirée sur les lacunes récurrentes constatées au cours des dernières sessions qui laissent penser que les rapports du jury n'ont pas été lus avec l'attention qu'ils méritaient.

Le jury s'est efforcé de rédiger son rapport dans les plus brefs délais afin de pouvoir aider les candidats et les préparateurs dès la publication du programme de la session suivante.

Plusieurs points seront particulièrement soulignés cette année :

Le sujet de **Composition en langue étrangère** a permis aux candidats qui avaient sérieusement préparé le concours d'obtenir des notes satisfaisantes, voire très satisfaisantes. Beaucoup trop de copies ont révélé, au contraire, soit que les candidats avaient fait une impasse sur l'œuvre concernée et rendu une copie blanche, soit qu'ils ont traité le sujet de manière superficielle, soit encore, et c'est peut-être le pire, qu'ils se sont permis de faire des commentaires qui se voulaient humoristiques mais qui n'étaient que sarcastiques et déplacés. Cette remarque n'aurait pas sa place dans ce rapport si elle ne portait pas sur un nombre certain de copies et si ces copies n'étaient pas l'œuvre de professeurs en charge d'élèves.

L'autre épreuve écrite, l'épreuve de **Traduction**, a semble-t-il été cette année, sinon préparée avec plus de sérieux, du moins mieux réussie que l'épreuve de Composition. La partie consacrée à la Traductologie est cependant globalement décevante dans la mesure où elle reste le point faible de la plupart des copies. Là encore une préparation sérieuse à cette composante de l'épreuve requiert non seulement une lecture attentive du rapport mais surtout celle des nombreux ouvrages consacrés au sujet et un entraînement suivi et rigoureux. Ceci a déjà été dit dans le rapport de la session 2006 mais n'a sans doute pas été lu par tous les candidats.

Le bilan dressé sur les épreuves orales est tout aussi contrasté que celui de l'écrit.

### **Epreuve sur programme :**

Cette épreuve est variée et exigeante. Le candidat est amené à démontrer la souplesse et les réflexes linguistiques d'un bon traducteur, l'écoute attentive et les qualités de reformulation d'un bon auditeur, la perspicacité et la rigueur d'un bon linguiste et la sensibilité, la cohérence méthodologique et la culture d'un bon analyste de texte. Le jury a constaté trop souvent cette année que des praticiens de la langue n'avaient pas assez de connaissances, ni de méthode pour bien réussir les explications de texte et de faits de langue et aussi, inversement, que de nombreux candidats très à l'aise en linguistique, littérature ou civilisation ne parvenaient pas à bien traduire ou restituer les documents proposés.

Le *Thème oral* et l'exercice de *Restitution* ont montré que les candidats bien préparés à ces exercices spécifiques sont trop rares. Ceci est d'autant plus surprenant que les compétences et les connaissances requises pour cette épreuve sont potentiellement tout aussi nécessaires dans la pratique quotidienne d'un enseignant.

Les candidats qui ont obtenu les meilleurs résultats dans la sous-épreuve de *Commentaire de texte* ont prouvé qu'ils maîtrisaient les outils d'analyse d'un texte et ne se contentaient pas de plaquer un cours plus ou moins bien assimilé sur une lecture superficielle ou partielle.

La *Langue orale* a été évaluée avec une extrême rigueur par le jury. Trop de candidats se présentent encore au concours de l'agrégation sans avoir pris conscience des faiblesses de leur maîtrise de la langue parlée, ou bien avec l'illusion qu'elle est suffisante pour réussir l'agrégation d'anglais. Ces candidats devront faire les efforts nécessaires pour améliorer leur anglais s'ils veulent garder l'espoir de réussir le concours.

L'*Analyse des faits de langue* est en revanche une composante de l'épreuve sur laquelle un constat optimiste peut-être fait : les résultats obtenus montrent que les candidats ont nettement amélioré leur préparation ces dernières années. Ce constat est formidable mais le futur ne manque pas d'avenir...

**Epreuve de Préparation d'un cours** : les prestations des candidats ont été évaluées dans la logique clairement explicitée dans le rapport de la session 2006. Les candidats à l'agrégation interne doivent prendre conscience que cette épreuve ne consiste pas en une description vaguement argumentée d'un cours fictif face à des élèves virtuels dans un établissement scolaire irréel. Les candidats doivent montrer qu'ils ont les connaissances et les compétences didactiques pour préparer un cours, c'est-à-dire analyser les documents qui leur sont remis, envisager les pistes d'exploitation possibles, réfléchir sur les concepts didactiques sous-tendant ce projet, autrement dit prendre du recul par rapport à ce que seront les diverses activités pouvant être mises en œuvre à partir de tout ce travail en amont du cours. Quelle est la pertinence par exemple d'un discours utopique ou naïf sur la préparation d'une leçon tel que : « les élèves feront des recherches et auront donc le vocabulaire et la grammaire nécessaire puisqu'ils auront fait des recherches sur Internet », ou bien une analyse des « éléments facilitateurs » qui se résume à la déclaration suivante : « c'est un tableau, donc c'est plus facile qu'un texte pour les élèves ... » ? Les grilles d'analyses plaquées et le recours à un quelconque jargon ne cachent pas le manque de conceptualisation et de réflexion. L'épreuve devrait tout au contraire permettre aux candidats de démontrer qu'ils sont capables d'agréger leurs connaissances et leurs compétences universitaires et didactiques en un tout cohérent sur lequel ils peuvent bâtir le projet qu'ils présentent au jury, leurs compétences de pédagogue ne pouvant être, il faut le rappeler, que partiellement mesurées en l'absence d'élèves.

Toutefois, les résultats des candidats admis au concours cette année, autant à l'écrit qu'à l'oral ainsi que le montre la barre d'admission, ont fait oublier au jury toutes les impressions négatives mentionnées ci-dessus et l'incitent à féliciter très chaleureusement les lauréats du concours.

Delphine CHARTIER  
Vice-présidente du jury

Jean-Luc MAITRE  
Président du jury

## STATISTIQUES

### ADMISSIBILITÉ

COMPOSITION	inscrits	absents	présents	CB ou 0	notés (non zéro)	moyenne des notés	% notés/inscrits
agrégation interne	1597	469	1128	65	1063	5,52	66,56%
caerpa	220	68	152	4	148	4,56	67,27%
total	1817	537	1280	69	1211	5,40	66,65%

  

TRADUCTION	inscrits	absents	présents	CB ou 0	notés (non zéro)	moyenne des notés	% notés/inscrits
agrégation interne	1597	488	1109	1	1108	7,36	69,38%
caerpa	220	69	151	0	151	6,93	68,64%
total	1817	557	1260	1	1259	7,30	69,29%

  

CANDIDATS NOTÉS AUX DEUX ÉPREUVES (ni absents, ni éliminés par CB ou 0)	nombre de candidats	moyenne de leur total sur 20	pourcentage des notés aux deux épreuves par rapport aux inscrits
agrégation interne	1054	6,50	66,00%
caerpa	146	5,79	66,36%
total	1200	6,41	66,04%

### ADMISSION

#### AGRÉGATION INTERNE

Postes : 56  
 Barre d'admissibilité : 10/20  
 Nombre d'admissibles : 137  
 Barre d'admission : 9,42/20  
 Moyenne des admis : 10,87/20  
 Postes pourvus : 56

#### CAERPA

Postes : 14  
 Barre d'admissibilité : 10/20  
 Nombre d'admissibles : 11  
 Barre d'admission : 9,42/20  
 Moyenne des admis : 10,42/20  
 Postes pourvus : 4

<b>COMPOSITION DU JURY</b>
----------------------------

Monsieur Jean-Luc MAITRE	IGEN, Président
Madame Delphine CHARTIER	Professeur des universités, Vice-présidente Académie de TOULOUSE
Monsieur Gérard WERLÉ	IA-IPR, Vice-président Académie de PARIS
Monsieur Claude FORRAY	Professeur de chaire supérieure, Secrétaire général Académie de NANTES
Madame Pascale ANTOLIN	Maître de conférences Académie de BORDEAUX
Monsieur Roland BEMBARON	Professeur agrégé Académie de VERSAILLES
Monsieur Jean-Claude BILLIARD	Professeur agrégé Académie de DIJON
Monsieur Daniel BONNET-PIRON	Professeur de chaire supérieure Académie de LYON
Madame Béatrice BRIARD	IA-IPR Académie de LILLE
Madame Muriel CASSEL-PICCOT	Maître de conférences Académie de LYON
Monsieur Jean-Jacques CHARDIN	Professeur des universités Académie de STRASBOURG
Monsieur Maurice CLUTIER	IA-IPR Académie de LYON
Monsieur Laurent CURELLY	Maître de conférences Académie de STRASBOURG
Madame Catherine DELMAS	Professeur des universités Académie de GRENOBLE
Madame Edith DERMAUX	Professeur de chaire supérieure Académie de LILLE
Monsieur Jean-François DREYFUS	Professeur de chaire supérieure Académie de NANTES
Madame Béatrice FIROBIND	Professeur agrégé Académie de PARIS
Monsieur Bernard FRIDERICH	Professeur agrégé Académie de NANCY -METZ

Monsieur Alfonso GERMANO	Professeur de chaire supérieure Académie de LILLE
Madame Marie-Magdelaine GIBSON	Maître de conférences Académie de BORDEAUX
Madame Sandra GORGIEVSKI	Maître de conférences Académie de TOULOUSE
Monsieur John GRIFFIN	PRAG Académie de NANTES
Monsieur Jean- Marc HIERNARD	Professeur agrégé Académie de REIMS
Madame Martine IACONELLI	Professeur agrégé Académie de CRETEIL
Madame Moya JONES	Professeur des universités Académie de BORDEAUX
Monsieur Jean-Charles KHALIFA	Maître de conférences Académie de POITIERS
Madame Isabelle LE CORFF	Maître de conférences Académie de RENNES
Monsieur Frederic LEMAITRE	Professeur agrégé Académie d'AMIENS
Monsieur Rudy LOOCK	Maître de Conférences Académie de LILLE
Monsieur Ronan LUDOT-VLASAK	Professeur agrégé Académie de LYON
Madame Brigitte MACADRÉ	Maître de conférences Académie de REIMS
Monsieur René-Pierre MONDON	PRAG Académie de LYON
Monsieur Paul-Eric MORILLOT	Maître de conférences Académie de NANCY -METZ
Monsieur Alain NOWAK	Professeur de chaire supérieure Académie de NANCY -METZ
Monsieur Guillaume ODIN	Professeur agrégé Académie de PARIS
Monsieur John OSBORNE	Professeur des universités Académie de GRENOBLE
Monsieur Jeffrey PATTEN	Professeur agrégé Académie de CLERMONT-FERRAND



Monsieur Jean-Yves PELLEGRIN	Maître de conférences Académie de PARIS
Madame Fiona RATKOFF	IA-IPR Académie de NANTES
Madame Ann RICHARDSON	Professeur agrégé Académie de NANTES
Madame Antonia RIGAUD	Maître de conférences Académie de PARIS
Madame Christine SCOTT	Professeur agrégé Académie de LYON
Madame Marielle SEICHEPINE	Maître de conférences Académie de NANCY -METZ
Monsieur Pierre SICARD	Professeur des universités Académie d'AMIENS
Madame Catherine SIMON	Professeur agrégé HC Académie de ROUEN
Madame Marie SOLA	Professeur agrégé HC Académie d'AIX-MARSEILLE
Madame Anne STEFANI	Maître de conférences Académie de TOULOUSE
Monsieur James TITHERIDGE	Professeur agrégé Académie de BESANÇON
Madame Monique VERRAC	Maître de conférences Académie de BORDEAUX
Monsieur Luc VERRIER	Professeur agrégé Académie de MONTPELLIER
Monsieur James WALTERS	Professeur de chaire supérieure Académie de BESANÇON
Monsieur John WILDE	PRAG Académie de NANTES

<b>TEXTE OFFICIEL</b>
-----------------------

Section langues vivantes étrangères

**A. Epreuves écrites d'admissibilité**

1°) Composition en langue étrangère portant sur le programme de civilisation ou de littérature du concours (durée : sept heures ; coefficient 1).

2°) Traduction : thème et version assortis de l'explication en français de choix de traduction portant sur des segments préalablement identifiés par le jury dans l'un ou l'autre des textes ou dans les deux textes (durée : cinq heures ; coefficient 1).

**B. Epreuves orales d'admission**

1°) Exposé de la préparation d'un cours suivi d'un entretien (durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure maximum ; exposé : quarante minutes maximum ; entretien : vingt minutes maximum ; coefficient 2).

L'épreuve prend appui sur un dossier composé d'un ou de plusieurs documents en langue étrangère (tels que textes, documents audiovisuels, iconographiques ou sonores) fourni au candidat.

2°) Explication en langue étrangère d'un texte extrait du programme, assortie d'un court thème oral improvisé et pouvant comporter l'explication de faits de langue. L'explication est suivie d'un entretien en langue étrangère avec le jury (durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure maximum exposé : trente minutes maximum ; entretien : trente minutes maximum ; coefficient 2). Une partie de cet entretien peut être consacrée à l'écoute d'un court document authentique en langue vivante étrangère, d'une durée de trois minutes maximum, dont le candidat doit rendre compte en langue étrangère et qui donne lieu à une discussion en langue étrangère avec le jury.

Les choix des jurys doivent être effectués de telle sorte que tous les candidats inscrits dans une même langue vivante au titre d'une même session subissent les épreuves dans les mêmes conditions.

Art. 3. – L'arrêté du 23 octobre 1975, modifié par les arrêtés des 14 novembre 1979 et 17 septembre 1986, définissant les épreuves du concours externe de l'agrégation de géographie est abrogé.

Art. 4. – Les dispositions du présent arrêté prennent effet à compter de la session de l'année 2002 des concours.

**J.O. du 2 mars 2001**

**RAPPORT**  
**SUR LES**  
**ÉPREUVES ÉCRITES**

## **COMPOSITION EN LANGUE ÉTRANGÈRE**

**Durée : 7 heures**  
**Coefficient : 1**

## 1- Réflexions générales

Le sujet proposé cette année, « The Spectacular in *Richard II* », est un sujet de littérature. Il a paru intriguer voire dérouter certains candidats manifestement mal préparés au concours de l'agrégation interne. S'il a permis d'éliminer d'emblée ceux qui n'avaient qu'une connaissance imparfaite du texte de Shakespeare, il a donné lieu à un nombre non négligeable d'excellentes copies et a ainsi contribué à monter sensiblement la barre d'admissibilité par rapport à celle de la session précédente. Le jury ne peut que s'en féliciter.

La composition de littérature en langue étrangère requiert une méthodologie appropriée qui doit avoir été pratiquée en amont du concours et sans laquelle le candidat ne peut espérer traiter efficacement le sujet soumis à sa réflexion. La seule exigence de l'exercice est de présenter une démonstration cohérente et organique structurée autour d'une problématique clairement posée dans l'introduction et débouchant sur une conclusion. Pour ce faire, il est nécessaire d'interroger le sujet, d'abord *in abstracto*, sans référence au texte, de définir la ou les notions offerte(s) à la discussion, d'en affiner les contours sémantiques et d'en préciser toutes les nuances de sens afin de cadrer spécifiquement la démonstration à venir et d'éviter ainsi tout développement parasite ou hors sujet. Si ce questionnement avait été opéré avec discernement, beaucoup de candidats ne se seraient pas condamnés à une interprétation superficielle du spectaculaire comme « ce qui est extraordinaire ou fabuleux. » Une réflexion sur l'étymologie du ou des concept(s) proposé(s) peut s'avérer parfois très éclairante : ici par exemple, *spectaculum* évoque par proximité *spectare* qui signifie « regarder ». Ce travail accompli, une deuxième étape consiste à mobiliser les connaissances que le candidat a du texte sur lequel il est invité à réfléchir en relation avec l'interrogation préalablement mise en oeuvre. Un plan en deux, trois ou quatre parties (le jury n'a pas d'attente particulière à ce propos) s'échafaudera alors aisément et la conclusion à laquelle conduira le développement permettra de déterminer la problématique d'ensemble. Le plan ne saurait être la simple juxtaposition de quelques axes, aussi pertinents soient-ils, il est par essence dynamique, allant des réflexions les plus évidentes jusqu'aux niveaux de sens moins apparents dégagés lors de la phase de questionnement du sujet. Quant à la problématique, elle est l'ossature générale de la démonstration ou la ligne directrice qui sous-tend tout le raisonnement. Elle correspond à ce que le candidat cherche à prouver par l'agencement des différentes parties de son devoir. Elle ne peut donc se poser, en introduction, qu'une fois la conclusion générale élaborée, celle-ci étant le point d'aboutissement de tous les axes parcourus au cours de la démonstration.

La composition de littérature doit par ailleurs permettre au candidat d'exercer ses talents de critique littéraire. Tout lecteur avisé sait bien qu'un texte n'est jamais une reproduction fidèle du réel, qu'il n'est qu'une représentation ou une fiction obéissant à des codes d'écriture particuliers selon qu'il s'agit d'une pièce de théâtre, d'un roman ou d'un poème. Une bonne composition ne peut faire l'économie d'une analyse de ce système de signes et du rapport qu'il entretient avec le réel.

Signalons enfin que la composition, rédigée en anglais, doit recourir à une langue idoine, correcte aux plans syntaxique et grammatical et utilisant un lexique critique précis. Il convient de rappeler aux candidats que la langue est toujours le miroir de la pensée et qu'il est difficile de penser et d'écrire sans outils. Lorsqu'elle est infirme, la langue révèle l'indigence de la réflexion. A contrario, une langue claire, riche et conceptuelle permet de faire jouer les concepts, d'élaborer un raisonnement et de conduire une démonstration de façon convaincante.

Nous nous permettons aussi de souligner que les conventions d'écriture doivent être respectées (soigner la présentation de la copie et utiliser de l'encre et non un stylo à bille,

souligner le titre de l'œuvre, faire des paragraphes cohérents, sauter une ligne entre les différentes parties du devoir).

Ces quelques conseils de méthode prodigués, nous souhaitons maintenant passer à l'analyse et au traitement du sujet.

## **2- Interrogation du sujet et mobilisation des connaissances.**

Est « spectaculaire » tout ce qui appartient au spectacle ou tout ce qui en relève. Le spectacle est divertissement ou occasion de réjouissance ; il est aussi fabrication d'images adressées à l'œil. Les images peuvent être visuelles, comme en peinture ou au théâtre. Elles peuvent également être littéraires, en ce sens, elles construisent un spectacle dans l'atelier mental du lecteur, de l'auditeur ou du spectateur.

Dans *Richard II*, la force des images visuelles est illustrée par la conception médiévale de l'identité et la problématique du pouvoir. Dans l'ethos chevaleresque, l'identité se construit par le spectacle que l'on donne de soi au regard d'autrui. Le pouvoir royal repose sur la mise en spectacle de soi, jusque dans la grande scène de déposition (IV,1). Le pouvoir est de nature histrionique, il se fonde sur le regard de l'autre qui, par adhésion à l'image qui lui est présentée, accorde une légitimité à ce qui par essence n'est qu'illusion. Le regard est condition de l'être et il construit le pouvoir tout en l'authentifiant. A partir de la scène de déposition, le regard change de direction, il s'intériorise et se subjectivise. Porté vers l'intérieur du moi par un monarque soudainement enclin à l'introspection, il permet de glisser du spectaculaire au spéculaire. Richard découvre un autre lui-même fait de chair et de sang (IV,1,299) dont la substance n'est plus l'image qu'il donnait à contempler auparavant. Cet exercice d'autopsie, au sens étymologique du terme, s'accompagne d'une métamorphose de la langue et le discours de Richard, jusque là essentialiste et performatif, se poétise. Les mots font spectacle, ils parlent à l'œil intérieur et la rhétorique visuelle fait voir un monde nouveau.

A côté de la production d'images, le spectacle est aussi illusion, artifice, composition ou fabrication. Il est ce divertissement auquel on a donné forme, corps et structure. Rapportée à *Richard II*, cette piste devait conduire à analyser la pièce en tant que construction esthétique. Quel est le principe de structure de l'œuvre ? Quels effets produit-il sur le spectateur ? La problématique est réfléchie à l'intérieur de la pièce par la scène de déposition, fabuleux moment de théâtre où le théâtre se met en scène pour devenir objet d'investigation. Pièce dans la pièce, la scène de déposition favorise la dénudation des mécanismes sur lesquels repose le théâtre, à savoir la création de l'illusion référentielle et la manipulation du spectateur.

## **3- Suggestion de traitement du sujet**

### **A. Du spectaculaire comme condition d'être**

La valeur ontologique du spectaculaire peut être abordée en relation avec l'ethos chevaleresque dont le discours ponctue la pièce et l'idéologie monarchique médiévale. Les codes chevaleresques « rites of knighthood » (I,1,75) impliquent le regard dans la construction de l'identité. Bolingbroke rentre d'exil pour récupérer non seulement son héritage mais aussi ses droits, arrachés de son blason (II,3,120). La condamnation de Bushy et de Green est justifiée par le rebelle comme punition pour avoir effacé ses *impreses* (III,1,25). Dans l'ethos chevaleresque, on est par les images que l'on propose au regard d'autrui. Ne plus avoir d'image à offrir, c'est n'être plus. L'image est consubstantielle de l'être, d'où sa valeur ontologique.

Le pouvoir royal repose lui aussi sur une mise en spectacle. Ainsi le duel (I,3) est-il transformé en « pageant » dont le roi est à la fois l'orchestrateur et le point focal. Au-delà de la dimension rituelle de la mise en place du duel, on remarquera l'entrée cérémoniale, presque processionnelle, de Richard, annoncée par les sonneries de trompettes, et le positionnement du roi dans les « royal lists » dont Holinshed rappelle dans ses *Chronicles* qu'elles sont une forme de tribune ou d'estrade. On peut également s'intéresser à la parade théâtrale de Bolingbroke à travers les rues de Londres après la destitution de Richard (V,2,7) à laquelle on opposera la procession dégradante du roi déchu, figure de patience, c'est-à-dire de souffrance, couronnée de poussière (V,2,23-40), rapportée par le duc d'York ému jusqu'aux larmes. Le pouvoir est « ceremony » (on croit déjà entendre les accents désabusés de Henry V méditant sur l'inanité de la fonction royale, *Henry V*, IV,1,236-90), il est aussi intrinsèquement liturgique.

Le pouvoir est enclavé dans le sacré et l'imbrication du politique dans le théologique procède de la conception de la monarchie de droit divin. La symbolique royale est centrée presque exclusivement sur le soleil et l'œil. La métaphorisation de Richard comme œil du ciel (III,2,38-43), écho christianisé du soleil platonicien (voir *La République*, livre VI), assimile le périple en Irlande au règne de la nuit et le retour en Angleterre au triomphe de la lumière. L'intertexte platonicien donne à comprendre que Richard se perçoit comme l'œil de Dieu sur terre. Si Richard est image, alors l'image a force de vérité car le roi est reflet de Dieu parmi les hommes et incarnation du transcendant. A ces métaphores qui sacralisent Richard fait écho de façon ironique le réseau d'images qui déconstruit la pose de majesté du roi sur les murs de Flint Castle (III,3,62-67). Pour Bolingbroke, Richard est comme le soleil du matin franchissant le portail enflammé de l'orient mais Bolingbroke affirme dans le même instant que l'éclat de son auréole est sur le point de s'affadir et qu'il n'est déjà plus que le soleil rougeoyant du soir, suggérant que son pouvoir est crépusculaire. Ces images, qui indiquent la destinée tragique de Richard et l'effacement du caractère sacré de la personne royale, suggèrent en creux la relégation des codes chevaleresques et de la conception médiévale du pouvoir. Avec l'avènement de Henry IV, le pouvoir change de nature. De spectaculaire et théologique, le pouvoir devient machiavélien et le roi stratège et manipulateur des images se substitue au roi icône. Le renversement s'effectue durant la grande scène de déposition durant laquelle le regard change de direction.

## **B. Du spectaculaire au spéculaire**

Le basculement est clairement suggéré dans la scène déposition (« Nay, if I turn my eyes upon myself... » (IV,1,247). Le regard intériorisé permet une lecture de soi par introspection et la découverte d'un moi inconnu. Le roi perd son nom (255,259) et donc son être. L'identité en dissolution est soulignée par les belles images du roi de neige qui fond sous le soleil de Bolingbroke (260) et du visage sans valeur puisque privé de majesté (métaphore de la banqueroute, 266).

Et pourtant cette déposition est aussi une forme d'illumination ou d'anagnorisis ironique. Richard se perçoit comme un être fait de chair et de sang dans un corps de souffrance dont la substance est le chagrin « There lies the substance » (299). Le concept de « substance » (du latin *sub stare*, être dessous) est intéressant car il signale que sous les oripeaux de la majesté dont Richard s'est progressivement dépouillé lors de ce couronnement inversé, réside la vraie nature de son être.

Cette perception neuve de soi s'opère dans et par les larmes (244), écran qui brouille la vue mais redirige le regard vers l'intérieur du moi. Les larmes conditionnent une anamorphose du

regard à laquelle contribue aussi le miroir tendu à Richard (276). Le miroir ne réfléchit plus les images du monde connu, il les détruit et ouvre sur un abîme et sa brisure signe l'émiettement de l'être de Richard. Le roi se départ alors de son corps mystique et la scène de déposition peut se lire comme mise à distance de la conception conventionnelle des deux corps du roi.

Mais cette scène se donne aussi comme spectacle ou mise en scène de soi devant la Parlement, dont on peut penser qu'il était interprété, au temps de Shakespeare, par le public du parterre. Le rôle du Parlement est-il d'avaliser la déposition et donc de suggérer la caducité d'une conception théocratique du pouvoir monarchique ou bien d'offrir une tribune à Richard qui devient agent et acteur de sa propre déposition ? La scène de déposition est occasion pour Richard d'esthétiser sa souffrance par la force du verbe poétique. La souffrance a déjà été mise en discours : à l'acte III, scène 2, Richard écrit son chagrin comme un texte sur la terre devenue chair. La force spectaculaire du langage poétique corporalise le monde et crée un univers second à côté de l'univers réel. Quant à l'image des deux sceaux (IV,1,185), elle permet, grâce à un raccourci syntaxique extrême, de faire voir d'une façon très concrète la réalité du roi déchu et celle de son successeur. On pourrait également analyser l'utilisation faite par Richard de la prosopopée (III, 2,160) ou encore les adieux de Richard à sa reine (V,1,86-96) où les images de nuptialité transforment la séparation des conjoints en noces de tristesse. Richard s'exprime parfois comme un Fou shakespearien, jouant sur le sens des mots, enchaînant les glissements sémantiques, comme dans le célèbre passage où il oppose ses soucis abandonnés à ceux gagnés par Bolingbroke (IV,1,195-99). Dans la concentration de ces quelques vers, le scintillement polysémique fait voir dans le même instant la faute commise par Richard et la souffrance qu'elle engendre ainsi que la rouerie de Bolingbroke et les tourments dont le nouveau monarque sera sous peu la proie.

Langage visuel, langage spectaculaire, qui doit sans doute beaucoup aux conceptions que les théoriciens de la Renaissance, appuyés sur les Anciens, se faisaient de la poésie. Le langage poétique est une rhétorique faite pour l'œil, il dévoile un univers second à côté du réel. Le poète, créateur selon l'étymologie grecque, accouche d'un monde autre, onirique certes mais plus beau que le monde réel, à l'instar de Richard peuplant sa prison d'êtres fictifs pour devenir, tel Hamlet enfermé dans une coque de noix, le roi d'un espace infini (V,5,1-31). « Her world [Nature's] is brazen, the Poets only deliver a golden, » écrivait Sir Philip Sidney (*An Apologie for Poetrie*, 1595). En ce sens, la poésie partage avec le théâtre la capacité à faire rêver.

### **C. Le pouvoir du théâtre**

*Richard II* est une pièce qui place le spectaculaire au centre de la réflexion sur l'être et sur le pouvoir. Comme dans beaucoup de pièces de Shakespeare, l'essence même du spectaculaire est sans doute le principal objet d'investigation. Parce qu'elle est construite sur une série de scènes qui s'apparentent à des « masques » (le duel, le bannissement de Bolingbroke et de Mowbray, l'apparition de Richard sur les murs de Flint Castle, la déposition...), la pièce révèle sa nature intrinsèquement artificielle. Le théâtre est fiction, il est artifice de construction et mise en spectacle du monde. Il repose sur la création de l'illusion référentielle, activée par toute une série de moyens techniques qui lui sont propres. On peut s'intéresser à la nomination qui permet au spectateur d'identifier les personnages mais rend aussi possible pour ce dernier l'acceptation de ce qu'il voit sur la scène : le personnage de théâtre n'est qu'un être de papier privé d'existence, mais s'il porte un nom, il me ressemble et je peux, l'espace d'un instant, l'accepter comme réel. Il est également pertinent de se pencher sur la deixis si habilement manipulée par le dramaturge, comme dans le grand discours de Gaunt sur l'Angleterre (II,1,31-



68). La deixis ne sert pas à montrer par les mots ce qui de toute évidence ne peut se trouver sur la scène (l'Angleterre), elle a plutôt pour fonction de favoriser l'adhésion du spectateur à ce qui n'est qu'une illusion ou une chimère créée par le discours.

Mais en même temps qu'il crée l'illusion référentielle, Shakespeare la détruit par toute une série d'allusions à la facticité du théâtre (IV,1,312 ; V,2,23 ; V,3,78). Tout ce que nous voyons n'est qu'artifice et jeu de construction et le texte force le spectateur à croire à la réalité de ce qui lui est présenté tout en lui rappelant sans cesse la nécessité de ne pas confondre le spectacle et la réalité. *Richard II* met en œuvre une dialectique de construction et de destruction de l'illusion référentielle pour nous inviter à considérer que le théâtre, monde d'illusions et illusion du monde, est une fiction qui nous fait voir le monde avec un œil nouveau. Les rois se succèdent de façon parfois erratique, certains sont déposés, d'autres sont tués à la guerre, d'autres encore sont empoisonnés par leurs épouses ou meurent dans leur sommeil, la couronne n'est qu'un attribut sans substance et le pouvoir, rien de plus qu'une illusion (III,2,156-70). Les hommes agissent et usent de leur liberté pour donner corps à l'Histoire mais ils sont peut-être aussi agis, contre leur gré, par une force qui les domine et à laquelle ils sont aveugles.

#### **D. Conclusion**

Le spectaculaire est au cœur de *Richard II* comme il est l'essence de la vie. Le théâtre de Shakespeare est esthétique du visuel et propédeutique de la réalité. Il enseigne à voir par le biais d'une illusion que le réel n'a pas plus de poids qu'un décor de théâtre.

Rapport rédigé par Jean-Jacques Chardin et les membres de la commission de composition.

---

#### ***Le jury souhaite proposer une copie qui a obtenu une excellente note comme modèle de ce qu'un candidat bien préparé pouvait produire :***

Shakespeare's history play *Richard II* opens *in medias res*, with the trial on Gloucester's on which the audience will learn more later in the play. In fact, the whole play lacks the usual scenes of battles and murders typical of history plays. Indeed, it seems as though that kind of spectacular, gory effects is avoided in *Richard II*. However as it was intended first to be performed on a stage before being written down for posterity, the play obviously needs some spectacular, visual effects for the audience to understand what is going on as well as for the playwright to manipulate the spectators.

Therefore, it will be argued that the spectacular in Shakespeare's *Richard II* is conveyed by the characters' words rather than by any impressive deed on stage, in order to build up another dimension of the play : *Richard II* is not only a history play or a tragedy, it is also a psychological play.

The way visual effects are built in the play will first be examined. The analysis will reveal the importance of the metacritical dimension of the play. This metadiscourse on play-acting will be tackled in the second part of the essay. Finally, as the spectacular in *Richard II* is conveyed mainly through words, the last part will deal with the role of language in relation to the genre of the play and thus the audience's reception of it.

*Richard II* has often been quoted as a history play without action, without battle, without catastrophe (in the Greek sense of the word). Indeed it is true that, for instance, Richard's Irish campaign only coincides with Richard's absence from stage from Act II, scene 2 until his return in III,2. Similarly the antagonist's progress in England seems easy and induces no battle. Indeed the only spectacular effect is Richard's death in act V, as he unexpectedly struggles to save his life. However, *Richard II* is not deprived of any visual effects. Some degree of spectacular is conveyed through the props, through the stage directions and the words.

Since *Richard II* is about monarchy, the crown as a prop obviously plays a great part, together with the sceptre and the throne. These are visual elements that indicate to the spectator who the king is without any need of words. Indeed, such lines as York's « Ascend the throne now, descending now from him » (to Bolingbroke) and Richard's invitation to his cousin to « seize the crown » are central in the play, both because they show who the official king is and because they also suggest there is something unnatural going on : a king does not need to « seize the crown » and York's next line « And long live Henry » is the traditional crowning phrase, although Richard is not dead as yet. The staff also represents the king's power in the ordeal (I,3) although it is thrown to prevent the ordeal from taking place, which is again awkward. The mirror Richard asks in Act IV, scene 1, is one of the most spectacular props, as the king smashes it in a very theatrical moment. It is also spectacular because, in accordance with its etymology (*speculum*), it suggests something more than the object itself, perhaps the concept of perspective. Those examples clearly show that the meaning of props lies further than the mere objects or symbols. The gages thrown down in I,3 and then again in V,2, are other props suggesting both the ritualistic justice of the king and king Henry IV being but a repetition of Richard II. Act I shows the decorum associated with the king : the trial, the ordeal, the ritual of address to the king (« my liege »), the flourish and kneeling on his appearance. The opening lines of the play underscore its ritualistic aspects, with the stress on the past, chivalric order. In fact, as the Elizabethan theatre was rather bare, the stage business was capital to convey some sense of visual effect to the spectator, all the more so as the action moves from the Welsh coast to a garden or to a prison. The actors' « acting » was therefore central. Hence the spectacular move of King Richard on his return from Ireland who orders « let us sit upon the ground, » to symbolise his being crushed down by the adverse events. Shakespeare also took advantage of the structure of the Elizabethan theatre with a balcony above the two rear doors, in the scene at Flint castle when Richard goes « down, down...like glist'ning Phaeton, » in a spectacularly symbolic move. On present-day stages the visual effects are obviously wider-ranged. Barton in his 1973 play at Stratford had Richard and Bolingbroke walk on two opposed escalators moving up and down through machinery. While sticking to the original play-acting, Barton also suggested that both characters were the victims of a fate on which they had no grip. Clearly the visual effects created by the stage director superimpose the stage director's interpretation on Shakespeare's words.

However, on top of the visual effects provided by the props and stage directions, the spectacular in *Richard II* rather lies in the words. They can be intended to take the place of effects difficult or impossible to produce on stage : the character's change in complexion (for example Richard's comments on the fact that Gaunt's admonition chases the blood from his face, II,1) or the tears he sheds (Richard cannot read the document Northumberland wants him to read to the Commons because his « eyes are full of tears »). Words act for deeds in those cases. But words are also used to build a whole world before the audience's eyes with the use of similes or colourful images (for example that of the red blood of English people spilt on the « green lap of England ») and of material, concrete images which pervade the play. Mowbray,

when sentenced to a life-long exile in I,3, grieves that he will no longer be able to speak his native tongue and says that his « tongue is doubly portcullised » behind his teeth and lips ; Gaunt has to « sift » his son's intentions in I,1 ; Richard is reduced to a « map », « an inn » in V,1. The image of the scales standing for Bolingbroke's and Richard's positions is present in the gardener's mouth as well as in Richard's (under the form of the two buckets). It is echoed in the line uttered by Richard at Flint castle : « From Richard's right to Bolingbroke's fair day, » the literary translation of the conventional movement of princes in the *De Casibus* tradition. Similarly, the images of the Plantagenets' lineage as well as those concerning the fall of man are given material existence with references to the garden.

Shakespeare gives ideas a concrete and vivid representation on stage through words as well as stage directions or props. Words are endowed with a particularly strong power as the use of hypotyposis also underlines and this opens up a metacritical dimension about play acting in *Richard II*.

What the audience is shown is not just objects, actors and straightforward stage directions. The importance given to words rather than to spectacular effects on stage points to some embedded meaning at the core of the play. First the play does not stick to one single thread, that of history play or tragedy, and the digressions from its main line suggest that protagonist and antagonist are not only characters but also actors who give the spectator something more to see through their own acting. The *mise en abîme* of play acting is reinforced by Richard's use of words as superimposed on deeds, which hints at something more to be seen than the mere actions of the characters.

Within the whole framework of the history play and tragedy, Shakespeare has included various comic scenes. In act V, York asking for his boots is openly comic as well as the next scene when the York family asks « pardon » to Henry IV who comments that the « scene » is « altered from a serious thing » to « the Beggar and the King. » Similarly the use of hypotyposis in I,4 gives the farewell scene between Bolingbroke and the English people a comic and vivid turn due to Richard's and his friends' reactions. The discrepancy between the tone of these scenes and the overall genre of the play can be interpreted as comic relief ; however, it may also be intended to give the audience a clue to another understanding of the play. Indeed King Henry IV comments upon his reign as a « scene » which is quite surprising for such a character, presented as rather taciturn in contrast to Richard's talkative nature. In fact, York in another embedded scene (V,3) shows Bolingbroke as « a well-graced actor » in the streets of London while Richard, not a king any longer, is a second-rank actor on whom people pour dust because of his bad performance.

Kingship is thus presented as a performance with its pageantry and rituals. Richard in his hollow crown speech expresses the *mise en abîme* of theatre. Richard as king by nature plays different roles. He « monarchizes » with the props inherited from the past. His part is supposed to be that of a divine-right king, God's « captain, steward, deputy elect, » becoming the hero of a tragedy leading to his death. Bolingbroke's part is not that of a king playing different roles but rather that of an actor playing the part of the king, which is the reverse. In some ways, he embodies the Machiavellian king who uses every trick to keep his power as king. In the following plays of the tetralogy, it is still clearer as Henry IV tries to teach his son Prince Hal how to act as a king. His part is the embodiment of the right to tyrannicide as he is Richard's antagonist.

The audience is thus given to perceive Richard and Henry as two actors embodying two conflicting theories of monarchy. *Richard II* is not only a history play or a tragedy it is also a political play, as the famous performance given at the request of Essex on the day before his coup may have suggested. However, unlike the *Chronicles* meant as tools of Elizabethan propaganda, *Richard II* offers no obvious view of the right understanding of History. In the end, Henry IV lacks the triumphant victory of the tyrant's murderer (his « heart is full of woe/That blood should sprinkle [him] to make [him] grow ») and Richard grows more and more likeable, especially in the last act, and has finally nothing of the tyrant in him. Furthermore, Richard's final fight for life, coming after so many scenes of self-resignation, seems at variance with the providential sense of History presented in the play.

This discrepancy is reinforced by Richard's use of words, in the deposition scene in particular, or at Flint castle. In IV,1, his words are superimposed on his deeds, instead of replacing them, as previously explained in this paper. The audience is shown twice, through words and deeds, a spectacular scene-the deposition scene. It is introduced by Richard's very words : « Now mark me how I will undo myself, » underlining the theatricality of his performance. Such an emphasis makes the scene suspicious to the audience all the more so as it is not a ritual but the reverse of a ritual, something fake, a non sense, as the use of the negative verb « undo » underscores. Because of that inflation in the spectacular, the audience is given a hint that words can be ironical comments that contradict what the playwright shows on stage and cast a very different perspective on what is being performed. Indeed the mirror scene just after the deposition scene reminds the audience of Bushy's intricate speech to the Queen about « perspective » and the necessity of viewing things « awry » instead of « rightly » to get to truth.

By introducing breaks within the overall historical or tragic framework of the play, Shakespeare presents the audience with an « awry » « perspective » on what is unfolding on stage. Whereas Richard and Henry can be perceived as the visual representations of two alternative theories on kingship, both the distance and the inflation produced by the words lead the audience to pay particular heed to the role of language in the play.

Words are the means to produce visual effects instead of the expected deeds as well as a way of introducing some distance when they superimpose with deeds. Richard is the character who uses this superimposition between words and deeds because of his histrionism. In fact by drawing the audience's attention on words as the most spectacular effect of the play, Shakespeare gives Richard a depth lacking in the other characters and gives his play an original, psychological dimension. The twist from the original tragic pattern lies in Richard's evolution. The shift is obviously conveyed through language which, as it appears quite paradoxically as the main element of the spectacular, will therefore be finally analysed.

Richard's histrionism in acts III and IV is both a way for the character to cope with reality and a way to stage his divided self. Richard copes with the reality of Bolingbroke's ascent by playing his downfall as if it were a game or a play. At Flint castle, he fakes the easy-going king who allows the crown to be seized with full consent. But he quickly concludes as if he were a bad actor in a performance : « I talk but idly and you laugh at me. » He both acts and is aware of his being performing, which shows his inner division between the harsh reality of the deed forced on him (his resignation) and his inner sense of himself as a king by nature. The expression of Richard's divided self reaches a peak in the deposition scene with both the answer to Bolingbroke's « are you willing to resign ? » « Ay, no. No ay ; for I must nothing be » and the smashing of the mirror after Richard has seen in it that although his inner self is destroyed, his

outward appearance remains unchanged . The scattered smithereens are the spectacular expression of Richard's divided self .

However, once in his cell, Richard is being deprived of any prop as an outward show of his inner life. He is also alone : no prop, no audience. Richard cannot be an actor any longer and thus becomes a poet. Indeed, with the help of music (« Music do I hear ? ») his words are granted some lyricism at the very moment of his anagnorisis. Although he still tries to people his prison with his thoughts, he is forced to admit he will not be « contented » until he is nothing, i.e. dead. Poeticity, as the contrary of histrionism, lacks the spectacular the audience has been used to. There is a pause in the spectacular, just before the only significant spectacular move of the play, Richard's death. The spectacular stops where the philosophical begins.

That remark raises the question of the use of language in the play, as it has been argued language was a means of endowing the play with spectacular effects. In so far as words are often used instead of deeds, the language might be said to be essentialist : one word conveys one meaning and sticks to the reality of things. This conception is consistent with Richard's notion of his words as performative, as he was « not born to sue but to command » and asks « Is not the King's name twenty thousand names ?/ Arm, arm my name » assuming the mere mention of his name is enough to summon up a whole army in front of Bolingbroke's « three thousand warring men. » However, as the hyperbolic number may suggest, Richard's language is not what it was supposed to be, and he cannot even have Northumberland kneel in front of him, while, spectacularly, Bolingbroke has everybody kneel at a mere order. Bolingbroke's language, as opposed to Richard's, is more relativistic. Bolingbroke is aware that changing the name of a thing will not change the thing itself as he tells his father in I,3, and his kingship opens a new era for language. Being not essentialist, language can lie and people can « Put the word itself against the word » as is twice said in act V. Consequently, the « lamentable tale of me » Richard asks his queen to tell when exiled in France may not be the truth about King Richard, any more than the *Chronicles* or Shakespeare's play for that matter may be taken for granted by the audience. The spectacular story performed on stage may share but little with the real story of King Richard as he had lived two hundred years before. Indeed there were two historical versions of Richard's deposition : the Yorkist tradition maintained Richard was a gentle king abused by his flatterers and deposed by a usurper while the Lancastrian tradition emphasized the tyranny imposed by Richard upon the English eventually rescued by Henry IV.

As in any play, the spectacular in *Richard II* lies basically in props and stage directing. However, as the play is deprived of any spectacular action, the words are endowed with a tremendous power to produce visual effects. Words can stand instead of deeds. Theatricality gives substance to political ideas relevant to Shakespeare's time, such as the providential view of History, the divine right of kings or conversely the right to tyrannicide, and a psychological depth to the protagonist of the play. This final focus on Richard's psychology also warns the audience to keep a critical distance from the tale being performed under its eyes. The conspicuously symbolic silence of Richard's spectacular coffin on the stage at the end of the play acts as a full stop and leaves the audience with as powerful a vision as that produced by Seneca's gory tragedies.

---

## **TRADUCTION**

**Durée : 5 heures**  
**Coefficient : 1**

## A. VERSION

5 The dull but harsh white light of a sunless April evening, with a hint of damp in the air which turned the pages of the evening paper limp, and the unrelieved green of the garden beyond her window, caused a spasm of physical chill which she counteracted with her first glass of Vouvray. The evening, if Bertie failed to come, did not look promising. All she could expect would be a telephone call from her sister-in-law, Barbara, a few letters to be answered, some sort of music on the wireless, and then the order of release: bed. How is it possible, she thought, pouring herself another glass, how is it possible that my life has slipped through the net in this way. It is true that I have only been on my own for a year and am still a little shaken; perhaps I shall get used to this... inactivity. For she felt herself to be inanimate and did not know that many people feel like this, men as well as abandoned women. But she knew, without a hint of sentiment, that her life might just as well be over, and although she had stared so recently at that image of Bacchus and Ariadne in the National Gallery and had willed that ecstatic moment of recognition into being – so immediate that Bacchus' foot has not had time to touch the ground as he leaps from his chariot, so shocking that Ariadne flings up a hand protest – nothing now would happen.

Anita BROOKNER, *A Misalliance*, Grafton Books, 1981.

NB : Les segments soulignés sont ceux que le candidat doit commenter dans l'épreuve de traductologie.

## 1. LE CONCOURS 2007

De nombreux ouvrages de qualité sont disponibles pour qui est désireux d'améliorer sa technique de traducteur (voir la bibliographie du présent rapport) et les meilleurs candidats du concours 2007 ont montré qu'ils s'étaient donné les moyens d'acquérir les compétences nécessaires.

La plupart des candidats n'ignorent plus des conventions aussi fondamentales que l'obligation de ne proposer qu'une seule solution, de ne pas exprimer de repentir entre parenthèses, d'éviter les omissions requérant le recours à un appel de note (astérisque), etc.

Néanmoins, des faiblesses, déjà soulignées les années précédentes, ont été constatées en thème, en version, ainsi qu'en traductologie. Le jury invite les futurs candidats à l'agrégation interne à lire et relire les rapports antérieurs, qui précisent les attentes du jury et prodiguent de précieux conseils.

### Liste des symboles utilisés :

\* : énoncé agrammatical.

?? ou ? (selon le degré) : énoncé apragmatique, c'est-à-dire qui ne viole pas les règles grammaticales de l'anglais mais qui, soit ne convient pas dans ce contexte, soit n'est pas la manière usuelle par laquelle un(e) anglophone s'exprimerait.

## 2. PRINCIPES

### Remarques préliminaires

Les lignes qui suivent sont destinées à attirer l'attention sur un certain nombre de points-clés et à inciter à des lectures complémentaires.

Qu'est-ce qu'une bonne traduction ? Rappelons les grands principes de la traduction littéraire :

– Ni perte, ni gain.

Traduire ce n'est ni sous-traduire, ni sur-traduire. Ce n'est pas ré-écrire.

– Fidélité au texte de départ.

Fidèle au texte de départ, sur tous les plans, la bonne traduction est celle qui ne trahit pas l'original, qui propose la restitution de tous les effets de sens, afin que l'expérience langagière et littéraire du lecteur dans la langue d'arrivée soit la même, la plus proche possible tout au moins, de celle que fait le lecteur locuteur natif dans la langue de départ.

– Fidélité au génie de la langue d'arrivée.

En version comme en thème, la bonne traduction respecte ce qui fait le génie de la langue d'arrivée, son authenticité.

Toute la difficulté réside dans le choix judicieux de solutions qui restituent les effets de sens du texte-source tout en respectant l'authenticité de la langue-cible. Comme nous le verrons ci-dessous, le problème se pose de façon aiguë en traduction littéraire parce que la langue



littéraire est caractérisée par le recours fréquent à l'écart par rapport à la norme, ce que l'on appelle parfois la licence poétique. Dans l'écriture littéraire imagée, l'écart est créé par l'emploi de métaphores, d'images vives. Cette phrase du thème du concours 2007 *L'après-midi s'estompait dans un temps maussade* en est une illustration.

### 3. Analyse textuelle préalable : quels éléments formels pour quels effets de sens ?

Alors qu'un texte informatif (sociologique, économique, scientifique, etc.) évoque une réalité extralinguistique, un texte littéraire vise d'abord à créer une illusion référentielle, des effets de sens, à partir de codes (linguistique, littéraire, culturel) partagés par l'auteur et le lecteur. Traduire un tel texte consiste à restituer dans la langue-cible les effets de sens que le texte crée dans la langue-source.

Une traduction littéraire requiert impérativement une analyse préalable du passage en termes littéraires. Il convient de se poser un certain nombre de questions :

- Quelle est la fonction du passage ?
- Quels sont les éléments narratologiques (point de vue, voix narrative, voix des personnages, niveau de langue, ton), rhétoriques (figures de discours – la répétition par exemple – ou de pensée – la métaphore), qui contribuent à la création des divers effets de sens, repérables par un lecteur averti, et qui doivent être pris en compte pour l'élaboration de la traduction ?

### 4. COMPRENDRE

Anita Brookner n'est pas une inconnue mais l'une des figures majeures de la littérature anglo-saxonne depuis la publication de son premier roman, en 1980. Elle a obtenu le Booker Prize en 1984 pour *Hôtel du lac*. Elle est également historienne d'art, et ses travaux sur les peintres des XVIIIe et XIXe siècles, notamment Watteau, Greuze et David, lui ont valu une réputation internationale.

On attend des candidats à l'agrégation des connaissances linguistiques mais également extralinguistiques. Le tableau du Titien dont il est question dans le texte est une œuvre maîtresse, un des tableaux phares de la National Gallery à Londres. Ce tableau, qui représente la rencontre de Bacchus et Ariane, et que Blanche, l'héroïne, a souvent contemplé à la National Gallery, cette quasi-révélation entre deux êtres, est également la projection fantasmée de son désir de l'autre. L'image exerce une fascination dans son esprit, et ouvre le champ du possible, la transformation de la beauté picturale en réalité tangible, la fusion du mythe et de la réalité. Outre la volonté d'établir une complicité avec un lecteur cultivé, qui pourra visualiser la scène et ainsi appréhender tout l'implicite du passage, l'auteur propose une réflexion artistique sur le mythe universel de la rencontre amoureuse, et inscrit le destin de son héroïne dans une dimension mythique. Comme dans tous les romans d'Anita Brookner, la peinture permet une mise en abyme des états d'âme des personnages et de leur relation au monde.

Voici ce qu'écrit Eileen Williams-Wanquet dans « Excentricité et spécularité dans les romans d'Anita Brookner » (*Etudes Britanniques Contemporaines* 1998)

Les romans de Brookner font constamment référence — sous forme de citations, d'allusions et d'épigraphe — à des auteurs connus, notamment à Dickens, James, Wharton et Balzac. Celle qui fut historienne

de l'art disperse aussi à travers ses textes (surtout dans les cinquième et sixième romans: *Family and Friends* et *A Misalliance*) des références à des tableaux, qui se trouvent à la National Gallery à Londres, au Louvre à Paris, ou bien à Berlin, Athènes ou Rome. La fiction de Brookner insère en son sein tantôt un tableau, tantôt une statue, tantôt une œuvre littéraire, ou encore une référence mythologique ou symbolique. Loin d'être simplement décoratives, ces références intertextuelles et ces représentations visuelles, véritables intrusions d'un genre dans un autre, se donnent à lire comme des énoncés réflexifs nommés aussi "métadiégétiques": elles ne visent pas à s'émanciper de la tutelle narrative du récit qui les contient, se contentant de réfléchir le récit et de ne suspendre que la seule diégèse. Ces mises en abyme fictionnelles ont pour référent la totalité du récit qui leur sert de cadre (cette totalité concerne non seulement chaque roman individuel, mais les douze romans pris comme un tout). Reflétant la culture de l'auteur sous la forme de clichés, elles font fonction d'"indices" donnés au lecteur-décodeur pour interpréter l'œuvre.

L'extrait proposé à la traduction ne devait en principe pas poser de véritables difficultés de compréhension de la situation-image mais il est indéniable que la connaissance du tableau favorisait l'entrée dans le texte.

Ce texte est écrit dans une langue dense, riche, syntaxiquement complexe parfois (l.9 à 12). Le paysage décrit dans les premières lignes est le miroir de l'état d'âme du personnage, que l'on observe d'abord avec un certain détachement, puisqu'il s'agit d'une narration à la troisième personne. Puis, par le truchement d'un glissement de la voix narrative vers la première personne l.6, le lecteur est invité à partager les pensées de l'héroïne qui fait un bilan de sa vie. On remarque la co-existence d'un registre soutenu et d'une langue parfois plus simple, correspondant au monologue intérieur des lignes 6 à 8.

### 1. Compréhension et vocabulaire

Il est évident qu'un candidat à l'agrégation, et en tout cas un angliciste amoureux de la langue, se doit de s'interroger sur sa propre maîtrise du lexique anglais. De nombreux candidats n'ont pas su traduire des mots courants tels que *hint*, *damp*, *unrelieved* etc. L'adverbe *beyond* l.2 a donné lieu, dans les moins bonnes copies, à une palette de traductions plus ou moins fantaisistes : « au loin », « tout autour de », « sous » ou encore « en dessous ». Pourtant ce terme, qui semble mal connu de certains candidats, figurait dans le texte de version donné l'an dernier et la lecture du rapport 2006 aurait pu s'avérer utile.

Certaines lexies moins courantes comme *the wireless* l.5 ont posé problème aux candidats qui n'avaient pas procédé à une analyse approfondie du texte-source. La compréhension fine d'un extrait repose sur de nombreux repérages qu'opère le lecteur averti, celui qui a une pratique étendue des textes littéraires, tant sur le plan de la dénotation que sur celui de la connotation. Le terme *wireless*, quoique désuet, est encore utilisé aujourd'hui par des personnes d'un certain âge, dans un milieu social bien défini. Le terme figure ici dans une partie du récit qui est consacrée à la caractérisation directe et indirecte du personnage à travers un certain nombre de détails concernant le milieu social (*middle class*, voire *upper middle class*) auquel elle appartient : référence au Vouvray, description de la pelouse devant la maison (l. 2 *the unrelieved green of the garden beyond her window*). Bien que la traduction par « TSF » puisse

être justifiée dans un contexte différent, elle n'est pas recevable ici car elle ancre le texte dans une réalité culturelle française, et à une époque précise.

La lexie complexe *the order of release : bed* l.5 a été source d'erreur. L'expression *the order of release* appartient au champ lexical de la justice et signifie « levée d'écrou ». La connotation renvoie au désœuvrement de l'héroïne, pour laquelle la moindre activité journalière est devenue une contrainte pesante, et qui aspire au sommeil libérateur. Si le jury peut se montrer indulgent lorsqu'il s'agit de termes assez peu fréquents, il n'hésite pas à sanctionner lourdement des traductions absurdes telles que « le coup d'envoi ».

Il convient d'ajouter que *The Order of Release* est également le titre d'un célèbre tableau de Millais exposé à la Tate Gallery, qui montre le bonheur conjugal retrouvé. Dans ce tableau le personnage féminin produit le document *the order of release*, qui va faire libérer son époux. Dans le texte, le choix du syntagme peut s'interpréter comme un clin d'œil ironique de l'auteur implicite à son lectorat cultivé, le lit se substituant à un document administratif et devenant promesse d'un bonheur retrouvé, cette fois dans l'oubli procuré par le sommeil.

Néanmoins, sans connaître ce tableau ni même peut-être la traduction officielle de *the order of release* un certain nombre de candidats ont montré leur capacité à inférer le sens à partir de repérages co-textuels, à mettre en réseau et à proposer une traduction acceptable et parfois excellente.

## 2. Compréhension et syntaxe

Des erreurs ont été constatées dès le début du texte, la structure syntaxique des lignes 1 et 2 *which turned the pages of the evening paper limp* n'ayant pas été mise au jour. Des traductions telles que

« qui faisaient tourner les pages du fragment du journal du soir », heureusement peu fréquentes, ont été sévèrement pénalisées.

L'image *my life has slipped through the net* l.6 n'a pas toujours été bien comprise et a même été éludée dans de nombreuses copies. Et que dire des candidats qui ont compris *the net* comme l'Internet, ce qui, outre un anachronisme évident dans la mesure où le texte a été publié en 1981, révèle une analyse très insuffisante du texte-source ; ou encore de traductions telles que « ma vie s'est envolée par la fenêtre » ?

Le segment *her life might just as well be over* l.9, qui, a priori, ne présente pas de difficulté, a pourtant donné lieu parfois à de grosses erreurs d'interprétation : « elle pouvait en finir avec sa vie », ce qui donne au lecteur l'impression que l'héroïne évalue ses chances de réussir son suicide alors qu'il ne s'agit que d'un constat désabusé sur l'échec d'une vie sentimentale.

La dernière phrase *and had willed that ecstatic moment of recognition into being* l.10-11 a également constitué un point d'achoppement pour de nombreux candidats dont la lecture du texte avait sans doute été trop hâtive. Nous reviendrons en détails, dans la partie traductologie, sur ce segment qui devait faire l'objet d'un commentaire.

## 5. RESTITUER

### 1. Fidélité au texte-source

L'omission d'un mot, et *a fortiori* d'un groupe de mots, est sévèrement sanctionnée. Les candidats ont trop souvent négligé de traduire des éléments qui sans doute, selon eux, affectaient peu le sens de la phrase. Si certains mots n'ont pas de valeur lexicale, ils peuvent avoir une valeur modale, et en cela être tout aussi nécessaires.

Dès la première ligne, nombreux sont les candidats qui ont omis de traduire un des trois adjectifs

« *dull* » « *harsh* » « *white* », altérant ainsi l'effet de sens produit. Dans de nombreuses copies, « *so* » devant « *recently* » I.10 a été complètement négligé. Le problème qui se pose est la restitution de l'effet de sens créé par l'adverbe intensifieur; on pouvait penser par exemple à « tout récemment », ou à « il y a encore si peu de temps » malgré une légère perte en concision.

Si l'on peut déplorer une propension à la sous-traduction, le phénomène inverse de sur-traduction est tout aussi regrettable : de nombreux candidats ajoutent des éléments qui ne sont pas présents dans le texte. Le traducteur doit résister à la tentation d'explicitation et savoir respecter le caractère éventuellement elliptique d'une phrase du texte-source si la langue cible le permet. La recherche d'explicitation systématique peut fausser considérablement les effets de sens. Exemple I. 4 et 5: on observe en anglais une juxtaposition de groupes nominaux *a telephone call ...*, *a few letters ...*, *some sort of music ...* et non pas de groupes verbaux pour évoquer les activités qui vont meubler le vide de l'existence du personnage. Les étoffements fréquents relevés dans les moins bonnes copies du type : « écouter de la musique à la radio » sont inappropriées et dénaturent le texte-source.

En outre, se livrer à un réagencement syntaxique systématique n'est pas une bonne stratégie. Il semble important d'attirer l'attention des futurs candidats sur le fait qu'un réagencement n'est jamais inoffensif, et que, dans les langues qui permettent de jouer sur l'ordre des mots, comme l'anglais ou le français, il affecte la thématization du passage, et donc le point de vue narratif.

Ainsi, certains candidats ont coupé des phrases (exemple : « C'était un soir d'avril. La lumière blanche... »), ont réorganisé de façon injustifiée certains agencements syntaxiques (exemple : « Car elle ne ressentait aucun sentimentalisme et ne savait pas que... ») ou ont modifié le nom-tête de certains syntagmes nominaux (exemple : « La blancheur de la lumière d'une soirée d'avril »). C'est là perdre de vue que l'emploi d'une structure syntaxique plutôt qu'une autre a un sens, et qu'il y a un lien direct entre structures syntaxiques et fonctions discursives.

### 2. Niveau de langue

Le choix du niveau de langue est étroitement lié à l'analyse du texte-source mais également à la maîtrise des registres de la langue cible. Par exemple, « si Bertie ne se pointait pas » pour traduire *if Bertie failed to come* I.3. n'est pas approprié car trop familier.

La traduction de *although* I.10 par « même si » aurait pu se justifier dans un texte dont le registre est familier, mais signale ici une stratégie d'évitement du subjonctif qui n'est pas acceptable.

### 3. Lexique

Le jury regrette le manque de rigueur dont font preuve un certain nombre de candidats en matière de choix lexicaux. Le lexique étant un des éléments qui reflètent la façon dont un système linguistique découpe le réel, il y a lieu d'envisager les valeurs sémantiques qu'il véhicule et les décalages auxquels il donne lieu lors du passage d'un système à l'autre : phénomènes de polysémie, d'extension, connotations. Il importe de s'interroger sur les connotations associées à tel ou tel mot. La plupart du temps, elles sont partagées par l'ensemble des membres d'une communauté linguistique mais il faut veiller à ne pas substituer ses propres idiosyncrasies à ce qui est le fonds commun et glisser vers un idiolecte peu ou pas partagé.

Ainsi, rendre *limp* I.2 par « moites » est une impropriété. Si l'adjectif peut s'appliquer à la peau, à l'atmosphère ou encore à la chaleur, on peut difficilement l'utiliser pour qualifier les pages d'un journal.

L'exemple de *the wireless* I.5 est également significatif. Le dictionnaire unilingue (OED) précise : *dated, chiefly British: a radio*. La tentative de certains candidats pour rendre le côté désuet de ce terme en proposant « musique radiodiffusée », a été acceptée, quoique peu naturelle en français. Malgré l'entropie (voir remarques dans la partie compréhension ci-dessus), la traduction par « à la radio » était celle qui convenait le mieux. En revanche, non-sens ou anachronismes tels que : « sur le sans fil », « sur la console » ont été lourdement pénalisés.

Le verbe *counteract* dans le segment *which she counteracted* I.3 a été traduit par une dizaine de verbes différents, plus ou moins inexacts, imprécis, voire impropres. La définition donnée dans le dictionnaire (OED) pour *counteract* est : *to act against something in order to reduce its force or neutralize it*, « contre lequel elle réagit » est la traduction la plus fidèle.

Enfin, l'épreuve de version 2007 a eu son lot habituel de calques. Rappelons qu'une bonne traduction doit être fidèle au texte-source mais non servile :

Céder à la tentation de calquer *inanimate* I.8 était une erreur. Rappelons que « inanimée » signifie : « qui, par essence, est sans vie ou qui a perdu la vie ou qui a perdu connaissance », ce qui n'était pas le cas du personnage.

De même, le calque de « *chariot* » I. 12 n'est pas recevable dans ce contexte. Le Collins Cobuild propose la définition suivante : 1. *a two-wheeled horse drawn vehicle in ancient warfare and racing* 2. *a four-wheeled carriage with back seats and a coachman's seat*. Rappelons la définition du mot « chariot » en français : 1. voiture à quatre roues pour le transport des fardeaux. 2. chariot d'enfant 3. pièce d'une machine qui déplace une charge. On voit bien que l'extension du terme n'est pas la même dans les deux langues. Aucune de ces définitions ne correspond à la situation évoquée : on imagine mal un dieu descendre d'un chariot !

Une remarque concernant l'onomastique : s'il est vrai que l'on ne traduit pas les patronymes et les prénoms, il est d'usage de traduire les noms des souverains, des saints et des personnages historiques répertoriés. Il était impératif de traduire *Ariadne* I.10 et 12 par Ariane. En outre, rebaptiser *Ariadne* en Diane, équivaut à plonger le lecteur français dans la plus grande perplexité.

#### 4. Morpho-syntaxe

Outre les problèmes de compréhension mentionnés précédemment, le jury a déploré des erreurs syntaxiques lors de la restitution. La pratique de la traduction intralinguale intermédiaire est fortement conseillée pour cerner le sens des phrases complexes. C'est la première forme de traduction envisagée par Roman Jakobson : « La traduction intralinguale ou reformulation (rewording) consiste en l'interprétation des signes linguistiques au moyen d'autres signes de la même langue » (« Aspects linguistiques de la traduction », 1959 in *Essais de linguistique générale*, Ed. de Minuit, 1963, p. 79).

I. 11 *so immediate that Bacchus' foot has not had time to touch the ground as he leaps from his chariot* traduit par « le pied de Bacchus n'a pas le temps de toucher terre tout en bondissant » ou « le pied de Bacchus n'a pas le temps de toucher terre lorsqu'il bondit » pose un problème de référent dans la langue cible, qui n'existe pas dans la langue source dans laquelle *he* est bien distinct de *it*. Il y aura donc réagencement syntaxique contraignant : « le pied de Bacchus qui bondit de son char n'a pas encore eu le temps de se poser sur le sol »

##### *Temps et modalités*

Le rendu des temps semble être un point d'achoppement pour bon nombre de candidats. Pour clarifier la question délicate des correspondances temporelles (passé simple ou imparfait ?), le jury conseille aux candidats de se référer au tableau proposé par Paul Larreya et Claude Rivière dans la *Grammaire Explicative de l'anglais* (Longman, 1999, p. 54).

Pour la traduction du prétérit simple, il convenait de distinguer entre récit, introduction d'une action, donc passé simple : I.3 *which she counteracted with* « contre lequel elle réagit » et description des sentiments du personnage : I.5/6 *she thought* ou encore I.8 *she felt*, qui correspond en français à l'imparfait, pour sa valeur durative.

La traduction du présent perfect I.7 *I have only been on my own for a year* par un passé composé : « j'ai été seule pendant un an » (heureusement rare) constitue une erreur inadmissible de la part de professeurs en exercice.

Le présent utilisé dans le texte-source, que ce soit pour rendre compte d'une caractéristique du sujet comme I.8 *many people feel like this* ou pour décrire le tableau de Bacchus et Ariane I.12 *as he leaps* ou I.12 *flings up a hand*, devait évidemment être rendu par un présent en français.

La modalité est également un domaine que les futurs candidats doivent approfondir : le jury a fréquemment relevé des erreurs sur *could* I.4, traduit par « pourrait » au lieu de « pouvait », *shall get used to* I.7, traduit par « devrais-je m'habituer », « devrai-je m'habituer » au lieu de « m'habituerai-je », *might* I.9, traduit par « pouvait » au lieu de « pourrait ».

Le segment *a few letters to be answered* a donné lieu également à des erreurs, il était essentiel de rendre en français le caractère inéluctable de l'activité : « auxquelles il fallait (ou elle devait) répondre ».

#### 5. Ponctuation

Cette année encore, la ponctuation est souvent erratique, certains candidats semblant ne pas être conscients du rôle essentiel qu'elle joue dans l'organisation syntaxique d'une phrase. La lecture des rapports 2005 et 2006 aurait pu s'avérer bien utile. Les erreurs de ponctuation telles que l'omission d'un point ou d'une virgule, qui rendait la phrase incohérente, ont été lourdement pénalisées.

Parmi les autres erreurs moins graves mais également pénalisées dans une copie du niveau de l'agrégation, le recours fréquent au calque pour la traduction des tirets. Le segment I.11 et 12, - *so immediate that Bacchus' foot has not had time to touch the ground as he leaps from his chariot, so shocking that Ariadne flings up a hand in protest*—demandait une réelle réflexion.

En effet, le tiret est un ponctème bien plus rarement utilisé en français qu'en anglais. Nous vous renvoyons à l'ouvrage de H. Chuquet, M. Paillard, *Approche linguistique des problèmes de traduction*, 1987, p. 420 :

Le tiret correspond à différents signes de ponctuation en français selon les cas :

- des virgules ou des parenthèses lorsqu'il s'agit d'une incise, une virgule ou un point-virgule lorsqu'il s'agit d'un élément postposé ;
- des points de suspension lorsqu'il s'agit d'une phrase laissée en suspens, de la transcription d'une hésitation ou d'un ajout à la phrase « après-coup ». Rappelons que le rôle des points de suspension en anglais se limite en général à signaler une omission ;
- deux-points lorsqu'il s'agit d'introduire un énoncé qui vient conclure ou résumer ce qui précède.

Il convenait de remplacer les tirets par des virgules.

Le jury a bonifié les trouvailles heureuses, les traductions reposant sur une analyse fine du texte-source et montrant une connaissance de la spécificité des deux langues. On pourrait citer l'exemple des points de suspension I.7

Voici ce qu'écrit C. Demanuelli dans l'ouvrage *Points de repère* 1987, p 67-68

La polyvalence des points de suspension ou points suspensifs tels qu'ils sont utilisés en français n'a d'égal que celle du tiret anglais [...] l'angliciste devra donc veiller à éviter le calque et à ne pas reproduire tels quels, sans analyse préalable, tous les points de suspension du texte-source. [...]

Les points de suspension ... peuvent signifier la réticence et constituent alors la figure de rhétorique connue sous le nom d'aposiopèse (interruption brusque, traduisant une émotion, une hésitation, une menace). Les causes de l'interruption sont personnelles et d'ordre émotif ...

L'héroïne éprouve effectivement une certaine réticence à nommer le mal dont elle souffre, elle semble chercher le mot approprié pour décrire son état et hésiter. Il est possible de rendre cette hésitation par le recours à un démonstratif (cette) après lequel on attend un nom féminin (inactivité), suivi de points de suspension puis d'un second démonstratif devant un nom masculin cette fois, par exemple : « ce désœuvrement ». Une telle stratégie permet de rendre fidèlement les signes contenus dans le texte-source perceptibles au lecteur averti.

## 6. Orthographe

Le jury a relevé un certain nombre d'erreurs récurrentes qui sont inadmissibles de la part de professeurs en exercice:

- orthographe d'usage : confusions : ?? « exstatique » pour « extatique » ; « ver » pour « verre » etc., utilisation erronée des majuscules, par exemple à l'initiale de « avril »; rappelons que les noms de mois prennent une majuscule en anglais et non en français ;
- orthographe grammaticale : fréquentes fautes d'accords, par exemple «\*la lumière ....et le vert .. provoqua... »

Une relecture très attentive s'avère indispensable.

## CONCLUSION

Une bonne traduction universitaire requiert, en amont, un décodage préalable du texte de départ, et la mise au jour de ses marqueurs spécifiques, ainsi que la maîtrise des procédés techniques de traduction. Une restitution fidèle des effets de sens du texte source est à ce prix.

La lecture de romans en anglais ET en français, la consultation d'ouvrages théoriques, enfin, un entraînement régulier et intensif, sont indispensables. C'est à ce prix, et à ce prix seulement qu'un candidat pourra acquérir la compétence de traducteur exigible à l'agrégation interne et le recul nécessaire à une réflexion traductologique.

Les copies témoignant du dilettantisme de leur auteur ont été sévèrement pénalisées. En revanche, le jury a eu aussi le plaisir de trouver dans les meilleures copies la trace de ce travail méthodique et rigoureux.



## PROPOSITION DE CORRIGÉ

Tout texte autorise un grand nombre de variantes. La traduction proposée vise à illustrer les principes énoncés ci-dessus et s'inscrit dans le cadre d'un exercice académique – on sait qu'une traduction de concours diffère sensiblement d'une traduction commerciale et sera généralement plus près du texte.

La lumière blafarde, terne mais crue d'une fin d'après-midi d'avril sans soleil à laquelle s'ajoutait un soupçon d'humidité qui amollissait les pages du quotidien du soir, et le vert uniforme du jardin qui s'étendait au-delà de sa fenêtre, provoquèrent un brusque frisson qui lui parcourut le corps et contre lequel elle réagit en prenant son premier verre de Vouvray. La soirée, si Bertie lui faisait faux bond, ne s'annonçait guère prometteuse. Tout ce qu'elle pouvait espérer, c'était un coup de téléphone de sa belle-sœur, Barbara, un peu de courrier auquel il fallait répondre, une quelconque musique à la radio et puis l'heure de la délivrance: le lit. Comment est-il possible, songea-t-elle, en se versant un autre verre, comment est-il possible que la vie m'ait ainsi filé entre les doigts. Il est vrai que cela ne fait qu'un an que je suis seule et que je suis toujours un peu sous le choc; je m'accoutumerai peut-être à cette .... à ce désœuvrement. Car elle avait l'impression d'avoir perdu tout ressort, sans savoir que nombre de gens, hommes, ou femmes abandonnées, ressentent la même chose. Mais elle savait, sans le moindre sentimentalisme, que sa vie pourrait tout aussi bien être finie et que, bien qu'elle eût contemplé tout récemment cette scène figurant Bacchus et Ariane à la National Gallery et qu'elle eût voulu de tout son être que ce moment extatique où ils se reconnaissent devînt réalité, reconnaissance si instantanée que le pied de Bacchus qui bondit de son char n'a pas encore eu le temps de se poser sur le sol, si violente qu'Ariane lève vivement la main en signe de protestation, rien désormais ne se produirait plus.

## B. THÈME

« À Montréal il fait présentement moins deux degrés. Il y a risque de neige en soirée. Habillez-vous chaudement. Des vents de ... ». Elle ferma la radio. Elle passa la main dans ses cheveux noirs qu'elle avait fait teindre la veille, en bas, dans le hall de la station Sherbrooke où venait d'ouvrir un nouveau salon de coiffure pour hommes et pour femmes. Ainsi, elle n'avait pas eu à sortir et affronter une pluie froide. Le coiffeur lui avait aussi coupé et gonflé les cheveux, lui faisant une sorte d'auréole noire qui nimbait ses yeux gris d'un « look très magazine », jugea-t-elle, ce qui l'amusa. Elle avait trente ans et elle était magnifique. Elle le savait. Ce qui donnait un poids encore plus effrayant à sa solitude. Elle alla vers une fenêtre et se colla le nez à la vitre. Il s'y forma une buée qu'elle essuya du revers de la main. Puis, elle admira le pont Jacques-Cartier qui reliait Longueuil à Montréal dans une pose de carte postale. L'après-midi s'estompait dans un temps maussade. Les lueurs roses de la ville devaient commencer à être perçues au loin, à la campagne. Elle aimait ce pont qui semblait si léger, étendu entre le ciel et le fleuve comme un corps heureux. Elle lui tourna le dos et examina son trois-et-demi, sa suite d'hôtel allongée, qui était dans un grand désordre. La routine quoi! Elle passa à nouveau la main dans ses cheveux et retourna au pont et à la ville, vibrant refrain moderne de métal et de lumière dans la nuit montante.

Jean-Paul DAOUST, *L'Objet d'art*, Éditions de l'Hexagone, 1992.

NB : Les segments soulignés sont ceux que le candidat doit commenter dans l'épreuve de traductologie.

## 1. LA SITUATION D'ÉNONCIATION

Ce texte est un extrait de nouvelle d'un poète et romancier québécois, Jean-Paul Daoust. Il s'agit d'un récit à la troisième personne dans lequel le narrateur, extradiégétique, retrace un épisode de la vie d'une jeune femme, qui habite seule dans un appartement à Sherbrooke, quartier résidentiel du nord de Montréal.

Tout d'abord, il convient de préciser la nécessité de lire et de lire le texte à traduire de façon sereine pour se faire une image précise de la situation d'énonciation.

A un premier niveau, le texte est ancré dans une réalité géographique qui est celle de Montréal avec une connotation dynamique (« vibrant refrain moderne de métal et de lumières dans la nuit montante » l.13). Mais un glissement de focalisation fait basculer le paysage vers l'onirique (« étendu entre le ciel et le fleuve comme un corps heureux » l.11), reflet des états d'âme de la jeune femme qui ressent sa solitude comme un enfermement et cherche une échappatoire dans le rêve (« retourna au pont et à la ville ». l.13)

Le texte présentait peu de réelles difficultés lexicales ou syntaxiques, mais bon nombre de candidats ont été déroutés par l'exotisme, voire l'étrangeté de la langue québécoise, qui donnait une impression d'écart par rapport à la norme de la langue française. On pouvait déceler l'influence de l'anglais, ce qui n'est guère étonnant compte tenu du bilinguisme de la plupart des Montréalais, dans des choix lexicaux : « présentement » l.1 « ferma la radio » l.2 « trois et demi » l.11 et certaines constructions syntaxiques hybrides : « qui nimbait ses yeux d'un « look » très magazine » l.5 « s'estompait dans un temps maussade » l.9. Les bonnes traductions ont été celles des candidats qui n'ont ni cédé à la tentation de traduire mot à mot, ex : *\*very magazine look*, *\*the afternoon was fading in a gloomy weather*, sous prétexte que la syntaxe était proche de celle de l'anglais, ni à la tentation de réécrire le texte afin d'éviter les difficultés, avec des étoffements ou remaniements non-imposés, ex : *thrilling and modern music made of metal and light filling the air of the rising night* ou des calques irrecevables, ex : *\*her three and a half rooms*, *\*the afternoon was dissolving into a dreary weather*.

## 2. FIDÉLITÉ AU TEXTE SOURCE

La notion de fidélité au texte-source repose sur deux niveaux bien différents, mais intimement liés l'un à l'autre : la compréhension et la restitution ; les deux stades d'analyse doivent être guidés par cette notion de fidélité.

### 1. La compréhension du texte-source

Tout d'abord, au niveau de la compréhension du texte, il convient de faire une lecture attentive, *littéraire*, du passage ; « littéraire » signifie prêter attention aux *effets de sens* créés par le texte de fiction, aux nuances que seule une lecture patiente et rigoureuse permet généralement de repérer. Rappelons que ce type de lecture repose sur de solides connaissances en narratologie (effets de voix, point de vue, etc.), en rhétorique et stylistique (repérage de telle image vive et de ses effets, du niveau de langue, du ton – humoristique, ironique), et bien sûr en syntaxe (agencement des mots dans la phrase, topicalisation par exemple) et en grammaire.

Cette année la compréhension du contexte culturel a posé problème à un certain nombre de candidats, (cf. « le hall de la station Sherbrooke » I.3 ou encore « son trois-et-demi » I.11). De même, les effets de sens produits par l'image « L'après-midi s'estompait dans un temps maussade. » I.9 n'ont pas toujours été bien compris. Enfin, l'expression « La routine quoi! » I.12 a été parfois, à tort, considérée comme une intrusion du narrateur. C'est ainsi que le jury a parfois pu lire de longues gloses explicatives, alors que pour rester fidèle au texte de départ, il y avait nécessité absolue de rendre le syntagme nominal de manière concise et économique.

## 2. La restitution du texte-source

Comme toutes les années, il apparaît primordial de rappeler aux futurs candidats que la traduction comme exercice universitaire n'est nullement une traduction professionnelle, c'est-à-dire une adaptation, parfois trop libre, du texte-source ; sans tomber dans le mot à mot, le calque ou la traduction linéaire, il faut montrer qu'on a vu les problèmes et qu'on s'est donné les moyens de les résoudre. Certaines traductions sont trop près du texte-source et par conséquent, les effets de sens ne sont pas rendus de façon pertinente ; d'autres, au contraire, s'en éloignent trop. Aussi, les futurs candidats pourraient accorder une importance particulière aux points suivants : si on peut accepter que les candidats prennent quelques libertés avec le texte-source, il ne faut pas que ce soit pour contourner des difficultés de traduction du lexique (mot approprié inconnu). Ce fut pourtant le cas à de très nombreuses reprises cette année, pour traduire « qui nimbait ses yeux gris » I.5 ou encore « dans une pose de carte postale » I.9. Le jury a également noté de façon récurrente des remaniements syntaxiques inutiles comme par exemple la suppression systématique des relatives ou encore des changements de thématisation, tels que l'introduction de « *there was* » pour restituer : « il s'y forma une buée » I.7-8.

Comme les années précédentes, le jury a trop souvent remarqué cette année une propension à la sous-traduction (*as on a post-card* pour « dans une pose de carte postale » I. 9), à la sur-traduction, (ajout d'éléments non présents dans le texte source), à la reformulation non justifiée de phrases (*this vibrant hymn to modernity with its metallic, illuminated silhouette etched against the ...* pour « vibrant refrain moderne de métal et de lumières dans... » I. 13). Rappelons que la traduction se doit de rester le plus fidèle possible : ni perte ni gain.

## 3. REPÈRES CULTURELS

Les repères culturels ont été source d'erreur pour certains candidats. Le texte est en effet ancré dans la réalité canadienne, et plus particulièrement québécoise : « Montréal » I.1, « station Sherbrooke » I.3, « pont Jacques-Cartier » I.8, « son trois-et-demi » I.11 et il était important d'être vigilant pour la traduction de ces références culturelles. En ce qui concerne l'expression « son trois-et-demi », le co-texte permet d'en inférer le sens, le lecteur comprend qu'il s'agit d'un appartement de taille moyenne. Le jury ne s'attendait pas à ce que tous les candidats connaissent cette expression canadienne, quoique fréquemment utilisée au Québec, et a donc fait preuve d'indulgence. La traduction exacte *her three-room(ed) apartment* a été bonifiée. En revanche, des traductions agrammaticales (*\*her three and a half rooms*), des stratégies d'évitement (*rooms, place*), des étoffements non-contraignants (? *her three and a half bedroomed suite, ? her long hotel suite*), des contre-sens lexicaux (certains candidats ayant pensé qu'il s'agissait d'un type de vêtement), ont été sanctionnés.

De la même manière, « le hall de la station Sherbrooke » I.3 ne pouvait pas être rendu par un calque ; le terme exact est *concourse*. Rappelons également que l'article Ø était la seule possibilité en cas d'utilisation du génitif, l'énoncé \* *the Sherbrooke station's* étant agrammatical.

Enfin, « le pont Jacques-Cartier » I.8 ne pouvait pas être conservé en français dans le texte, et la traduction devait comporter le déterminant *the* : *the Jacques-Cartier bridge*.

#### 4. REGISTRE

La traduction du passage au style direct du début du texte, c'est-à-dire l'extrait du bulletin météorologique, nécessitait la prise en compte du registre de langue. Des sur-traductions telles que : ?? *it is likely to be snowing during the evening. Make sure you dress up in warm clothes*, recevables d'un point de vue syntaxique, ne ressemblaient en rien à un style de présentation de bulletin météorologique en anglais.

Dans son ensemble, le texte est écrit dans une langue soignée, plutôt formelle, sauf lors du glissement narratif, du passage au discours indirect libre à la ligne 12 « La routine quoi ! » qui laisse entendre la voix de l'héroïne, dans un registre nettement plus informel.

#### 5. CALQUES

##### 1. Morpho-syntaxe

De manière générale, les candidats doivent veiller à éviter :

calques syntaxiques :

\**where had just opened a hairdressing salon* pour *where a hairdressing salon had just opened*; \**there formed a mist* pour *a mist formed*.

calques grammaticaux :

- déterminants: \**brave a cold rain* pour *brave the cold rain*, \**into a dreary weather* pour *into dreary weather*, \*Ø *vibrant modern refrain* pour *a vibrant modern refrain*;

- prépositions: \**ran her hand in her hair* pour *ran her hand through her hair*; ??*she walked towards a window* pour *she walked over to a window*;

- noms indénombrables ex : \**her black hairs* pour *her black hair*; \**the pink glows* pour *the pink glow*.

##### 2. Lexique

Malgré les mises en garde répétées dans les rapports de jury des années précédentes, de trop nombreux candidats, ne disposant pas d'une aisance suffisante pour proposer le terme le plus pertinent, ont encore eu recours à des calques lexicaux, soit à cause d'une lecture trop rapide du français, soit d'une méconnaissance du mot dans la langue de départ ou dans la langue d'arrivée.

Quelques exemples :

- Verbes: \**she passed her hand* pour *she ran her hand* ou, plus grave encore car dénué de sens: \**had inflated/blown up her hair* pour *given it some body*, \* *she stuck her nose* pour *pressed her nose up*;

- Substantifs: \**the hall of Sherbrooke station* pour *the concourse of Sherbrooke station*, ?? *aura* pour *halo*.

### 3. Calques typographiques

La ponctuation du discours direct ne semble pas encore acquise par un nombre important de candidats à l'agrégation interne d'anglais. De nombreux calques typographiques ont été constatés dans la traduction du début du texte cette année; rappelons que les guillemets français doivent être traduits par des guillemets anglais, simples ou doubles et que les guillemets en anglais doivent inclure le point final de la phrase alors qu'en français le point est à l'extérieur.

La ponctuation d'un texte n'est pas identique en français et en anglais, et les futurs candidats seraient bien avisés de consulter des ouvrages de référence (cf. bibliographie) pour approfondir leurs connaissances.

## 6. GRAMMAIRE ET SYNTAXE

On peut classer les erreurs récurrentes ainsi:

? les problèmes d'ordre temporel et/ou aspectuel :

- le plus-que-parfait en français « qu'elle avait fait teindre » I.2/3, « elle n'avait pas eu à sortir » I.4, « le coiffeur lui avait aussi coupé » I.5 a été souvent traduit par un simple prétérit : *she didn't have to go out, the stylist also cut her hair* alors que l'antériorité par rapport au moment de l'énonciation devait être marquée par le recours au pluperfect.

- la traduction du passé simple en français : « Il s'y forma une buée » I.7 a parfois été traduit par une forme en V-ING : *a mist was forming* alors que la forme simple s'imposait, s'agissant de la vision globale du processus. La même forme était nécessaire pour traduire « qui reliait Longueil à Montréal » I. 7-8, qui a parfois été traduit par *\*the Jacques-Cartier Bridge which was linking Longueil to Montreal* alors que seule l'ellipse de la relative permettait l'usage de la forme en V-ING : *the Jacques-Cartier Bridge linking Longueil to Montréal*. En revanche, certains candidats n'ont pas employé la forme en BE + V-ING pour traduire la phrase suivante : « le temps s'estompait dans un temps maussade » alors que celle-ci s'imposait, s'agissant bien d'un processus en cours.

? la construction des verbes, certains candidats ont utilisé un verbe intransitif avec un COD, par exemple *\*she lingered her nose* ;

? le choix des prépositions et particules adverbiales: *\* had a close look on her three-roomed apartment, pour look at, \* stretched over between the sky and the river pour stretched out*.

Ces erreurs ont parfois produit des contre-sens malheureux. Ainsi, « Elle lui tourna le dos » I.11 a souvent été traduit par *she turned her back on it* au lieu de *she turned away from it* ou *she turned her back to it*,

? la distinction entre *as* et *like* : « comme un corps heureux » I.11, *\*as a contented body* pour *like a contented body*,

? la structure causative : « qu'elle avait fait teindre » I.2-3 qui a donné lieu à des erreurs *\* she had made it dyed* ou n'a pas été traduite *she had dyed it*, ce qui est un contre-sens puisqu'elle vient d'aller chez le coiffeur ;

? le déictique *that* qui a souvent été mal utilisé à la place de *this* dans le texte pour traduire : « ce pont » l.10. La proximité de la référence au pont dans le co-texte gauche (phrase précédente) plaide ici pour l'utilisation de *this* ;

? les adjectifs, certains candidats ont inventé des adjectifs composés : *\*dark-framed eyes*, *\*happy body-like bridge* ;

? les propositions relatives : celles-ci étaient nombreuses dans le texte cette année. Comme il s'agit de relatives appositives, le jury a estimé que le choix entre *which* ou *that* était possible. Le choix du relatif  $\emptyset$  n'était pas acceptable, aucune des relatives dans le texte n'étant déterminative.

Rappelons que l'emploi de la virgule est facultatif avec *which*. Si on l'utilise, on distingue deux plans d'énonciation. Dans le cas, par exemple, de « Elle aimait ce pont qui semblait si léger » l.10-11, avec une virgule, la relative apparaît non plus comme la cause de l'amour du personnage pour le pont, mais comme une justification a posteriori. Si on n'utilise pas de virgule, un seul plan d'énonciation est établi.

L'emploi d'une virgule avec *that* est agrammatical et cette erreur a été sanctionnée dans de nombreuses copies.

Une autre erreur récurrente concernait la traduction de : « Elle passa la main dans ses cheveux noirs qu'elle avait fait teindre la veille... » l.2-3. Un bon nombre de candidats, probablement gênés par l'utilisation d'une structure causative au sein de la relative, ont en effet réorganisé la phrase en la coupant en deux, transformant ainsi la relative de départ en proposition indépendante juxtaposée ou coordonnée : *She ran her hand through her black hair. She had had it dyed the day before/ and she had had it dyed the day before.*

A l'inverse, pour traduire, « Elle avait trente ans et elle était magnifique. Elle le savait. Ce qui donnait un poids... » l.6, de nombreux candidats ont choisi de créer une rupture syntaxique à l'aide d'un point, d'un point virgule, ou l'utilisation d'une conjonction de coordination comme *and*, modifiant la hiérarchisation grammaticale entre les différentes propositions, ex : *She was 30 and gorgeous ; she knew it, and this gave ....* Un tel procédé était condamnable dans la mesure où rien ne justifiait une telle ré-écriture dont la conséquence était une modification des effets de sens de la langue source.

Pour le cas de : « Il s'y forma une buée qu'elle essuya du revers de la main. » l.7, on pouvait parler de relative continuative. Ici, la relative équivaut à une coordonnée par *and* (= et elle essuya cette buée du revers de la main) et le jury a donc accepté des traductions avec une conjonction de coordination à la place d'une relative, auquel cas l'ajout d'un pronom était indispensable, ex : *and she wiped it off with the back of her hand.*

Enfin, dans le cas de « Elle lui tourna le dos et examina son trois-et-demi, sa suite d'hôtel allongée, qui était dans un grand désordre. », le texte suggère dissociation de deux plans d'énonciation : observation des lieux, au passé simple (objectif) et jugement de grand désordre, à l'imparfait (subjectif, résultat de l'observation). Ici, c'est la virgule et l'emploi de *which* qui s'imposent.

## 7. LEXIQUE

Tout comme dans le rapport des années précédentes, le jury ne saurait trop encourager les candidats à revoir – voire apprendre – du vocabulaire. Un enseignant de langue est en formation permanente dans ce domaine de l'anglais, et si le vocabulaire n'est pas systématiquement réactivé, il risque d'être oublié. Si on peut assez facilement pardonner que certains lexèmes ne soient pas connus, le lexique « de base » ne peut pas être ignoré dans un concours du niveau de l'agrégation. En effet, de nombreuses copies ont révélé de sérieuses lacunes lexicales rendant impossible une restitution précise, fidèle de segments tels que « et se colla le nez à la vitre » I.7 ; « il s'y forma une buée » I.8 ; « les lueurs roses de la ville » I.9 etc.

Les champs sémantiques suivants ont posé problème à certains candidats :

- le vocabulaire courant: le verbe «essuyer » I.8, a donné lieu à de fréquentes erreurs *\*she wiped out/over* pour *she wiped off* ; le verbe «aimer » a souvent été mal traduit dans « Elle aimait ce pont » I.10 par *she liked this bridge*, qui est une sous-traduction, ou « *she was in love with ...* », qui est déplacé dans ce contexte, alors que seul *she loved this bridge* était recevable ; « la ville » I.13 a souvent été traduit par *town* au lieu de *city*.

- le vocabulaire plus recherché : par exemple « gonflé » qui, entre autres, a donné *\*made it puff*, *\*fluffed* et « nimbait » qui a donné lieu à de multiples interprétations allant de la sous-traduction *gave* au faux-sens *\*overshadowing*, voire au non-sens *\*designing over*.

Il convient donc de viser une justesse et une sobriété de la traduction. Le jury a pu apprécier et bonifier des trouvailles, telles que *like a contented body* pour « comme un corps heureux » I.11 ou encore *endowed, wreathed, bestowed* pour « nimbait » I.5 ou *she looked admiringly at* pour « elle admira » I.8.

Si le jury peut comprendre que certains termes peu courants échappent aux candidats, en revanche, il ne peut admettre que des connaissances lexicales de base et des stratégies de compensation soient absentes lors du concours de l'agrégation interne d'anglais. C'est en lisant de la prose contemporaine, divertissante et instructive sur tous les plans que les futurs candidats pourront sans doute le mieux enrichir leur vocabulaire.

## 8. ORTHOGRAPHE ET PONCTUATION

Cette année encore, le jury a trop souvent relevé :

- des erreurs sur des noms de lieux : *Montréal* pour *Montreal* ;
- des erreurs relevant d'un manque de rigueur sur des mots d'usage courant tels que : *\*lonliness, saloon* pour *salon* ;
- erreurs de catégories grammaticales : *weigh* pour *weight* ;
- de graves erreurs conduisant à des contresens, barbarismes, voire non-sens : *died* pour *dyed*, *cloth* pour *clothes*, etc.

La ponctuation (majuscules, tirets, guillemets, etc.) reste trop souvent délaissée ou traitée comme un élément facultatif alors qu'elle participe à la construction du sens. Le jury a encore



déploré cette année une absence de lisibilité, due à des virgules, ou des points oubliés, ou encore souvent à une écriture peu soignée, voire inacceptable.

Les points de suspension, ou plutôt points elliptiques, après « des vents de » I.2 marquent une interruption du discours direct et doivent être conservés en anglais.

De même, les guillemets avant et après « *look* très magazine » I.5 ont une fonction bien précise.

Claude Demanueli, dans son ouvrage *Points de repère* p. 91, écrit:

Les guillemets font partie de ces signes que l'on pourrait appeler polyvalents ou multifonctionnels. On les trouve désormais pour introduire une citation directe aussi bien qu'une citation indirecte, employés pour attirer l'attention du lecteur sur un ou plusieurs mots qu'ils sont censés détacher du reste de l'énoncé et auxquels on prête un sens spécial, une signification forcée. A l'instar de l'italique, ils constituent une marque d'énonciation, c'est-à-dire, comme le souligne R.Laufer, qu'ils "ajoutent au sens dénotatif du mot une mise en question connotative de son bien-fondé à l'adresse du lecteur" [...] Les guillemets permettent de faire passer pêle-mêle termes techniques, [...] néologismes, compositions-juxtapositions, constructions agrammaticales, jugements du scripteur sur un discours qui n'est pas le sien (condamnation ou appréciation des décisions prises) ou, au contraire, jugements de ce même scripteur sur son propre discours (distanciation, humour, ironie)...

L'omission de guillemets (anglais) dans la traduction de « *look* très magazine » constituait donc une altération des effets de sens et ce, d'autant plus que le terme *look* est lui-même en italiques, indiquant que le narrateur se désolidarise de ce type de langage.

Enfin, le point d'exclamation qui suit le segment à commenter « La routine quoi ! » L.12, n'a pas toujours été pris en considération.

La ponctuation mérite un réel travail d'approfondissement. Nous renvoyons les futurs candidats à la bibliographie.

## 9. OMISSIONS

Cette année encore, le jury a relevé un nombre d'omissions de mots, de groupes de mots, mais très rarement de phrases entières, ce qui constitue un progrès par rapport aux années précédentes. Rappelons que les omissions sont très lourdement pénalisées. Si elles touchent rarement les mots lexicaux clefs du passage, certains candidats ont cependant trop souvent négligé de traduire des éléments non lexicaux qui à leur sens affectaient peut-être moins le sens de la phrase. Si ces mots n'ont pas de valeur lexicale, ils peuvent néanmoins avoir une valeur modale ou rhétorique, et en cela être tout aussi nécessaires. Par exemple, supprimer la seconde occurrence de *she was* pour traduire « Elle avait trente ans et elle était magnifique » I.6 revient à supprimer un effet de sens.

On ne saurait trop rappeler l'importance d'une relecture attentive en fin d'épreuve. Tout comme pour les autres épreuves, on s'attend à ce que la copie soit soignée (éviter donc les renvois, les flèches, les notes de bas de page, etc.) qu'elle respecte la présentation du texte-source (pas d'alinéas erratiques) et à ce que l'écriture soit lisible. Lorsque ce n'est pas le cas (mot illisible, effacé, réécrit à moitié, etc.), le jury pénalise le candidat comme s'il avait omis de traduire le mot, c'est-à-dire avec la pénalisation maximale.

## CONCLUSION

L'entraînement systématique et régulier à l'exercice que constitue la traduction fait partie du travail quotidien des candidats dont les connaissances lexicales, grammaticales et syntaxiques doivent être irréprochables. Il faut se garder de réécrire le texte ou de trahir les intentions de l'auteur. Dans les meilleures copies, les candidats ont su respecter le texte sans procéder à des réagencements ou reformulations autres que ceux imposés par la langue-cible. Face à l'exercice que constitue la traduction, il faut faire preuve de rigueur, de précision, et d'humilité.

## PROPOSITION DE CORRIGÉ

Tout texte autorise un grand nombre de variantes. La traduction proposée vise à illustrer les principes énoncés ci-dessus et s'inscrit dans le cadre d'un exercice académique – on sait qu'une traduction de concours diffère sensiblement d'une traduction commerciale et sera généralement plus près du texte.

"In Montreal, it's presently two degrees below zero. There's a risk of snow this evening. Dress warmly. Winds of..." She turned off the radio. She ran her fingers through her hair, which she had had dyed black the day before down below on the concourse of Sherbrooke station, where a new hairdressing salon for men and women had just opened. So she hadn't had to venture out and brave the cold rain. The hairdresser had also cut her hair and given it some body, creating a sort of black halo which wreathed her grey eyes with a very "glossy magazine look" she thought, and this amused her. She was thirty and she was stunning. She knew it. Which gave an even more terrifying weight to her loneliness. She walked over to a window and pressed her nose up against the pane. A mist formed which she rubbed off with the back of her hand. Then, she gazed in admiration at the Jacques-Cartier Bridge which linked Longueuil to Montreal in a picture postcard pose. The afternoon was fading into gloomy weather. The pink glow of the city was certainly becoming visible from afar, in the countryside. She loved this bridge, which seemed so light, stretched out between the sky and the river like a contented body. She turned away from it and observed her three roomed apartment, her extended hotel suite, which was in a total mess. Same old story! She ran her fingers through her hair again and turned back to the bridge and the city, a stirring modern refrain of metal and lights in the gathering dusk.

## C. EXPLICATION DES CHOIX DE TRADUCTION

Rappelons aux candidats que les trois parties de l'épreuve – version, thème et explication de choix de traduction sont d'égale importance, et qu'ils doivent se préparer avec le plus grand soin à cette troisième partie qui représente un tiers de la note finale. Il existe un grand nombre d'ouvrages spécialisés dans ce domaine qui leur permettront d'acquérir une meilleure maîtrise de la réflexion théorique sur la langue et sur l'acte de traduction.

L'explication du choix de traduction suppose une démarche cohérente prenant d'abord en compte le fonctionnement interne du texte, afin d'appréhender la spécificité du segment à traduire et à commenter. Il s'agit de procéder à une démonstration, qui exige rigueur et bon sens, explore les possibles, et explicite la démarche choisie.

Le commentaire de traductologie requiert des connaissances précises :

- une excellente maîtrise des deux langues et une prise de recul quant à leurs différences de fonctionnement ;
- de solides connaissances linguistiques (ex. : sujet – prédicat, congruence, sémantisme d'un terme, catégories grammaticales, etc.) ;
- une connaissance réelle des modes de fonctionnement du texte littéraire, notamment du fonctionnement des figures de pensée comme la métaphore, l'hypallage, etc. ;
- une excellente maîtrise des notions clés de la traductologie, notamment des procédés de traduction.

<b>CE QUI EST SOUHAITABLE</b>
-------------------------------

- bien repérer le problème essentiel posé par le segment de traduction proposé ;
- partir du repérage de ce problème et poser les bonnes questions ;
- envisager des manipulations recevables sur le plan grammatical mais posant problème d'un point de vue sémantique ou stylistique, en termes d'effets de sens, de nuances, ou d'authenticité. Ce qui doit être discuté n'est pas la grammaticalité mais la recevabilité d'une solution ;
- éliminer, en en donnant les raisons, certaines des solutions envisagées. Ce sera ici l'occasion pour le candidat de démontrer qu'il est capable d'expliquer les procédés auxquels il a recours : recatégorisation / transposition, modulation, adaptation, équivalence, report de pertinence, etc., et qu'il y a congruence entre la démarche démonstrative et la traduction choisie ;
- vérifier la validité de la traduction retenue à l'aune des occurrences éventuelles du même phénomène à d'autres endroits du texte : cela pourra être l'occasion de se livrer à une réflexion comparative sur les choix opérés ;
- rédiger de la façon la plus concise possible, mais sans style télégraphique en évitant tout jargon inutile, et dans un français correct ;
- rappeler clairement la solution retenue, à la fin de l'explication.

## CE QU'IL FAUDRAIT ÉVITER

- procéder à une longue analyse linguistique, sans lien direct avec le problème de traduction posé par le segment ;
- envisager des solutions absurdes ou fausses de toute évidence (énoncés agrammaticaux, apragmatiques, ou irrecevables sur le plan lexical) ;
- se contenter de décrire la solution retenue dans la traduction, et la présenter comme la seule possible ;
- énoncer des affirmations sans les justifier ;
- adopter une démarche atomisée : par exemple, pour le segment 1 du thème : *l'après-midi s'estompait dans un temps maussade* certains candidats ont envisagé successivement les termes du segment sans s'interroger sur l'articulation de l'ensemble, et ont donc été incapables de mettre au jour une réelle problématique ;
- perdre de vue que le segment à commenter fait partie d'un tout, qu'il dépend étroitement de la situation d'énonciation et des choix sémantiques et syntaxiques du narrateur, et qu'il peut avoir des répercussions dans le reste du texte ;
- faire un exposé théorique des procédés de traduction sans lien direct avec le texte ;
- utiliser la terminologie sans maîtriser parfaitement le sens des concepts ;
- oublier de rappeler la traduction retenue à la fin de l'explication.

Cette année, le jury a constaté avec satisfaction que moins de candidats avaient rendu copie blanche, ce qui montre une meilleure gestion du temps et surtout une prise de conscience de l'importance de cette sous-épreuve.

Néanmoins la démarche adoptée dans la majorité des cas ne répond pas encore aux exigences de l'épreuve. La lecture des conseils prodigués dans les rapports antérieurs aurait pourtant permis de corriger ces problèmes de méthode. En effet, nombreuses sont les copies dans lesquelles l'ordre suivi est l'inverse de ce qui est souhaité : on part de la solution retenue et on se contente de la décrire. Au lieu de cela, le jury s'attend à ce que les candidats partent de l'analyse du segment proposé, et présentent la réflexion qui a présidé aux choix de traduction qui doivent être justifiés avec précision et clarté, en d'autres termes qu'ils expliquent comment on va du point de départ au point d'arrivée et non le contraire.

Un certain nombre de copies présentent uniquement un commentaire de type « faits de langue » tel qu'il est exigé au CAPES, et vont parfois jusqu'à intituler cette sous-partie « commentaire grammatical » ou encore « faits de langue », erreur révélatrice d'une préparation insuffisante et d'une méconnaissance des attentes du jury.

## PROPOSITION DE CORRIGÉ

### A. EXPLICATION DES SEGMENTS DE VERSION

#### 1. *that my life has slipped through the net*

Une analyse préalable du texte proposé à la traduction révèle une gradation progressive dans la réflexion que mène Blanche, le personnage féminin ; le mouvement est graduel, il évolue depuis une remarque anodine sur son quotidien, par un euphémisme *the evening...did not look promising* l. 3-4, vers une perception de plus en plus sombre de son sort : *order of release* l.5, puis *how is it possible that my life has slipped through the net* ... l.6, puis *her life might just as well be over* l.9, et enfin *nothing now would happen* l.12.

Le segment *that my life has slipped through the net* est inséré dans la phrase charnière du texte, au moment d'un glissement de la voix narrative. En effet, au récit à la troisième personne qui offre une vision «par derrière », l.1 à 6, se substitue la voix de Blanche, la première personne *my life* , qui met le lecteur en phase avec le personnage dans une vision « avec ».

Blanche envisage ici sa vie toute entière et en fait le bilan, exprimé par le *present perfect*.

Le groupe *has slipped through the net*, composé du verbe intransitif *slip* et de la lexie prépositionnelle *through the net* , n'est pas un *phrasal verb* (comme *slip on* par exemple) mais un *prepositional verb*, ce qui exclut le recours au chassé-croisé.

Le problème posé par *that my life has slipped through the net* est avant tout d'ordre sémantique : d'un point de vue rhétorique, il s'agit d'une métaphore verbale usée appartenant au domaine de la pêche, qui correspond en français à une métaphore relevant du même domaine : « passer à travers les mailles du filet ». L'expression est fréquemment utilisée dans la langue journalistique avec une connotation de poursuite. Prenons l'exemple : *a few immigrants have slipped through the net*, la phrase signifie que quelques immigrants ont échappé aux services de l'immigration, lesquels ont sans doute une part de responsabilité due à un manque de vigilance. La glose fait apparaître l'image du pêcheur qui voit sa prise lui échapper, lui glisser des mains. Il y a donc sentiment d'impuissance du sujet face à son destin et désarroi même si celui-ci, de par son manque de vigilance, est en partie responsable.

A priori la métaphore verbale est usée, et dans l'emploi journalistique cité, le sujet et le prédicat relèvent tous les deux du concret. En revanche, dans le segment soumis à la traduction, la mise en relation assez saisissante de l'abstrait et du concret liée au rapport sémantique entre le sujet *my life* et le prédicat *has slipped through the net* redynamise la métaphore et est génératrice d'un effet particulier.

Il faudra donc garder cette figure de pensée pour rester fidèle au texte de départ et créer un effet similaire, ce qui exclut le recours à la même métaphore en français «que ma vie soit passée à travers les mailles du filet ». La solution « Comment est-il possible que ma vie m'ait échappé ? » est à rejeter car l'absence d'image constituerait une sous-traduction, une perte par rapport au texte source.

Il faut donc chercher une équivalence dans la langue cible. On peut avoir recours à une modulation de type métonymique avec l'expression «filer entre les doigts », expression qui existe également en anglais *to slip through one's fingers* .

L'adverbe « ainsi » est la traduction de *in this way* qui clôt le segment, avec un petit réagencement, obligatoire si l'on emploie cet adverbe. Pour rester plus fidèle à l'ordre syntaxique fortement mimétique, comme on peut l'observer dans tout l'extrait (voir par exemple le second segment à analyser), on envisagera alors de rendre *in this way* par « de cette façon », « de cette manière », « de la sorte » : « Que ma vie m'ait filé entre les doigts de la sorte »

On peut également envisager « que j'aie ainsi laissé ma vie me filer entre les doigts » pour rendre compte de la notion implicite de responsabilité du sujet par manque de vigilance contenue dans *slipped through the net*. L'emploi de la pro-forme de la première personne va dans le sens de l'émergence du « je » signalé en introduction.

Si l'on garde à l'esprit la spécificité de la langue française, il est légitime de s'interroger sur la nécessité du recours à l'adjectif possessif. Puisqu'il n'y a pas d'ambiguïté possible avec un verbe intransitif et pour des raisons d'euphonie, on préférera le déterminant : « la ».

→ **Traduction retenue : *Comment est-il possible que la vie m'ait ainsi filé entre les doigts ?***

#### **Remarques du jury sur les copies des candidats :**

Comment ne pas s'étonner que des professeurs en exercice envisagent *the net* comme une référence à l'Internet ? De telles erreurs de compréhension montrent une lecture hâtive du texte, un manque d'attention aux indices qui le jalonnent et surtout entraînent des explications nécessairement erronées des choix de traduction.

Un défaut fréquemment relevé est celui du commentaire mot à mot. Les candidats oublient, ou font semblant d'oublier pour se rassurer, que les segments soulignés ont une structure, et donc un fonctionnement en tant que structure. À quoi cela peut-il bien servir d'écrire, par exemple, que *that* sera traduit par « que », puis, que *my life* sera traduit par « ma vie », puis que *have* – *EN* sera traduit par un subjonctif, puis que...etc. ?

Il est fortement conseillé d'approfondir les connaissances dans le domaine de la grammaire du français : le conditionnel est un mode et non un temps, et ne doit pas être confondu avec le subjonctif.

Il faut connaître la différence entre une relative et une complétive : dans un certain nombre de copies, *that* a été perçu comme un pronom relatif.

Un certain nombre de candidats s'interrogent sur le mode à utiliser pour le groupe verbal *has slipped* avec de longs commentaires de type linguistique alors qu'en fait, la proposition est une complétive qui fait suite à un adjectif d'appréciation, ce qui entraîne en français la contrainte d'utilisation du subjonctif. La traduction par « \* Comment est-il possible que ma vie m'a échappé ... » est agrammaticale en français donc il est inutile de l'envisager.

Dans une majorité des cas, la ponctuation de la phrase contenant le premier segment, notamment l'absence de point d'interrogation après *this way* a fait automatiquement analyser le segment à commenter comme du discours indirect libre. Il est un peu ennuyeux que de futurs agrégés, appelés à donner à leurs élèves des outils d'analyse littéraire ne fassent pas la différence entre le discours indirect libre, caractérisé (entre autres) par la translation des pronoms et des repérages temporels, et le discours direct libre, qui globalement ne se différencie du discours direct que par l'absence de ponctuation. Nous conseillons aux futurs candidats le petit livre très clair et très accessible de Sylvie Hanote et Hélène Chuquet, '*Who's speaking, please?*' – *Le discours rapporté*, Ophrys, coll. Gramvoc anglais, 2004.

Si la différence reste opaque aux candidats, ils doivent absolument éviter de se lancer dans des considérations non pertinentes, telles que «le français doit utiliser le subjonctif pour rendre le discours indirect libre ».

On lit souvent dans des copies des remarques montrant que les termes techniques sont pris comme des formules quasi-magiques, dispensant de toute autre analyse. Il convient au contraire d'expliquer le plus honnêtement possible en quoi le procédé mentionné consiste, plutôt que d'agiter tel ou tel nom comme un mantra, pour expliquer absolument n'importe quoi par ex., il y aurait « modulation » parce qu'on passerait d'une « déclarative » en anglais dans *How is it possible that my life has slipped through the net* à une « interrogative » en français, sous prétexte que l'on n'a pas de signe de ponctuation dans un cas, et que l'on remet un point d'interrogation dans l'autre.

## **2. had willed that ecstatic moment of recognition into being**

Ce segment illustre une certaine ambivalence dans l'esprit de l'héroïne à ce stade de sa réflexion. Dans le cotexte gauche, Blanche est présentée comme un être rationnel *she knew, without a hint of sentiment* l.9 mais l'allusion au tableau du Titien à la National Gallery révèle la propension de l'héroïne au romantisme. Comme Ariane, le double auquel elle s'identifie, Blanche a été abandonnée (cf. l'allusion à un personnage masculin *if Bertie failed to come* l. 3) et la rencontre avec Bacchus fonctionne comme la représentation de la possibilité d'une nouvelle vie amoureuse.

Le tableau, que Blanche a souvent contemplé, cette quasi-révélation entre deux êtres, est aussi la projection fantasmée de son désir de l'autre ; pendant quelques instants l'image exerce une fascination dans son esprit, et ouvre le champ du possible : la transformation de la beauté picturale en réalité tangible, l'incarnation de cette rencontre, par la seule force de la volonté, quasi divine. Puis la raison reprend ses droits : *nothing now would happen* l.12.

Outre la volonté d'établir une complicité avec un lecteur cultivé, qui pourra visualiser la scène et ainsi appréhender tout l'implicite du passage, Anita Brookner se livre ici à une réflexion artistique sur le mythe universel de la rencontre amoureuse, et le destin de l'héroïne s'inscrit dans une perspective mythique. Comme souvent dans ses romans, la peinture permet une mise en abyme des états d'âme des personnages et de leur relation au monde.

Sur le plan stylistique, la phrase à commenter est écrite dans un registre de langue soutenu, avec une syntaxe mimétique : concentration du personnage *willed*, puis objet de la concentration *that ecstatic moment of recognition* et enfin métamorphose *into being* .

L'utilisation du verbe *will* avec *into* est inhabituelle. On trouve plutôt en langue des énoncés du type *he was willing her to accept*.

En ce qui concerne les sèmes de *willed*, la définition donnée dans OED: *to will, verb, chiefly formal or literary: to intend or desire to happen, to bring about by the exercise of mental powers* souligne le très haut degré de volition par rapport à *want*, la notion d'effort mental, de volonté exceptionnelle, avec aussi une connotation biblique : *God has willed it, it is as God wills* .

La comparaison avec d'autres tournures permet de mesurer le degré d'intensité: *she wanted that moment... to be alive, she wished that moment would come to life*.

La problématique consiste à s'interroger sur la façon de rendre fidèlement les effets de sens produits par un segment inséré dans une longue phrase finale et qui contient un verbe choisi

par l'auteur pour son sémantisme spécifique et utilisé dans une construction syntaxique soigneusement élaborée et remarquable par sa densité.

Peut-on trouver un verbe aussi fort que *will(ed)* en français ? La réponse est non. L'étoffement est donc contraignant, il peut se faire à l'aide de locutions telles que « de toutes ses forces, de tout son être ». Le segment est intégré à la proposition subordonnée concessive introduite par *although*, la traduction requiert obligatoirement l'utilisation du mode subjonctif en français et le plus-que-parfait du subjonctif sera préféré par souci de fidélité au registre très formel de cette phrase finale.

« et qu'elle eût voulu de tout son être ».

L'idée de métamorphose est rendue par la préposition *into*. La définition donnée par OED est: *expressing a change of state, expressing the result of an action*. La traduction nécessite le recours à une double recatégorisation, c'est-à-dire un changement de catégorie de *into* qui sera rendu par le verbe devenir et de *being* en nom : « réalité ».

« que ce moment...devînt réalité »

Bien que le problème essentiel de ce segment soit le sémantisme de *willed* et son articulation au reste du segment, il convenait de s'interroger également sur la meilleure façon de traduire *that ecstatic moment of recognition*.

Un calque tel que « moment de reconnaissance » pour *moment of recognition* pose problème au lecteur en raison de la polysémie du mot « reconnaissance » en français, d'où le choix ici encore d'une recatégorisation du nom en verbe « se reconnaissent » qui sera inséré dans une proposition « le moment où ils se reconnaissent ».

Il faut néanmoins souligner que le traducteur effectue plus souvent l'opération inverse, c'est-à-dire le recours à la nominalisation en français pour traduire un verbe en anglais.

Le nom *moment* est qualifié à droite par un groupe prépositionnel *of recognition* et à gauche par un adjectif *ecstatic* et le déictique *that* : il s'agit de quelque chose de connu, d'une information partagée par l'auteur et le lecteur. Cette remarque peut avoir une incidence sur la traduction, on peut envisager par exemple la répétition de « ce moment », ou tout autre procédé permettant de restituer la densité de ce segment, comme par exemple la reprise du terme « une reconnaissance... ».

En ce qui concerne l'adjectif *ecstatic* la définition dans l' OED est: 1. *blissfully happy, joyful* 2. *involving an intense mystical or trance-like experience*. Le traducteur peut légitimement hésiter entre « moment extatique » et « moment d'extase ». L'adjectif semble davantage en congruence avec le registre de langue.

Une inversion est possible : « et qu'elle eût voulu de tout son être que devînt réalité ce moment extatique où ils se reconnaissent ». Le calque syntaxique parfois pénalisé est ici au contraire à privilégier, le traducteur se devant de ne pas trahir les effets de sens recherchés dans le texte-source et donc de respecter la syntaxe mimétique du segment.

→ Traduction retenue : ***et qu'elle eût voulu de tout son être que devînt réalité ce moment extatique où ils se reconnaissent devînt réalité.***



## Remarques du jury sur les copies des candidats:

### Analyse du segment

Il est difficile de commenter avec pertinence une phrase dont le sens n'est pas perçu. De fréquents contresens lexicaux et syntaxiques sur ce segment ont été relevés dans les copies.

En outre, invoquer une méconnaissance du tableau pour justifier de l'impossibilité de commenter ce segment n'est pas acceptable : le texte de fiction contient sa propre vérité et seule une analyse fine permet d'en mettre au jour la spécificité.

Une telle remarque illustre les lacunes méthodologiques de certains candidats.

### Démarche

Comme pour le précédent segment, l'approche est souvent atomisée, et révèle une incapacité à dégager une problématique claire. Le segment a été choisi par le concepteur du sujet parce qu'il pose un problème essentiel au traducteur. Il s'agit donc de le repérer, de dire pourquoi le mot à mot est impossible et de présenter les étapes de la réflexion qui a conduit à telle ou telle traduction.

Il faut aller à l'essentiel et non s'attarder uniquement sur un ou deux mots, en faisant par exemple de longs développements sur *ecstatic* ou *recognition* sans à aucun moment envisager l'articulation du segment. Les explications sont soit sommaires soit inutilement bavardes. Dissserter sur la structure causative en proposant des exemples décontextualisés ne sert strictement à rien, en revanche rendre compte de la réflexion sur le sémantisme de *willed* et la construction syntaxique avec *into* est une étape indispensable.

Parmi les défauts relevés dans les copies, des membres du jury signalent soit l'absence de connaissances en matière de traductologie, avec pour conséquence des commentaires intuitifs, peu efficaces, malgré la présence de quelques remarques pertinentes, car le candidat ne sait pas nommer les phénomènes en jeu, soit au contraire une mauvaise utilisation de ces connaissances : il ne suffit pas en effet de « plaquer » quelques termes techniques pour bâtir une analyse cohérente.

Lorsque les candidats savent expliquer comment ils ont travaillé, en identifiant les procédés de traduction auxquels ils ont eu recours (ex : « j'ai procédé à un étoffement car le calque ne convenait pas ici ») l'approche reste trop souvent descriptive, rares sont ceux qui expliquent pourquoi ils ont utilisé ces techniques, il ne s'agit donc pas de véritable réflexion traductologique.

Exemple : « j'ai choisi de procéder à un étoffement parce que le calque est impossible, et donc j'ai ajouté /ardemment/ à /ait voulu/, ce qui m'a semblé être la meilleure solution ».

Si une traduction littérale s'avère impossible pour telle ou telle raison, il faut alors procéder à plusieurs manipulations pour rendre au mieux les effets de sens mis au jour. En outre, ces manipulations doivent toujours être pertinentes et donc ne doivent pas proposer d'énoncés non attestés.

Une relecture attentive doit permettre d'éviter des remarques peu judicieuses du type « puisqu'il s'agit d'un tableau, elle ne peut souhaiter ceci que par la pensée ».

Enfin, il n'est pas inutile de rappeler qu'un bon commentaire contient des remarques sur l'incidence des solutions retenues sur la suite du texte et ce d'autant plus lorsqu'il s'agit, comme ici, d'un segment extrait d'une phrase longue et syntaxiquement complexe qui exige quelques remaniements pour être à la fois fidèle au texte-source et claire en langue cible.

## B. EXPLICATION DES SEGMENTS DE THÈME

### 1. *L'après-midi s'estompait dans un temps maussade*

La difficulté de ce segment réside dans l'interprétation du sens de l'image vive qui, en constituant un écart par rapport à la norme du français, crée une impression d'étrangeté. Des écarts lexicaux et syntaxiques du même type peuvent d'ailleurs être constatés dans le co-texte. On note, entre autres, « gonflé les cheveux » l.5 ou encore « nimbait ses yeux gris d'un *look* » l.5.

Une glose de cette image met en évidence deux effets de sens : 1. au fur et à mesure que l'après-midi s'écoule, elle perd de sa visibilité et 2. à cause du temps maussade, la visibilité est de moins en moins nette.

La question qui se pose alors est celle de la restitution des effets de sens en anglais. Comment recréer cet écart par rapport à la norme ? Par quels moyens linguistiques ?

Il importe en premier lieu d'analyser l'image elle-même afin de mettre au jour les mécanismes sous-jacents générateurs de tels effets. Cette impression d'étrangeté est créée d'une part par le choix du verbe « s'estomper » dans le syntagme « l'après-midi s'estompait » là où le lecteur attend logiquement « la lumière s'estompait » ou encore « le paysage s'estompait » (exemple tiré du *Robert* : « le paysage s'estompe dans la brume ») ; d'autre part par le calque de la construction du prédicat : « s'estompait dans un temps maussade » sur une structure plus naturelle en anglais qu'en français.

En deuxième lieu, il importe de se poser la question de ce qui fait l'intérêt de ce segment d'un point de vue traductologique et d'envisager les différentes hypothèses qui se présentent au traducteur. Il faudra envisager la question du lexique dans ce contexte très précis, la question de la valeur aspectuelle donnée au verbe, qui va de pair avec une interrogation sur la valeur de la préposition « dans ». Privilégiera-t-on une interprétation statique ou dynamique ?

Au plan lexical, quels sont les choix possibles pour traduire le verbe « s'estomper » dont nous savons qu'il a une double connotation : temporelle et visuelle et que, par ailleurs, son emploi ici est, comme nous l'avons déjà dit, non canonique ? Des choix tels que : *the afternoon was being swallowed up by the gloomy weather ou was becoming hazy/blurred* sont à exclure. Le premier verbe est sémantiquement trop éloigné du verbe français, le second ne restitue pas le sème du temps. Reste le verbe *fade* qui regroupe les deux sèmes.

Quelle valeur aspectuelle donner au verbe : forme simple ou forme en -ING ? La forme simple (*faded*) implique une vision globale du processus qui interdirait l'aspect inchoatif exprimé dans la phrase suivante : « devaient commencer à être perçues...l.10. La forme en -ING, qui correspond à une interception de ce processus en cours, s'impose donc. Cette forme est la forme habituellement rencontrée dans une description du type « arrêt sur image ».

En ce qui concerne l'interprétation de la préposition « dans », il faut prendre en considération le glissement contextuel entre le caractère statique du pont (« dans une pose de carte postale » l. 9) et le caractère dynamique de la lumière (« les lueurs roses devaient commencer à être perçues... » l.9-10). Habituellement, « dans » implique une fixité (par opposition à « en », plus dynamique) et suggérerait une interprétation statique *was fading away*. Mais l'interprétation statique est remise en question par la détermination : avec un temps maussade, on introduit le temps maussade comme une information nouvelle par opposition à « le temps maussade » qui implique une connaissance préalable de ce temps maussade. Le choix de « un temps maussade » suggère une interprétation dynamique (*was fading into...*).

Dans le segment « dans un temps maussade », le mot « temps » a une extension plus large que le simple temps météorologique, on peut envisager de retenir la traduction “*the afternoon was fading into (a) sullen gloom*” (avec ou sans le déterminant *a*). Il s’agit d’une collocation dont les deux termes ont des sèmes très proches, procédé courant en anglais (ex : *bright sunshine*). Cependant, pour conserver l’étrangeté de l’image, nous retiendrons *into gloomy weather*. Comme *weather* est indéénombrable, le choix du déterminant  $\emptyset$  s’impose : *was fading into gloomy weather*.

→ Traduction retenue : ***The afternoon was fading into gloomy weather.***

## **2. La routine quoi !**

Le segment à commenter comporte un syntagme nominal défini, suivi, après une virgule, du mot interrogatif « quoi ». On notera qu’il s’agit d’une expression figée, un syntagme nominal à valeur de commentaire et d’une expression quasi-orale, la reprise de la pensée du personnage dans un monologue intérieur.

La principale question traductologique de ce segment est la suivante : comment trouver un équivalent anglais à cette structure semi-figée en français ayant la même valeur sémantique, avec la nécessité absolue de garder la concision, de rendre le syntagme nominal de manière économique, fidèle au texte de départ ?

On peut s’interroger sur le sens de « la routine ». « la », déterminant défini, signale une référence du terme de « routine » à un concept présenté comme acquis, correspondant à des caractéristiques connues. Le nom français « routine » dénote répétition, itération, habitude, schémas invariables. Le mot « routine » fait allusion à un ensemble d’habitudes quotidiennes dont on retrouve des exemples dans le co-texte à gauche : « Elle alla vers une fenêtre et se colla le nez à la vitre » I.7 ; « Elle aimait ce pont qui semblait si léger » I.10 ; « suite d’hôtel allongée, qui était dans un grand désordre » I.12. De plus, le mot « routine » appartient au champ sémantique que l’on retrouvera dans le co-texte à droite avec le terme de « refrain » I.13. Mais il comporte en plus une connotation péjorative que ne possède pas son équivalent anglais : il suppose un refus systématique de toute idée de nouveauté et de progrès, une attitude passéiste. Bref, il apporte un jugement négatif sur la situation de l’héroïne pour lequel il faut tenter de trouver une équivalence en langue cible.

« Quoi », mot initialement interrogatif, signale habituellement un déficit d’information que le locuteur demande à son interlocuteur de combler. Employé seul avec une intonation interrogative, (« Quoi ? »), il équivaut à une phrase interrogative portant sur du discours : il est l’équivalent de « Tu dis quoi ? » ou « Que dis-tu ? » Associé comme ici à un point d’exclamation, il perd son rôle de questionnement. L’intonation exclamative exprime toujours un déficit d’information, mais sans faire appel à l’interlocuteur pour le combler ; ce déficit d’information est impossible à combler, et équivaut donc à une assertion négative : ainsi, « La routine quoi ! » équivaut à « c’est la routine, que dire de plus ? rien » ou « c’est la routine, on ne peut rien dire de plus / il n’y a rien à ajouter/ rien de plus / c’est tout ! ».

En partant de cette analyse, on peut procéder à plusieurs manipulations. D’emblée, on peut éliminer le calque: *the routine, what* qui est un non-sens.

*The usual routine !*, avec un développement de « routine » par l'adjectif *usual*, permet l'emploi d'un déterminant défini. Le caractère acquis du concept est ainsi traduit à la fois lexicalement et grammaticalement, mais il nous manque la connotation péjorative du mot « routine » en français, et la connotation négative de « quoi ! »

*Nothing unusual about that* ou *Nothing out of the ordinary* sont des expressions figées qui maintiendraient la référence à un ordinaire connu à connotation légèrement péjorative, mais elles aboutiraient à la perte de la valeur de récurrence contenue dans « routine ».

*As per usual* est une autre expression figée du même niveau de langue que l'expression française. Cependant, si *per usual* indique la nature itérative de la routine, elle n'a pas la connotation péjorative de routine en français.

Enfin, [*It was the*] *Same old story !*, avec son déterminant *the*, étoffé par *old*, marque bien la référence à l'acquis; l'adjectif *same*, qui dénote l'identité, équivaut à une négation de l'altérité, tout comme « quoi ! » en français ; de surcroît, associé à la référence au passé exprimée par *old*, il a une connotation itérative, et constitue donc une transposition acceptable du nom *routine* ; enfin, *old story* apporte cette note péjorative qui marque le *routine* français. C'est la solution qui paraît la plus fidèle. L'ellipse de *It was the* apportera une concision associée au registre oral, qui est très similaire à celle du texte source : 3 mots en anglais comme en français. C'est la solution qui sera retenue.

→ Traduction retenue : ***Same old story !***

## Remarques du jury sur les copies des candidats

### Analyse du segment

Le recours à la paraphrase du texte, par exemple à propos du thème : « elle est belle, elle est seule etc... » ne peut en aucun cas remplacer l'analyse littéraire et linguistique fine qui doit précéder la réflexion sur les choix de traduction.

La ponctuation est un élément que le traducteur se doit de prendre en considération. Dans le second segment, une analyse de la valeur et de la raison d'être du point d'exclamation qui se trouve immédiatement dans le cotexte droit pouvait s'avérer fructueuse pour enrichir le commentaire de traduction. Cependant le ponctème a rarement été mentionné.

### Démarche

Les plus mauvaises copies ont révélé les mêmes défauts que pour l'explication de segments de version à savoir une démarche atomisée : le premier segment par exemple a été souvent considéré comme une suite de mots, dont on examine le sémantisme l'un après l'autre sans jamais évoquer l'articulation syntaxique et donc les différentes interprétations possibles de la phrase. Ou encore des candidats déclarent que le segment ne pose aucun problème d'interprétation et se lancent dans une longue explication sur la traduction de l'imparfait. Le segment aurait-il été choisi par le concepteur s'il ne posait aucun problème autre que le choix du temps ou de la modalité ?

La démarche est trop souvent descriptive, et, ce qui a été signalé déjà, l'explication commence par la traduction choisie comme si elle allait de soi ou était la seule envisageable et la terminologie est imprécise voire inconnue.

Comme pour la version, certains commentaires sont révélateurs de lacunes en grammaire française qu'il est indispensable de combler pour réussir cette épreuve. Illustration : certains candidats semblent confondre verbes pronominaux et verbes réfléchis. Des verbes comme « se raser », « se laver », etc. présentent effectivement des caractéristiques sémantiques qui font que le sujet et l'objet sont référentiellement identiques, et que le sujet ne peut être que agent, donc volitif, donc animé. Tel n'est cependant pas le cas de « s'estomper » et la confusion a donné lieu à des remarques erronées.

Les manipulations sont utiles, voire essentielles, mais seulement quand elles sont justifiées par une analyse préalable fine et détaillée. Dans le cas du deuxième segment, de nombreux candidats ont proposé des expressions idiomatiques ou pseudo-idiomatiques concises (ex : *humdrum* ou *so what's new ?*) qui ne prenaient pas en compte la valeur sémantique de « la routine » ou alors de longues périphrases (ex : *That's the way things are, aren't they* ou *that was the state it had to be*) qui n'ont absolument rien à voir avec un syntagme nominal court et oralisé.

En résumé, on attend des candidats une pratique raisonnée de la traduction qu'ils pourront ensuite transmettre à leurs élèves.

### **Forme**

Que ce soit pour le thème ou la version, le jury a déploré le manque de rigueur d'un bon nombre de copies dans lesquelles abondent fautes d'orthographe (par exemple : « sème » écrit : ?? « sem »), de syntaxe (accord du participe passé par exemple) interpolations : ?? « cela vient comme un anticlimax... », ou autres maladroites telles que registre de langue impropre, ou encore manque de clarté, de logique et de cohérence de la démonstration.

Une relecture attentive permettrait sans doute d'éviter des pénalisations pour niveau de langue insuffisant ou expression confuse.

### **Conclusion**

La sous-épreuve d'explication des choix de traduction permet de creuser l'écart entre les candidats insuffisamment préparés qui n'ont pas pris conscience de la nécessité d'une analyse en profondeur du texte-source et d'une réflexion fine sur l'acte de traduction, compétence, il faut le rappeler, qui est requise des professeurs en exercice dans le cadre des Programmes officiels du second degré, et les bons candidats dont les copies répondent, parfois brillamment, aux attentes du jury de l'agrégation interne.

Rapport rédigé par Edith Dermaux et James Titheridge  
avec le concours de Daniel Bonnet-Piron, Delphine Chartier, Jean-Charles Khalifa et Monique Verrac

## BIBLIOGRAPHIE

- BALLARD, M., *La traduction de l'anglais au français*, Paris, Nathan, 1987.
- BALLARD, M., *Versus : la version réfléchie ; vol I : Repérages et Paramètres*, Gap, Ophrys, 2003.
- BALLARD, M., *Versus : la version réfléchie ; vol II : Des signes au texte*, Gap, Ophrys, 2004.
- BOUSCAREN C. *et al.*, *Le Petit Ophrys*, Ophrys, 1995.
- CHARTIER, D., & HEWSON L., *L'épreuve de traductologie à l'Agrégation interne*, Paris, Ellipses, 2002.
- CHUQUET, H. et PAILLARD M., *Approche linguistique des problèmes de traduction*, Gap, Ophrys, 1987.
- CHUQUET Hélène & HANOTE Sylvie, *'Who's speaking, please?' – Le discours rapporté*, Ophrys, coll. Gramvoc anglais, 2004.
- DEMANUELLI C., *Points de repère : approche interlinguistique de la ponctuation*, Saint-Étienne, CIEREC, 1987.
- DEMANUELLI C., & J., *Lire et traduire*, Paris, Masson, 1991.
- DEMANUELLI C. & J., *La traduction : mode d'emploi*, Paris, Masson, 1995.
- DEMANUELLI C. & MARRE C., *Réussir l'analyse grammaticale et la version, initiation et méthodologie*, Paris, Ellipses, 1998.
- PAILLARD, M., *Lexicologie contrastive anglais – français – Formation des mots et construction du sens*, Gap - Paris, Ophrys, 2000.
- TOURNIER, J., *Précis de lexicologie anglaise*, Paris, Ellipses, 2004.
- VINAY, J.-P. & DARBELNET J., *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Gap, Ophrys, 1958.
- WILLIAMS, F., *Guide du thème anglais pour la préparation au CAPES et à l'agrégation*, Didact Anglais, Presses Universitaires de Rennes, 1996.

**RAPPORT**

**SUR LES**

**ÉPREUVES ORALES**

## **EXPOSÉ DE LA PRÉPARATION D'UN COURS**

**Durée de la préparation : 3 heures**  
**Durée de l'épreuve : 1 heure maximum**  
**coefficient 2**



## RAPPORT SUR L'EXPOSÉ DE LA PRÉPARATION D'UN COURS

Ce rapport sur les épreuves de didactique à l'Agrégation interne d'anglais, session 2007, reprend en très grande partie le rapport de la session 2006 dont les préconisations sont toujours actuelles. Les prestations orales des candidats montrent que trop souvent des conseils importants prodigués l'année dernière n'ont pas été suivis. Les recommandations du jury qui suivent donneront au candidat futur une vision claire de l'épreuve. Elles lui permettront de ne pas se laisser enfermer dans les schémas préconstruits que proposent certains ouvrages ou publications. Les attentes du jury ne relèvent pas de phénomènes de mode éphémères mais ils s'appuient sur de nombreux critères précis, sous-tendus par de multiples éléments de réflexion théorique ainsi que sur une prise en compte permanente des aspects pratiques de l'apprentissage et de l'enseignement de l'anglais en situation scolaire. Ce rapport met de nouveau en garde les candidats de la prochaine session contre une méprise fréquemment observée en leur rappelant que l'épreuve didactique de l'agrégation interne ne doit pas tomber dans le piège d'un cours fictif. C'est un exercice de haut niveau qui vise à *produire une préparation de cours*, travail préliminaire à tout enseignement.

Rappelons que le candidat dispose d'un dictionnaire unilingue en salle de préparation.

### **Libellé du texte officiel :**

« Exposé de la préparation d'un cours suivi d'un entretien (durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure maximum ; exposé : quarante minutes maximum ; entretien : vingt minutes maximum ; (coefficient 2).

L'épreuve prend appui sur un dossier composé d'un ou de plusieurs documents en langue étrangère (tels que textes, documents audiovisuels, iconographiques ou sonores) fourni au candidat. »

### **I. DESCRIPTION DE L'ÉPREUVE ET CRITÈRES D'ÉVALUATION**

Les candidats à l'épreuve de didactique de l'Agrégation interne d'anglais disposent de trois heures pour élaborer une préparation de cours portant sur un dossier. Lors de la session 2006 les dossiers ont été composés de deux à quatre documents de nature et de longueur variable (article de presse, extrait de roman, poème, texte de chanson populaire, dessin humoristique, photo, vidéo - documentaire ou fiction).

Pour des raisons qui tiennent à la nature même de l'exercice demandé au candidat (l'étude du dossier conduisant à la préparation d'un cours), l'épreuve comporte un certain nombre de points de passage obligés. Ces points de passage, ou étapes, sont les suivants :

- analyse du dossier
- définition des objectifs choisis en fonction de l'analyse, incluant une évaluation finale, partie intégrante du projet didactique
- mise en œuvre en relation étroite avec les objectifs

Ces précisions sont destinées à régler d'emblée le problème du déroulement de l'épreuve, imposé par la nature même de l'exercice. Ce que le jury évalue, c'est la pertinence et la cohérence de l'exposé, cohérence interne et non pas de surface. C'est l'intégration des différentes étapes évoquées ci-dessus qui va faire que la présentation sera cohérente. L'analyse conduira de façon naturelle à la définition des objectifs et ces derniers détermineront la mise en œuvre qui suit.

Le candidat devra donc, dans sa présentation devant le jury comme lors de sa préparation, débiter par une *analyse* précise, fine et pertinente du dossier, destinée à dégager le potentiel didactique des documents qui le constituent (nature, spécificité, contenu, sens ultime, préacquis potentiels et difficultés, connaissances et compétences qu'ils permettent de mettre en place, pré-requis indispensables pour cela). Cette analyse doit être brève et incisive, entièrement orientée vers la définition des objectifs. En d'autres termes on s'abstiendra de multiplier les remarques qui ne débouchent pas sur la définition d'objectifs clairs et sur une mise en œuvre elle-même étroitement liée à ces objectifs, depuis la découverte par l'élève des documents du dossier jusqu'à l'évaluation. En revanche il s'agit bien, quelle que soit la nature du document, article de presse, extrait littéraire, dessin humoristique, etc. de mettre en évidence son *sens ultime* et les *caractéristiques formelles qui construisent ce sens* au moyen d'une analyse fine, mais rapide, puisque ce n'est qu'une étape. Il s'agit constamment de distinguer l'essentiel de l'accessoire, de ne pas se perdre dans les détails, donc de faire un tri judicieux lors de la préparation. Cette analyse ne prendra tout son sens que si elle s'appuie sur des connaissances didactiques solides autant que sur l'expérience acquise dans la salle de classe.

*Les objectifs* quant à eux relèvent des savoirs langagiers et de la méthodologie permettant leur acquisition, des « savoir-faire », « *skills* », « compétences » ou « activités de communication langagière », peu importe le mot (compréhension et production à l'oral et à l'écrit), et de la culture des pays anglophones. Ils doivent être clairement définis, en adéquation avec les paramètres contraignants que sont les documents, avec leur spécificité, le niveau de classe envisagé, évidemment dépendant des conclusions de l'analyse, et avec les cadres institutionnels national et européen qui déterminent les orientations générales de l'enseignement de l'anglais.

*La mise en œuvre*, quant à elle, doit se révéler pertinente par rapport à l'analyse, aux enjeux définis dans la présentation des objectifs et au niveau envisagé, et constamment étayée par des connaissances précises dans les divers domaines concernés (voir ci-après la définition des compétences requises), par ce que l'on pourrait appeler les « fondamentaux » de la didactique. L'exercice serait vain et superficiel s'il ne consistait qu'à simuler un cours virtuel, face à des élèves virtuels dans un contexte tout aussi virtuel. Le candidat ne fera vraiment preuve des connaissances et de l'expertise attendues d'un professeur agrégé que s'il définit des pistes d'exploitation, des axes précis et cohérents de travail en fonction d'un "niveau de départ" et s'il expose clairement les moyens qu'il envisage pour évaluer les résultats de l'apprentissage ainsi conçu. Ce qui sera évalué en priorité, c'est l'aptitude du candidat à proposer une *préparation* de cours dans laquelle le traitement pratique du dossier à des fins d'enseignement / d'apprentissage sera constamment soutenu, implicitement ou explicitement, par une solide *théorie didactique*, avec tout ce qu'elle inclut.

L'exposé de la démarche envisagée pour atteindre les objectifs définis suite à l'analyse du dossier devra être cohérent et suivre un fil conducteur qui, depuis la découverte des documents jusqu'à l'évaluation finale, guidera le travail des élèves de manière progressive. Il ne s'agit donc pas d'une « fiction de cours » mais de *l'exposé d'un projet didactique* qui prend en compte tous les documents, mentionne clairement les étapes de leur traitement didactique et décrit les activités qui permettent d'atteindre les objectifs initialement définis.

Nous insistons sur le fait que si le jury doit pouvoir apprécier la pertinence, la cohérence et la progressivité de la démarche, avec notamment une recherche constante *d'intégration des diverses activités*, il ne s'attend pas à ce que chaque séance (qui ne peut être que virtuelle) soit décrite dans les moindres détails. En revanche il est naturellement indispensable que des indications précises soient constamment fournies quant aux faits de langue travaillés (grammaire, lexique, prononciation) et à la méthodologie, avec des exemples d'énoncés que l'activité amènerait les élèves à produire.

Le candidat doit aussi faire preuve de bon sens et envisager en permanence la faisabilité des activités, en fonction du niveau cible défini. Dans le cadre de l'Agrégation interne le jury évalue les prestations de candidats qui sont des collègues praticiens. Il s'attend donc légitimement à ce que l'exposé démontre un réel savoir-faire reposant sur de solides connaissances théoriques, bref qu'il possède les compétences requises, décrites ci-après.

## **II. LES COMPETENCES REQUISES**

La réussite à l'épreuve de didactique de l'Agrégation interne d'anglais requiert de solides compétences de la part du candidat, qui doit être un angliciste cultivé au fait des théories du langage et un praticien confirmé.

### **Connaissance de la langue (des langues) et de la culture (des cultures) du monde anglophone**

#### **1. Maîtrise de l'anglais**

Le candidat doit bien entendu posséder une maîtrise de la langue lui permettant :

- de reconnaître les variantes les plus connues de l'anglais parlé dans le monde anglophone, lui permettant par exemple d'identifier une transcription écrite de l'anglais parlé relâché ;
- d'accéder à une compréhension fine de tout document authentique, quelle que soit la nature du discours (journalistique, littéraire – prose, poésie, théâtre, document audio ou vidéo) ;
- de se livrer à une analyse pertinente des enjeux langagiers d'un dossier, de sa « rentabilité linguistique » ;
- de définir rapidement et avec pertinence les points grammaticaux, lexicaux, phonologiques que l'on va envisager dans la définition des objectifs ;
- de fournir des consignes et de donner des exemples de réponses attendues de la part des élèves dans un anglais correct et authentique ;

#### **2. Culture générale.**

Une bonne connaissance de la culture et de la civilisation du monde anglophone sous tous ses aspects (histoire, géographie, politique, littérature, cinéma, arts plastiques, etc.) est indispensable si l'on veut faire une lecture pertinente d'un document, au niveau explicite et implicite.

Il ne faut pas hésiter à évoquer d'autres documents de même nature dans la mesure où cela peut donner sens au projet. Ainsi, dans le cas de l'étude d'un dossier, un candidat a-t-il fait une courte introduction mettant en valeur le thème de la fonction de l'écriture et du langage dans chacun des quatre documents proposés. Le langage apparaît dans son rapport à la mémoire comme un instrument de pouvoir à double tranchant. Cette fine analyse fait ressortir la manière dont chaque auteur du dossier se sert de la langue pour informer, manipuler, commenter, critiquer. La problématique proposée, « l'écriture comme outil au service de l'homme », malgré une mise en œuvre inégale, conduit le candidat à une évaluation en parfaite cohérence avec le travail fait en amont :

« Comment on the following poem by Emily Dickinson :

A WORD is dead  
When it is said,  
Some say.  
I say it just  
Begins to live  
That day. »

### 3. Théories du langage et enjeux didactiques

Ce qui est en jeu, c'est la maîtrise de concepts qui permettent de réfléchir à une pratique véritable s'inscrivant dans un cadre théorique riche qui va la déterminer et lui donner tout son intérêt et toute son efficacité, notamment pour faire de l'élève un apprenant autonome, un individu plus riche sur le plan humain et culturel et un être social plus averti.

Les Textes officiels, fruit d'une recherche complexe, sont des outils précieux qui fournissent des orientations fondamentales. Ainsi, les *Programmes officiels* et le *Cadre Commun de Référence Européen* préconisent-ils des approches communicationnelles pour l'enseignement des langues. Ces approches privilégient l'accès au sens et la prise en compte de la diversité et de la complexité des organisations textuelles et discursives. C'est dire qu'elles ne sauraient s'accommoder d'une conception réductrice de la communication comme échange d'informations ou être réduites dans les pratiques de classe à des techniques qui ne seraient pas légitimées par une réflexion en amont. Les approches communicationnelles se nourrissent de toutes les disciplines qui s'interrogent sur la construction du sens : linguistique, pragmatique, lexicologie, stylistique, rhétorique, sociolinguistique, étude des rapports entre langue et culture.

### 4. Linguistique, rhétorique, narratologie, etc.

L'exposé de la *préparation* d'un cours, comme il a déjà été dit plus haut, représente un va-et-vient entre théorie et pratique, en d'autres termes entre connaissances et savoir-faire pratique. Les connaissances relèvent des divers domaines relatifs à l'étude et à la pratique du langage. Ce sont pour une bonne part les mêmes que celles requises pour l'épreuve sur programme.

- **Linguistique** (linguistique générale, grammaire linguistique, lexicologie, phonologie) :

**Grammaire** : Tout ce qui peut permettre d'intérioriser la valeur des formes, telle que le renvoi à la notion, la valeur de bilan, la notion de propriété du sujet, etc. et de faire prendre conscience par l'élève des points d'appui et, surtout, des *points d'interférence* entre les deux langues.

**Lexique** : Les règles de formation des mots (conversion, dérivation, composition ; lexies simples, composées, complexes) – voir sur ce point le dossier consacré au lexique en annexe.

**Phonologie**, notamment les règles d'accentuation (suffixes forts / faibles, préfixes séparables / inséparables, accentuation des noms et adjectifs de deux syllabes, etc.), l'Alphabet Phonétique International (pour les paires minimales notamment).

- **Rhétorique** : notions de base de la rhétorique (figures de pensées – métaphore, métonymie – types et prototypes de discours – anaphore, asyndète / polysyndète, etc.)
- Maîtrise des **codes de l'écriture littéraire** (éléments de narratologie tels que point de vue et voix, éléments d'analyse poétique – prosodie, métrique, par exemple -, analyse théâtrale et filmique).

### 5. Psychologie et psycho-linguistique

Il ne s'agit pas a priori d'approfondir ces domaines d'une grande complexité, mais de s'interroger, ne serait-ce que par introspection, sur les processus psychologiques et mentaux en jeu. Cela peut concerner des aspects de l'apprentissage tels que la motivation, la concentration, la mémoire à court et à long terme, la mémorisation, les associations d'idées, les opérations mentales de base comme la sélection d'éléments, leur tri, leur hiérarchisation, la conceptualisation (voir par exemple les apports de la théorie de l'énonciation et la réflexion sur

la langue bien conçue), les phénomènes d'interférence entre langue maternelle et langue étrangère et les problèmes liés à l'encodage, etc. Rares sont les candidats qui prennent en compte dans la définition de leurs objectifs le problème de la motivation à propos d'un document long et dense. On propose parfois des activités peu réalistes, virtuelles, sans prise en compte de l'élève. S'agissant de la grammaire, par exemple, on pourra s'interroger sur l'intériorisation (comment aider l'élève à intérioriser la valeur du parfait à valeur de bilan par exemple). S'agissant du lexique, on peut se demander comment amener l'élève à mémoriser tel vocable classé comme faisant partie du vocabulaire actif (vocabulaire de la production). C'est parce que la mémorisation, l'intériorisation n'ont pas été atteintes que la langue maternelle continue de faire intrusion et obstacle et que tel élève de terminale dira «\*elector » pour « voter » et « \*political man » pour « politician ».

## **6. Savoir faire pratique de didacticien de l'anglais**

C'est l'objet premier de ce rapport que d'insister sur la double compétence attendue des candidats et de rappeler que la maîtrise des concepts didactiques et des termes qui les véhiculent est essentielle. Certes, la préparation d'un cours est difficilement concevable en faisant abstraction des conditions de mise en œuvre en classe, même s'il s'agit d'un exercice de style. Il est donc nécessaire et légitime d'envisager une mise en œuvre concrète qui permettra d'apprécier le savoir-faire du praticien aguerri, mais à condition que ce soit bien aussi le didacticien qui s'exprime. Le candidat ne doit pas proposer de développements théoriques, mais si son approche n'est pas sous-tendue par de solides connaissances didactiques, son discours le révélera naturellement, tant sur le plan syntaxique que sur le plan lexical, et l'on aura alors affaire à une fiction de cours et non pas à un exposé relevant avant tout de la didactique.

Afin d'éclairer les futurs candidats, nous proposons ci-dessous quelques remarques complémentaires illustrées d'exemples précis.

## **III. REMARQUES COMPLEMENTAIRES**

Les remarques qui suivent sont destinées à mettre l'accent sur certains points clés, sur les points de passage obligés, à l'aide notamment d'exemples précis. Les bons candidats ont su négocier avec succès ces points de passage et permis au jury de percevoir le cheminement de leur pensée didactique, c'est-à-dire les différentes étapes par lesquelles ils sont passés pour servir leurs objectifs. Ces étapes sont les suivantes :

### **1. Analyse du dossier, bilan, définition des divers objectifs**

On peut envisager le dossier comme un objet d'étude, relevant d'une définition linguistique de la structure comme «un ensemble autonome de dépendances internes ». Cela signifie qu'il s'agit de percevoir le dossier comme *un tout*, d'analyser attentivement les documents qui le constituent, afin de dégager les *liens* entre les documents et la *cohérence interne* dans cet ensemble devenu objet d'étude, avant de définir les objectifs qui tiennent le plus compte de la *spécificité du dossier* et qui l'exploitent le mieux, et de procéder à une mise en œuvre lors de laquelle on circulera de façon « dynamique » d'un document à l'autre.

Mais dans un dossier comprenant éventuellement un ou deux textes longs et parfois difficiles, le plus important est sans doute de *distinguer l'essentiel de l'accessoire* et de mettre le doigt sur ce qui fait la spécificité du dossier. Cela requiert une excellente compétence de lecteur et demande un entraînement régulier.

## **2. De la recherche du sens ultime à la mise en œuvre**

Breve et incisive, l'analyse doit mettre en évidence le sens ultime, parfois caché, d'un texte, notamment d'un texte littéraire. Cela requiert souvent le recours à des outils précis, relevant par exemple de la narratologie.

## **3. Hiérarchisation des objectifs, cohérence**

Comme dans beaucoup d'activités intellectuelles, il est nécessaire de procéder à une hiérarchisation des objectifs. Après une première étape qui consiste à repérer, à « collecter » les éléments que l'on veut aborder, il faut ensuite les trier, les classer, avant de les hiérarchiser.

Le candidat doit être capable de dire quels choix il a opérés, de les justifier, et de s'y tenir tout au long de la démonstration.

## **4. Mise en œuvre : intégration des activités, traitement dynamique du dossier et évaluation**

Ici encore c'est le lien entre les activités proposées, l'intégration permanente des activités les unes aux autres qui importe. Par ailleurs, l'exposé doit tendre de bout en bout vers une évaluation qui permettra de faire le bilan et d'évaluer ce que l'élève aura effectivement retenu en matière de savoirs et de savoir-faire.

On pourra distinguer entre un objectif premier – notion de « dominante », et des objectifs secondaires, ou « sous-dominantes » intégrés à l'objectif premier. Ainsi, une préparation de cours visant principalement à développer la compétence de lecteur inclura des activités relatives à la production orale et à l'expression écrite sans que les trois compétences soient nécessairement évaluées au même niveau en fin de séquence d'enseignement. On développera donc bien plusieurs compétences lors de la mise en œuvre, mais l'on pourra choisir de privilégier l'évaluation de la compétence « dominante », au cœur des activités. Ici, comme à chaque étape de la présentation, il conviendra de justifier la démarche retenue en indiquant clairement quelles sont les données théoriques qui ont déterminé ce choix pratique.

## **5. Grammaire et didactique**

La mise en évidence de la valeur des formes, des formes verbales par exemple, est essentielle.

## **6. Le va-et-vient entre théorie et pratique**

Cet aspect primordial a déjà été évoqué à plusieurs reprises mais il convient d'insister et d'apporter quelques précisions. Il ne s'agit pas pour le candidat de présenter un cours (quoi ? comment ?), mais un cours situé dans le cadre d'une réflexion didactique (pourquoi ?). C'est le va-et-vient constant entre théorie et pratique, entre pratique et théorie, qui caractérise le véritable discours didactique. En d'autres termes, chaque activité proposée, destinée à atteindre l'objectif défini après l'analyse du dossier, s'inscrit dans un cadre didactique clair, qu'il s'agisse de grammaire, de lexique, de phonologie, de compréhension écrite / orale, d'objectifs culturels ou d'objectifs éducatifs.

Si l'on se fixe par exemple comme objectif l'enrichissement lexical, on aura présent à l'esprit un *cadre théorique* incluant les règles de formation des mots en anglais (« lexicogenèse »), la notion de « réseau » qui sous-tend le recours à des marguerites, et autres arborescences destinées à souligner de façon synoptique et saisissante cette donnée lexicologique. On aura aussi présent à l'esprit le principe selon lequel apprendre un mot c'est apprendre son sens le plus courant, sa construction dans la phrase (règles de co-occurrence), sa prononciation (règles d'accentuation). On aura aussi présente à l'esprit la distinction entre langue et parole (ou langue et discours) : le mot dans le dictionnaire et le mot en contexte, etc.

On voit bien ce que ces remarques impliquent quant à la présentation possible d'une activité sur le lexique : « Mon objectif étant de rendre l'élève le plus autonome possible et de lui permettre d'accélérer son apprentissage en 2<sup>de</sup>, je vais continuer à développer une stratégie d'acquisition du lexique en faisant faire un "spidergram" à partir d'un repérage des mots et expressions du texte relevant du champ sémantique de [la nature]. Ce travail aura aussi pour effet de développer l'aptitude au « scanning » utile pour la lecture rapide ». Ceci nous amène à proposer quelques remarques sur la nature du discours que l'on peut tenir en didactique.

### **7. Les caractéristiques du discours didactique par rapport à la fiction de cours**

Si l'on propose effectivement l'exposé d'une *préparation* de cours où le *pourquoi* vient à chaque instant justifier le quoi et le comment, les propos seront naturellement différents de ceux que l'on tiendra si l'on se cantonne à ce que l'on peut appeler une « fiction de cours », décrivant les activités envisagées sans justification. Prenons un exemple en comparant deux formulations envisageables, fondamentalement différentes, la première ne relevant pas du propos didactique, contrairement à la seconde.

1. « Je commence par montrer le texte au rétroprojecteur mais je masque le 2<sup>ème</sup> paragraphe. ».
2. « Je mettrai en place une activité développant l'inférence en ne fournissant pas, dans un premier temps, le 2<sup>ème</sup> paragraphe de l'extrait. Je souhaite aussi entraîner les élèves à la formulation d'hypothèses et à leur vérification. Ceci relève de la notion de sous-compétences décrites dans le document relatif à l'évaluation à l'entrée en 2<sup>de</sup> publié en 1999 (« Utiliser le connu, c'est-à-dire anticiper, émettre des hypothèses, repérer / identifier, mettre en relation. Compenser l'inconnu »). Je me servirai du rétroprojecteur pour concentrer l'attention du groupe. »

Le premier énoncé se limite à la description de l'activité dans sa dimension pratique. Le second envisage l'activité dans sa dimension didactique.

On peut certes indiquer que l'activité se fera à l'aide du rétroprojecteur, mais ce n'est pas ce détail pratique qui importe, à moins que ce que l'on souhaite évoquer soit la motivation « didactique » du recours au rétroprojecteur (cela permet de concentrer l'attention de tout le groupe sur le même objet d'étude et de donner un rythme à l'activité – « J'utilise le rétroprojecteur *parce que...* »). Dans l'exposé de didactique, destiné à démontrer au jury que l'on sait faire le va-et-vient permanent entre pratique et théorie, on peut difficilement tenir des propos convaincants sans employer « parce que », ni certains termes relatifs à la linguistique, à la didactique, etc. Le problème n'est pas l'utilisation systématique d'une métalangue, d'un jargon, mais l'emploi des termes précis indispensables.

### **8. Sûreté du jugement et créativité**

Un candidat maîtrisant son sujet saura faire preuve d'un jugement sûr lui permettant de faire des choix assumés et justifiés, éventuellement surprenants voire audacieux de prime abord. Ces choix, nous l'avons déjà dit, reposent sur l'analyse, et concernent la définition des objectifs, la mise en œuvre et l'évaluation finale.

Le traitement d'un dossier de didactique requiert aussi beaucoup de créativité dans la conception d'activités. Un bon candidat, praticien averti, saura proposer des activités originales et variées sous-tendues par une solide théorie.

Il convient maintenant, dans l'intérêt des futurs candidats, de signaler un certain nombre de « dérives » récurrentes observées lors de la session 2007.

#### IV. LES DERIVES A EVITER

On a pu observer un certain nombre de « dérives » dans le traitement des dossiers. En voici quelques unes, déjà évoquées implicitement pour la plupart mais résumées ci-dessous.

##### 1. Passer trop de temps à l'analyse des contenus, sans pertinence

Nous avons déjà rappelé que l'analyse doit être brève et incisive, et que sa finalité est de parvenir à la définition des objectifs. Il s'agit de ne procéder ni à une paraphrase sans aucun intérêt, ni à une analyse parfois fine mais sans aucune pertinence sur le plan didactique. L'analyse doit être fine mais sélective et adaptée au propos. Cette analyse permet de proposer un projet à la fois ambitieux et clair où sont soulignées les tensions qui parcourent les documents en associant sans relâche le fond et la forme.

Toutefois, il faut garder la mesure dans la gestion du temps. Avant de se précipiter sur la mise en œuvre, il faut que le candidat consacre le temps nécessaire à cette analyse. Il ne s'agit pas non plus de passer la moitié du temps imparti, soit 20' sur 40, à proposer une étude littéraire tendant vers l'exhaustif, fût-elle fine et pertinente, si les remarques faites ne débouchent sur rien. Si l'on étudie la métrique ou les sonorités d'un poème, c'est pour tirer profit de cette analyse dans la mise en œuvre. Les savoirs et savoir-faire requis en ESP sont transférables à l'épreuve de didactique (et même indispensables dans certains cas) mais ils doivent être employés avec pertinence en tenant compte de la spécificité de l'épreuve de didactique.

La même remarque vaut pour tout type de document. Des remarques sur le paratexte (titre, sous-titre, source, etc.) à propos d'un article de presse n'ont d'intérêt que si elles sont exploitées dans la définition des objectifs et dans la mise en œuvre (par exemple développement de la compétence de lecteur, lecture rapide, recherche d'information, etc.). L'analyse doit être impérativement liée à la définition des divers objectifs : analyse du dossier *et* définition des divers objectifs. C'est le « et » qu'il convient de prendre en compte.

##### 2. Proposer une « fiction de cours »

Ce problème a été évoqué plus haut, mais il convient d'insister, semble-t-il. La fiction de cours consiste à décrire des activités, au fil d'un certain nombre de séances, généralement 4 ou 5 (ce que l'on ferait avec les élèves), mais sans le moindre commentaire de type didactique consistant à expliquer pourquoi on fait ceci ou cela. Dans le discours alors tenu par le candidat, cela revient à dire sans cesse « Je demande aux élèves de ... Ils font ceci ou cela », sans dire pourquoi, ni dans quel but – Why ? What for ? Ce qu'attend le jury *ce n'est pas la description d'un cours fictif*, mais l'exposé d'une *préparation* à partir d'un dossier, en amont du cours dispensé aux élèves. Il ne s'agit pas de rejeter l'évocation de séances, mais de montrer en quoi la description des diverses séances correspond au fait qu'il importe de proposer tel exercice ou telle activité dans la séance 1, puis d'envisager, par exemple, une évaluation formative dans la séance 3 avant de passer à une évaluation sommative dans la séance 5. Ce qui compte, ce n'est pas le fait de faire 4 ou 5 ou 6 séances mais de réfléchir au processus d'apprentissage, aux notions de réactivation, de fixation, de renforcement, d'enrichissement langagier, de réactivation périodique, cyclique, de « phase de latence », etc.

##### 3. Proposer une justification plaquée du niveau de classe choisi

Justifier le choix d'un niveau de classe de 2<sup>nde</sup> en arguant uniquement du fait que les documents illustrent le concept du « vivre ensemble » ne relève pas de la *réflexion* didactique. C'est un paramètre à prendre en compte, mais il ne suffit pas à justifier le choix du niveau de classe.



#### **4. Plaquer des activités au sein d'une séquence sans cohérence**

Les activités doivent être variées, certes, mais cela ne signifie pas que le candidat doit proposer du travail en groupe, des grilles, de vagues débats, des recherches sur Internet, etc. si cela ne sert pas son projet et ne permet pas de façon évidente d'atteindre les objectifs définis après l'analyse. Il n'est pas question de dire qu'il ne faut pas proposer d'activités, au contraire, mais qu'elles doivent être clairement définies, justifiées au sein du projet didactique, et faisables.

#### **5. Faire travailler des faits de langue sans rapport avec la problématique du dossier**

Que l'approche soit énonciative, fonctionnelle-notionnelle, etc. – peu importe – le point de grammaire choisi, la fonction retenue, etc. doivent être liés à *l'accès au sens* du document ou donner des outils langagiers pour le commenter (contraste et hypothèse ne sont pas systématiquement pertinents...).

#### **6. Procéder à un questionnement magistral systématique**

Il existe de nombreuses façons de solliciter la prise de parole des élèves et il convient de faire preuve d'une technique de classe variée.

#### **7. Donner des consignes imprécises ou non pertinentes**

Les consignes ont trait à la façon dont on amène l'élève à effectuer une tâche, à produire un énoncé, etc. Elles doivent être formulées dans un anglais authentique, et déboucher sur des activités faisables. Le candidat devra également illustrer ses propos et donner un exemple de ce qu'il attend.

#### **8. Contourner les difficultés de mise en oeuvre**

Le report systématique au travail à la maison et au dictionnaire (même s'il est unilingue) pour élucider les problèmes lexicaux peut relever du contournement des difficultés. De la même manière, avoir recours aux pré-requis / pré-acquis / travail en aval / de façon systématique en lieu et place de mise en oeuvre peut s'avérer discutable.

#### **9. Mélanger le français et l'anglais**

Certains candidats mêlent au sein d'une même phrase les deux langues (« Je demande qu'on *highlight* les phrases » par exemple). Posséder un lexique professionnel précis et ne pas se contenter d'approximations que l'on a peine à expliciter est préférable, tout le monde en conviendra aisément.

#### **10. Manquer de bon sens et de réalisme**

Vouloir faire accéder au sens de tel extrait en ne s'appuyant que sur le repérage des pronoms, ou transformer le cours d'anglais en cours de linguistique anglaise relève au moins d'un certain manque de bon sens.

#### **11. Ne pas respecter les règles implicites qui régissent ce type d'épreuve**

Lire des notes rédigées d'une voix monocorde et avec un débit trop rapide ne peut permettre de convaincre le jury. Il faut en effet respecter la situation formelle d'énonciation et prendre en compte le jury en communiquant avec lui dans une langue adaptée, en assumant pleinement ses propos. De même, il faut éviter de solliciter le jury ou de pratiquer l'auto critique ou l'auto dérision. Ces remarques valent évidemment pour l'entretien auquel les lignes qui suivent sont consacrées.

## V. L'ENTRETIEN

La finalité de l'entretien est d'inciter le candidat à *réfléchir* sur ses propos en l'invitant :

- à formuler un complément d'information ou un approfondissement de certains aspects de son exposé,
- à apporter une justification, une mise en perspective théorique d'une démarche,
- à prendre du recul

Il ne s'agit en aucun cas de *répéter* ce qui a déjà été présenté. Il ne s'agit pas davantage de percevoir dans les questions une remise en question de l'intégralité de l'exposé.

L'aspect communicationnel joue pleinement son rôle dans ce *dialogue* avec le jury. Comme lors de l'exposé, on attend du candidat, collègue en exercice, qu'il communique de façon naturelle avec le jury (voix audible, maîtrise du gestuel, contact oculaire). Il s'agit pour le candidat :

- de considérer que l'entretien est destiné à lui permettre de clarifier ou d'explicitier certains points de sa présentation, et que les questions ne constituent nullement une tentative de la part du jury de le piéger ou de le déstabiliser ;
- de prendre le temps de bien cerner la portée de chaque question, sans interrompre le jury, ni se précipiter, ni avoir peur du silence – un temps de réflexion est souvent nécessaire ;
- de demander une reformulation de la question plutôt que de se lancer dans un développement sans pertinence ;
- d'avoir des notes suffisamment bien organisées pour retrouver facilement la partie de sa présentation sur laquelle porte la question ;
- de s'exprimer avec clarté, qualité primordiale lors de cet échange, aussi bien en ce qui concerne la forme que le fond ;
- de veiller à la précision et à la brièveté de ses réponses, afin de ne pas monopoliser la parole et de laisser le dialogue s'instaurer et se développer ;
- d'être en mesure de développer si nécessaire des pistes proposées lors de l'exposé ;
- d'utiliser une langue d'un registre et d'un ton conformes à la situation formelle du concours.

## VI. RESUME DES CRITERES D'EVALUATION

A l'issue d'une prestation, le jury se pose un certain nombre de questions afin d'apprécier la qualité de ce qu'il vient d'entendre.

Le candidat...

- a-t-il procédé à une analyse concise, à la fois fine et pertinente, du dossier ?
- a-t-il résolument orienté cette analyse vers la définition d'objectifs clairs ?
- a-t-il su définir des objectifs pertinents par rapport au dossier et au niveau de classe retenu ?
- a-t-il proposé une mise en œuvre en adéquation avec les objectifs définis en indiquant brièvement mais clairement les énoncés produits dans un anglais authentique sur tous les plans ?
- a-t-il cherché à intégrer les activités, qu'il s'agisse de l'acquisition de connaissances ou du développement des compétences et des outils méthodologiques ?
- a-t-il fait preuve d'un savoir-faire de véritable praticien en proposant des activités variées, efficaces, adaptées aux objectifs et créatives ?
- a-t-il démontré une maîtrise technique dans la façon de solliciter les élèves autrement qu'en posant des questions ?
- a-t-il manifesté un souci permanent de mener l'élève vers l'autonomie ?
- a-t-il proposé des activités d'évaluation formative et sommative ? Ces dernières sont-elles faisables parce que bien préparées, pertinentes ou bien irréalistes ? Sont-elles en adéquation avec l'apprentissage mis en place en amont ?
- a-t-il concurremment montré, explicitement et / ou implicitement, que sa pratique était sous-tendue par une solide théorie dans les divers domaines concernés (lexique, grammaire, phonologie, compétences langagières et méthodologiques, etc.)?
- a-t-il fait preuve de bon sens et de réalisme ?
- s'est-il exprimé dans une langue adéquate sur tous les plans ?
- possède-t-il une maîtrise de l'anglais correspondant au niveau attendu chez un agrégatif ?
- a-t-il confirmé ou infirmé lors de l'entretien les réserves éventuelles des membres du jury à propos de l'exposé ?

En conclusion à cette première partie du rapport, il convient de souligner que les excellentes prestations de certains candidats ont été la meilleure illustration qui soit des principes énoncés dans les pages qui précèdent.

### **Exemple 1 : des extraits de romans (Andrea Levy et Ali Smith)**

Document 1 : 4<sup>ème</sup> de couverture du roman d'Andrea Levy, *Small Island*, 2004

Document 2 : extrait d'une interview d'Andrea Levy publiée sur le site « orangeprize.co.uk »

Document 3 : extrait du roman d'Ali Smith, *The Accidental*, 2005

### **Analyse**

Le dossier traite du monde de l'écriture.

Le document 1 est une quatrième de couverture d'un roman d'Andrea Levy, *Small Island* :

Présentation de la situation initiale du roman, des personnages. La narration est au présent dans les 3 premiers paragraphes ; des destinées personnelles sont évoquées sur fond de conflit (2<sup>ème</sup> Guerre Mondiale). Le paragraphe 4 évoque les grands thèmes traités dans le roman : acculturation, immigration et origines avec frustrations de la génération héritière, multiculturalisme de l'après-guerre. Suivent des commentaires élogieux en vue de la vente du livre. Les citations des critiques littéraires sont soigneusement sélectionnées : elles ont été publiées dans un *quality paper* (*Guardian*), ou rédigées par deux auteures contemporaines, dont l'une a également reçu le prix Orange.

Le document 2 est constitué d'un début d'interview d'Andrea Levy publiée sur le site internet du prix Orange. L'interview présentée ici a pour fonction de provoquer le désir de lire. Le jeu question / réponse porte sur la genèse de l'écriture, l'art du dialogue (comment se mettre dans la peau d'un personnage (I.40 : *There is no gap between the narrator and the character.*), la difficulté d'écrire et sur le long travail de recherche de l'écrivain. Le lecteur potentiel n'est pas le même que celui du document 1 : les internautes qui consultent le site du prix Orange sont des lecteurs avertis, et ils attendent du 'sérieux' de la part des écrivains.

Le document 3 est un extrait d'un roman d'Ali Smith qui rend compte du rêve éveillé du personnage fictif Eve Smart, auteure de livres à succès, qui incarne toutes les voix narratives de l'extrait. Il s'agit d'une interview, comme le montrent les questions en italiques, mais le personnage imagine les questions / réponses. Ce monologue intérieur dialogué mélange plusieurs types de textes : l'interview du romancier par un journaliste, mais aussi l'interview du responsable de la maison d'édition, et enfin, des critiques imaginaires. La dernière phrase de l'extrait donne la clé. A travers le monologue intérieur de ce personnage, Ali Smith nous permet de comprendre implicitement son point de vue sur un type de littérature populaire, de type roman de gare. Ce qui est critiqué ici, c'est l'Art pour l'Argent, ainsi que le voyeurisme. Il est implicitement péjoratif d'être bien vu chez Richard and Judy, couple qui présente à la télévision ce qu'il est convenu d'appeler « a good read ». L'idée de marketing contenue dans le document 1 est reprise avec le discours de la louange du type publicitaire. Tous les poncifs et recettes de l'écriture sont évoqués. Le discours est sensationnaliste (I.27 où le personnage décédé évoque sa propre mort) et satirique, satire dans l'outrance, dans l'exagération plus que dans le ton (portrait de la mère), les aphorismes et les affirmations (II.47-48 ; II.41-42)...

Cohérence du dossier : le type de discours. Louange et satire. Discours de la louange et discours de la critique des éditeurs cupides.

Autre thème commun: le traitement de l'histoire : Andrea Levy fait des recherches minutieuses alors que dans le deuxième cas, le roman est écrit très rapidement. Technique de l'interview commune aux deux documents. Interroger lien entre réalité et fiction.

Programme de Terminale : notion « identité » : qu'est-ce que l'identité de l'écrivain ?

« Tout l'intérêt de cette approche de la notion d'identité dans le monde anglophone consistera à croiser les regards entre la représentation que l'on a (ou que l'on donne) de soi, et la perception que l'autre s'est construite »

CECR : les documents proposés se situent au niveau B2 : « je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquelles les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue »

### **Objectifs méthodologiques :**

Travail sur le discours dialogué ; grammatical : le questionnement ; lexical : louange et critique ; phonologique : intonation dans les questions et dans les énoncés exprimant la louange.

### **Mise en œuvre avec points de passages obligés :**

Commencer par le document 1 ou 2 et terminer par l'étude du document 3. Les élèves doivent avoir accès à la véritable interview avant d'être confrontés à l'interview détournée.

Document 1: repérage du type de document, des éléments factuels. Amener les élèves à percevoir la fonction de ce type de document. Travail sur le lexique élogieux repéré, puis plus spécifiquement sur les adjectifs appréciatifs. Entraînement à l'expression écrite: écriture d'imitation d'une autre quatrième de couverture.

Document 2 : Travailler sur langue narrative et langue dialoguée. Repérage du type de document dont il s'agit, grâce notamment à la typographie. Travail sur les questions : les élèves doivent percevoir leur longueur et leur complexité. La grille de lecture élaborée pour le document 2 pourra être réutilisable pour le document 3 en première lecture (repérage des informations factuelles : comment travaille Levy, comment travaille Smart par rapport aux mêmes critères, par exemple, le temps passé pour écrire, l'épaisseur du livre, personnes choisies comme personnages...). Les réponses de Levy en fin d'extrait permettent de dégager les éléments d'informations essentiels concernant la création des personnages par la romancière, ainsi que sur la façon dont elle travaille. La conclusion portera sur le regard que les lecteurs ou ici les élèves portent sur l'auteur. A l'issue de l'étude de ces deux documents, on peut envisager de demander aux élèves si ces documents ont atteint leur but, si ils ont créé le désir de lire le roman. (utilisation du lexique de la critique)

Document 3 : une des difficultés à lever concernant l'étude de ce document est d'en déterminer la spécificité. Les élèves doivent percevoir (i) qu'il s'agit d'un extrait de roman, comme le montre la source, et (ii) que cette page est écrite sous forme d'interview, comme le montrent les italiques, les paragraphes et le jeu question / réponse. Les informations factuelles seront reformulées en utilisant la grille proposée pour l'étude du document 2. Une comparaison entre les questions du document 2 et celles du document 3 amènera à la conclusion qu'elle ne sont pas de même nature. On donne aux élèves un accès au sens profond (ton satirique) en repérant les occurrences d'exagération.

A l'issue de l'étude des documents, on peut envisager une activité de production orale, des interviews entre personnages fictifs (jeu de rôle), intégrant un travail sur l'intonation dans les questions. Un travail de type « autobiotruéfictinterview » écrit ou oral fait l'objet d'une évaluation formative (i) les élèves parlent en leur propre nom (ii) ils s'approprient des connaissances factuelles sur un personnage célèbre qu'ils incarnent et s'adressent à un journaliste dans le cadre d'une interview.

Evaluation sommative : les élèves inventent (à l'oral ou à l'écrit) une interview en parlant cette fois-ci au nom d'un autre personnage fictif (construction d'un personnage fictif dans le cadre du thème du dossier : la genèse de l'écriture).

### **Exemple 2 : un deuxième exemple d'extraits de romans (J. Dos Passos et F.S. Fitzgerald)**

Document 1 : extrait de roman, *The Big Money*, J. Dos Passos, 1933.

Document 2 : extrait de roman, *The Great Gatsby*, F.S. Fitzgerald, 1926.

#### **Analyse**

Deux extraits de romans américains. *The Big Money*, Dos Passos, 1933 : fresque de l'Amérique de l'époque ('rise and fall of heroes'). Épopée négative : l'exploitation de l'humain et de l'environnement retrouve des échos dans l'extrait de *The Great Gatsby*, Fitzgerald, 1926. Les germes de la décadence sont perceptibles derrière la façade de la prospérité née de l'industrie automobile.

#### Document 1

Développement industriel. Passage du cheval à l'automobile (I.3) ; la construction du héros passe par la déconstruction de l'écriture. L'empilement chronologique (I.20-26) transparait dans la mise en page du passage. A travers des phrases descriptives, le texte révèle une écriture poétique : peu de signes de ponctuation, mouvement ininterrompu, métaphore de la chaîne de production et du progrès. Le pronom personnel "he" se trouve imbriqué dans le progrès. Henry Ford, homme de mouvement, s'extrait du socle agricole pour incarner le rêve américain dans sa dimension industrielle. Henry Ford délègue ses tâches aux hommes et aux machines (processus caractéristique de l'industrialisation).

Accélération du rythme (de la lenteur agricole à l'emballage de la machine).

Forme de méditation et de rumination: (I.50-54) illustration par *the assembly line* (I.102-104); construction parallèle (II.127-134 : l'homme machine).

Éléments bibliques: *Irish immigrant*, *Pennsylvanian Dutch farmer*. Puritan work ethic, vertus américaines fondamentales (I.57 ; I.130). L'accélération conduit à la destruction (perceptible dans la forme poétique de l'écriture par l'éclatement et la brutalité du dernier paragraphe).

#### Document 2

- l'Amérique de l'automobile, la richesse de la Belle Époque et l'envers du décor : *decay, the waste land* ; monde de décor de cinéma (I.56 *this shadow of a garage must be a blind*) ; trompe l'œil (II.12-16) ; négatif de film.
- métaphore cinématographique : la ferme et la couleur font place aux cendres et au gris (ombres, fantômes).
- duplicité (l'allusion à la maîtresse de Gatsby contraste avec les vertus dont Ford fait l'apologie).

**Problématique** : Accès à l'implicite de textes littéraires (discours informatif, discours poétique).

### Mise en œuvre

Document 1 :

- repérage de la biographie dépouillée de Ford (marqueurs, mise en page à réordonner pour extraire la succession des faits bruts).
- grille de lecture à construire selon les éléments emblématiques de la biographie. Lecture ciblée et expression orale en continu à partir des repérages effectués.
- travail sur la technique de narration: répétitions et récurrences (*he, young Henry, Henry Ford*) la phrase charnière (II.76-77) marque le moment où il rencontre le succès pour finalement devenir légende: (I.139 : *The Great American of his time*).

2ème page :

- à partir des amorces positives de certains paragraphes (II.81, 89, 97, 109), repérer la succession de réussites régulièrement suivies d'échecs et l'amorce de la chute avec les marqueurs correspondants. (II.107, 119, 122, 124).
- activité de repérage des éléments du dernier paragraphe déconstruit mettant en valeur la force poétique par le visuel.
- lien forme/sens : la déstructuration du texte signifie la déstructuration de l'être humain.

Document 2 : repérage des faits bruts (*skimming*) - *Who's who? Who's doing what? Where are they?*

- pronoms personnels et verbes d'action (II.36, 38, 44, 52)
- réduction progressive du champ visuel (s'apparente à un zoom cinématographique) : relevé de plusieurs scènes dans l'ordre: (II.1, 14, 25, 44, 56).
- perte de la vision américaine symbolisée par les lunettes.
- isotopie de l'anéantissement, de la mort et du deuil. Couleurs, distorsions (II.4, 5, 10...), la Ford sous bâche, l'Américain blond ayant perdu toute vie.
- accès à l'implicite : l'Amérique devient un cimetière de voitures (I.60) et plus globalement un immense cimetière. Allusion au psaume 23 de l'Ancien Testament (*Even though I walk through the valley of the shadow of death, I will fear no evil, for you are with me...*)

### Evaluation

Compréhension de l'écrit : procéder à un travail de compréhension sur le même thème à partir d'un autre personnage traité par Dos Passos dans *The Big Money*.

Critères d'évaluation : aptitude à repérer le factuel (niveau A2/B1 du CECR) et à accéder à l'implicite d'une texte littéraire (B2/ C1)

### Exemple 3 : un exemple de dossier comportant des documents de nature différente

Document 1 : extrait de roman, 26a, Diana Evans, 2005.

Document 2 : paroles de la chanson *She's Leaving Home*, The Beatles, 1967

#### Analyse

Document 1 : contexte africain, société archaïque. Récit à la 3<sup>ème</sup> personne. Ida raconte (et revit) des années plus tard sa fuite nocturne du domicile familial à l'âge de quinze ans, les raisons de son désaccord (un mariage forcé) et son rêve d'émancipation (désir d'occident et d'un amour possible).

On remarquera : le traitement de la temporalité et ses marqueurs (analepses, ll.68-69 ; retardement de l'information ; suspense ; enchâssement du récit) ; la perspective interne ; la couleur locale (termes africains ll.18, 106, 112) ; les portraits ; l'auto-portrait oblique ; les doubles (positif : la grand-mère émancipée / négatif : la sœur soumise) ; la valeur emblématique du personnage, jeune fille rebelle qui se soustrait à la coutume et s'émancipe en s'opposant au désir des parents (phénomène transculturel plus marqué dans les sociétés archaïques) ; la culture des origines ; la double culture ; le statut de l'auteure, anglo-nigériane (littérature post-coloniale).

Document 2 : chanson tirée de l'album *Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band* (1967), Paul McCartney. Thème de la fugue. Drame domestique dans le contexte culturel des années 60 : *cultural revolution*. Voix et point de vue : le récit au présent de narration chanté par la voix « chorique » est entrecoupé des propos contrapuntiques (2ème voix entre parenthèses sauf dernière strophe) des parents lorsqu'ils comprennent en lisant la lettre (2ème couplet).

On remarquera : le jeu des voix / les marqueurs temporels / la construction dramatique / l'annonce différée de la rencontre avec un homme.

**Thématique** : les rapports fille-parents, parents-enfants, l'incompatibilité des désirs des uns et des autres ; le poids des traditions ; les différences culturelles et l'universalité des désirs de l'individu ; le dilemme désir-devoir ; la rupture douloureuse par le refus ; fugue-émancipation, turning points (doc. 1, l.27) ; soumission-rebellion.

Les stratégies discursives mises au service du sens : écriture romanesque / écriture poétique.

#### Problématique :

Comment mettre en place des stratégies adéquates permettant de résoudre le double problème de la longueur et de l'imbrication caractéristiques du monologue intérieur dans le document 1 ainsi que le problème de la polyphonie dans le document 2 ?

#### Objectifs méthodologiques et culturels :

- lecture et compréhension d'un texte de fiction et d'un texte poétique.
- le récit au passé et les problèmes liés à la chronologie (*story and discourse*).
- interaction orale : jeu de rôles, confrontation des personnages (doc. 1 ou 2).
- expression écrite : travail de résumé (doc. 1), de commentaire (doc. 2), puis éventuellement synthèse des documents. Rédaction d'une lettre à partir des 2 documents. Expansion à partir d'une trame événementielle (passage de l'histoire au récit dans doc. 1 ; travail sur l'implicite, doc. 2). Création de chanson / poésie à partir de doc 1.



## Mise en œuvre

Entrée par le document 1:

- compréhension de l'explicite: stratégies d'accès au texte (indices spatio-temporels, repérage des liens entre les personnages, les événements : travail sur les structures telles que : *her father wants her to ..., won't let her ...*; recours à l'inférence pour les termes insolites (par ex. *naira*, l.18, repris l.127).
- traitement du temps (repérage des marqueurs de temps ll.3, 68, et des temps du récit, notamment le pluperfect ll.69 – 98, analepses/prolepses).
- représentation visuelle de la chronologie (cheminement chaotique de la pensée, histoire avec digressions enchâssées, à remettre dans l'ordre).
- mise en réseau des éléments trouvés. Objectif : faire un bilan en interaction orale en utilisant des connecteurs.
- travail sur des lexies dérivées du texte (par exemple : *stubbornness* l.68, *curiosity* l.82) à partir desquelles les adjectifs seront introduits ou réactivés afin de faire un portrait explicite du personnage.
- dimension politique et anthropologique du texte: *political statement* sur la condition féminine, l'assujettissement des femmes, les codes sociaux, famille étendue et patriarcale. Utilisation d'exposants linguistiques ad hoc qui mettent en valeur les liens forme / sens, par exemple : *In those days in Nigeria, girls were supposed to ... / "were meant to" ...* (texte l.106), *they had to ..., they couldn't ..., they were prevented from ...*
- dimension littéraire : passage ll.109-125, analyse du sens symbolique du poulet; travail sur les procédés littéraires: animisme (les objets et la nature) et réification de la femme échangée contre des objets; repérage de la langue locale parlée pour aboutir à la notion de l'entre-deux culturel (littérature post-coloniale).
- à l'oral, on pourra envisager une dramatisation d'un passage et faire travailler des structures du type : *I wish I could... / if only I could... / I wish I didn't have to ...*

## Evaluations Formatives Potentielles :

- interaction orale : dialogue entre les parents et Ida qui n'a pas réussi à gagner Lagos et a dû retourner chez elle. Mise en place d'un travail phonologique.
- expression écrite : lettre d'Ida à sa mère pour expliquer son départ. Refus de sa condition et expression de son souhait d'émancipation (*I can't bear ... any more I'm fed up with ... I refuse to ... I won't ... I'm going to (...)*).

Document 2 :

- compréhension de l'explicite: repérage des pronoms et de la polyphonie (écoute de la chanson); explication de la réaction des parents; travail sur la concession : *Although they gave her everything* (l.9), *she decided to leave home*. Au cours d'une activité d'expression orale, explicitation de *everything*. Exploitation de *leaving the note* (l.3) et de *letter* (l.14) en faisant imaginer le contenu du message à partir d'indices et être capable de justifier ses choix. Jeu de rôle : la fille / les parents; utilisation des outils linguistiques suivants : style direct: le phatique, le reproche, l'intention.
- accès à l'implicite : *handkerchief, quietly, daddy, a man from the motor-trade*

### Synthèse des documents :

Comparaison des stratégies discursives : foisonnement du texte littéraire et concision des paroles (liberté laissée au destinataire).

### Évaluation

- expression écrite : expansion possible de la chanson en récit de la fuite. Point de vue de la jeune fille quelques années plus tard, emploi du plu-perfect (Par exemple: *I had met a boy, I had fallen in love* etc.), accès à ses pensées (pourquoi elle est partie malgré les efforts de ses parents, pourquoi elle s'est sentie frustrée). Ses rêves de liberté, regrets (structure du doc. 1, l.182 : *She wished she could have told her* ) OU le contraire.
- compréhension de l'écrit: autre extrait de la littérature post-coloniale (ex : Arundhati Roy, *The God of Small Things*).

### Exemple 4 : la représentation d'un évènement historique (documents iconographiques et extraits de sites internet)

Document 1 : représentation du tableau d'Emmanuel Leutze «*George Washington Crossing the Delaware* » et extrait du site internet « *metmuseum.org* »

Document 2 : un extrait du site internet « *americanrevolution.org* »

Document 3 : « *Daughters of Revolution* » de Grant Wood (1932)

### Analyse

Document 1 : Il s'agit d'un document de nature utilitaire/une boîte à outils qui permet l'interprétation d'un tableau spécifique. Il convient de se demander qui est le destinataire. Richesse sur le plan linguistique pour révéler la dichotomie illusion/réalité (*create an illusion* ll.2-5 et *seen as though* l.34). Analyse plastique / iconique (symbole du drapeau). Le document permet des activités de transfert : comparatifs (supériorité et égalité, *look as if, seem as though*), vocabulaire de l'interprétation) par exemple.

Document 2: il apporte des informations qui ne sont pas dans le tableau. La peinture est perçue comme re-création de la réalité avec un parti pris l.13-14, l.19 et un dialogue avec le lecteur (*You* l.35 / *of course*). Approche réductrice de la peinture (amélioration de la réalité pour la glorification de la nation) qui vise à illustrer la réalité comme si l'art n'avait qu'une fonction mimétique. Il faut noter le caractère anecdotique des détails (Prince Whipple).

La question de l'auteur : parti pris dans le site pro-américain (*the most universally recognized image* l.2, *here* l.8 et *changed the course of the history of the entire world* ll.72-73) et gardien de la mémoire (*primary documents* l.78).

Document 3 : satire du document 2. Grant Wood : analyse du titre et de 1932 (crise des années trente). Négation des idéaux révolutionnaires : rigidité, masques (traits non définis), les yeux qui ne voient pas, absence de mouvement, coiffure, tenue, main décharnée, déshumanisation, puritanisme, aristocratie américaine avec la tasse «*Willow Pattern* ». Le message du peintre est «*voici ce pour quoi nous nous sommes battus* ». Convergence vers le spectateur.

Portrait métonymique : quelques éléments qui permettent de déduire le contexte culturel. «*Debunking = taking the nonsense out of things* ». Le peintre rejette la vision des US / moquerie de l'idéalisme.

A noter la double filiation : le sujet (le titre) et l'auteur du tableau.

Point commun : le tableau/la représentation de l'histoire des USA.

## Thématique

- thème de la proportion : rubrique « proportion » dans document 1 (ll.56-57) / document 3 : proportion des femmes par rapport au tableau = effet mock/epic/grotesque. Excès / exagération et document 2 (superlatifs et « *universally* »...);
- passage du réel au symbolique ;
- lectures et relectures de l'Histoire (dans les tableaux et les textes) ;
- satire = écart (avec jugement de valeur et intégrité morale du satirique) ;
- l'art / la réalité / la théâtralité (mise en scène du tableau 1 et des femmes du tableau 2 et mise en abyme du tableau 1 dans le tableau 2) ;
- lien histoire / art : quelle est la part de la réalité ?
- quel est le rôle d'une œuvre d'art ? Les documents les moins objectifs sont-ils ceux qui sont les plus aptes à faire passer un message ?

**Une des mises en œuvre possibles :** choix possible d'une mise en œuvre en classe de 1ère dans le cadre du programme culturel défini ainsi : « les relations de pouvoir : révolte/opposition et contestation non violente ». L'image permet de suggérer « les mécanismes du pouvoir, voire de faire affleurer l'implicite ». En terminale avec « le rapport au monde : conflits (« on privilégiera l'étude des représentations des conflits plutôt que l'histoire de ces conflits dans le monde anglophone »).

Document 1 :

- tableau : impression globale et description de l'œuvre : (Qu'est-ce qu'on observe ? avec guidage du professeur et brainstorming sur G.W.) ;
- texte : travail en groupe (chaque groupe a deux rubriques). Echange et interaction (E.O).

Document 2 :

- analyse du paratexte avec le nom du site. Repérage de la nature du document (le point de vue) et lecture des premières lignes ;
- enlever le passage ll.43-69 ;
- lexique contraste/concession (while l.8, yet l.12, Indeed, although l.21) et marqueur de subjectivité (love and hate l.4). Style 4ème de couverture publicitaire ;
- côté hybride de la narration : point de vue américain donc mondial (superlatifs, ethnocentrisme) : mauvais historien et mauvais rédacteur (*Painted in, [...] the artist had lived* ll.5-6, *Washingtons* l.9). Texte destiné à un public large. Problème de la fiabilité ou de la pertinence scientifique de l'auteur, caractéristique de sources internet ;
- lecture/relecture/apprendre à l'élève la nécessité d'une vision critique (sur internet...) ;
- expression orale : confrontation entre le peintre et l'historien. Le peintre justifie ses choix (permet de fixer le lexique *highlight/focus*...). L'oral débouche sur une prise de notes : synthèse des greffiers (EE).

Document 3 : description, analyse et implicite (supposition, contenu culturel, travail sur la satire intention/point de vue). Réflexion sur le mode.

## Evaluation

- « *American Gothic* » de Grant Wood. Transfert du savoir-faire ;
- faire un « audio-guide » sur un autre tableau historique ;
- analyse du générique de *Desperate Housewives*, par exemple.

## EXEMPLES DE PRESTATIONS RÉUSSIES

Une prestation réussie se fonde sur un projet de cours simple. Il allie finesse de lecture et pédagogie de bon sens.

### Exemple 1:

Document 1 : « *A Nice Cup of Tea* », George Orwell

Document 2: « *The Importance of Being Earnest* » (act 2, part 2), Oscar Wilde

Le candidat constate, dès le début le caractère volontairement inégal des documents proposés. Le premier, un « essay » par Orwell, évoque la recette du thé ; il est composé d'une succession d'activités. Le second, plus littéraire, suggère le rituel du thé sur le plan social. Oscar Wilde, dans son œuvre théâtrale, sait habilement conjuguer humour et satire sociale à propos de ce rite qui compose l'identité britannique.

Le candidat annonce qu'il ne cherchera pas à aborder son projet à travers le document de prose apparemment le plus facile. Son argument se fonde sur le regard porté par l'élève. Si le cœur de son cours repose sur l'humour, il est certain que le professeur court le risque d'une leçon ennuyeuse. Or le théâtre, à travers le visuel et la voix, permet de susciter le rire. Le candidat choisit ainsi de faire rire la classe et de dénoncer avec elle les rites sociaux du XIX<sup>ème</sup> siècle, pour aborder son dossier en classe ; ensuite seulement, il abordera le document d'Orwell, en jouant sur l'impression produite par une première lecture : un document factuel, un catalogue d'activités sur ce rituel britannique.

Puis le candidat joue sur l'inattendu. Il demande alors à l'élève de revisiter le texte en attirant son regard sur des « anomalies » : le texte n'est pas un texte sérieux et, sous la surface, il est parcouru par un courant contraire qui s'amuse de ce rite social. Cette constatation rejoint alors le commentaire fourni sur Oscar Wilde pour associer, dans une posture ironique, le cérémonial du thé et l'identité britannique.

On a donc bien, ici, un projet de cours dont la démarche met en valeur le sens des documents que l'on aborde sur des plans différents. La stratégie du professeur a ainsi cherché à faire produire, chez l'élève un commentaire culturel, par le biais d'une approche vivante et spontanée. Le candidat n'a pas cherché à évacuer l'humour. Au contraire, il en a fait le cœur de son projet, en le définissant à travers l'écart et le regard amusé du spectateur. Il n'a pas cherché à se perdre dans des définitions littéraires, mais c'est dans l'action, dans les activités théâtrales suggérées qu'il fait naître un cours vivant et de haut niveau culturel.

## Exemple 2 :

Document 1 : Like a virgin birth, *The Economist* (Oct. 19th 2006)

Document 2: The adoption, in her words, *The Sunday Times* (Oct. 18<sup>th</sup> 2006)

Document 3 : Country profile : Malawi, *BBC NEWS Online* (Oct. 12<sup>th</sup> 2006)

Document 4 : Readers' comments posted on *BBC News Site*

Une analyse pertinente et synthétique permet d'emblée au candidat de dégager le potentiel didactique du dossier et les difficultés prévisibles.

La classe choisie est la terminale STG, en raison du nouveau format de l'épreuve du baccalauréat qui comporte une évaluation de l'oral avec prise de parole en continu et en interaction.

Le candidat annonce une palette d'objectifs en adéquation avec le dossier : linguistiques (termes géographiques / adoption) / grammaticaux (notions-fonctions : *need to / have to / although / yet / unlike*) / phonologiques (accentuation des mots ayant une charge sémantique forte) / méthodologiques (devenir un utilisateur indépendant de la presse).

Sont visés :

- l'expression écrite (savoir rédiger une information) ;
- la compréhension écrite (repérer arguments, contre-arguments et indices d'implicite) ;
- l'expression orale (prise de parole en interaction et en continu) ;
- la compréhension écrite (faire du sens à partir de mots accentués) ;
- l'acquisition de connaissances sur le Malawi et une réflexion sur les rapports entre une ancienne colonie britannique et la Grande Bretagne.

La mise en œuvre respecte les objectifs annoncés et fait travailler toutes les compétences.

Par exemple, après un travail en groupes sur les différentes composantes du document 3, le candidat propose une mise en commun et une prise de parole en continu: *Look for information about Malawi and say what you've learnt* associées à un travail à la maison : *Imagine you're a child in Malawi. It's Christmas time. Write three wishes* .

Ceci permet une entrée pertinente dans le document 2: mise en relation et confirmation des hypothèses. Sur ce même document, le candidat propose des activités de repérage lexical en adéquation avec la thématique (procédure d'adoption; marqueurs de négativité). Le travail effectué sur le document 2 permet d'entrer dans le document 1 par le biais d'une recherche d'hypothèses sur les accusations formulées contre la démarche d'adoption de Madonna: l'objectif visé est la compréhension de l'écrit.

L'objectif du document 4: compréhension de l'oral (courriels oralisés) / prise de conscience qu'il s'agit d'une langue orale écrite.

Évaluation possible (en deux temps) :

1. débat ayant pour sujet : *Do you think that adopting a child is a good way to help developing countries ?* La classe est divisée en deux groupes : un groupe de débatteurs et un groupe d'observateurs, munis d'une grille d'évaluation établie en commun avec le professeur. Obligation de réinvestir les arguments collectés tout au long de la séance et d'en ajouter d'autres.
2. les observateurs doivent évaluer et prendre des notes à partir desquelles ils rédigeront un compte-rendu des échanges.

Les qualités majeures de cette présentation sont la clarté, la cohérence entre analyse, objectifs, mise en œuvre et évaluation, et l'intégration pertinente des diverses compétences visées. Le projet n'est pas présenté comme une vérité unique, il est un axe d'exploitation possible parmi d'autres.

## BIBLIOGRAPHIE

N.B. Cette bibliographie ne saurait être exhaustive, le jury ne suggère ici que quelques pistes de recherche aux futurs candidats.

### Textes officiels :

- *Instructions Officielles*
- *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*

### Philosophie, rhétorique, analyse du discours, analyse filmique, etc.

- AUROUX, Sylvain, ed. *Dictionnaire des notions philosophiques* [cf. articles « Communication » et « Culture »]. Paris : PUF, 1990.
- REBOUL, Olivier. *Introduction à la rhétorique*. Paris : PUF, 2001.
- PERNOT, Laurent. *La Rhétorique dans l'antiquité*. réf. 553. Paris : Livre de poche.
- MOIRAND, Sophie. *Situations d'écrit*. Paris : CLE international, 1979.
- MOIRAND, Sophie. *Une Grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette, 1990.
- BEACCO, Jean-Claude, *Les Dimensions culturelles de l'enseignement des langues*, Hachette FLE, 2000.
- TOMALIN, Barry and Susan STEMLISK. *Film. Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

### Langue :

Grammaire :

- BESSE, Henri et Rémy PORQUIER. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier/Didier, 1991.

Lexicologie :

- TOURNIER, Jean. *Précis de lexicologie anglaise*. Paris : Nathan Université, 1993.

Prononciation :

- GUIERRE, Lionel. *Règles et exercices de prononciation anglaise*. Paris : A. Colin, 1999.

### Didactique :

- BAILLY, Danielle. *Didactique de l'anglais*. Tome 1 « objectifs et contenus de l'enseignement » et tome 2 « la mise en œuvre pédagogique ». Paris: Nathan Université, 1998.  
Ce livre propose, dans l'optique d'une Didactique 'Institutionnelle' une analyse des textes officiels régissant les pratiques enseignantes dans le secondaire. Parallèlement à ces aspects institutionnels, l'ouvrage présente un état de la recherche en didactique de l'anglais.'
- GERNIGON, Christian. *L'Anglais en classe de seconde*. Collection Méthodes en pratique. Lille : CRDP Nord Pas de Calais, 2003.  
Les auteurs proposent une lecture des programmes d'octobre 2002 qui met en relief la liaison collège-lycée, illustrée par un exemple de progression annuelle centrée sur le contenu culturel du programme, en tenant compte également d'une certaine progressivité des apprentissages linguistiques. La présentation de plans détaillés de séquences se fait à partir de supports audios et écrits.
- Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Direction de l'Évaluation et de la Prospective (publication du). *Aide à l'évaluation*. Tomes 1, 2 et 3.  
Le tome 1 porte sur la compréhension écrite et orale, le tome 2 sur la production écrite et orale, et le tome 3 sur la production orale. Le tome 1 est accompagné d'une cassette. Les outils d'évaluation proposés permettent aux enseignants de puiser dans un large choix d'exercices. Les situations d'évaluation sont accompagnées de suggestions d'activités modulaires.

Cet ouvrage constitue un outil de référence et d'auto formation pour les enseignants. On y trouve une analyse des concepts permettant une lecture à plusieurs niveaux, étayée par des supports variés, initiant problématique, commentaires et pistes de réflexion.

- <http://www.banquoutils.education.gouv.fr> : La direction de l'évaluation et de la prospective met à la disposition des enseignants des ressources pour les aider à évaluer les compétences des élèves. En complément des pratiques évaluatives habituelles de classe (avant, au cours ou après des séquences d'apprentissage) et indépendamment des méthodes pédagogiques employées, c'est un point de vue "autre" sur les enseignements et sur les élèves que les outils de cette banque offrent. Ils cherchent à interroger les compétences mises en jeu dans les apprentissages et permettent d'apprécier, par une analyse des réponses des élèves, leur degré de maîtrise de la compétence évaluée et de les conduire plus loin dans leurs acquisitions en explorant les pistes pédagogiques suggérées.
- <http://cisad.adc.education.fr/eval> (rubrique archives) : le site de la DPD met en ligne les livrets d'évaluation de seconde des années 2000 et 2001, les livrets destinés aux professeurs ainsi que les fichiers audio de compréhension orale.
- CORNAIRE, Claudette. *La production écrite*. Paris : CLE international, 1999.
- PENDAUX, Michèle. *Les Activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette Autoformation, 1998.

#### **Publications relatives aux fiches des annexes du présent rapport.**

Compréhension :

##### Documents officiels :

- Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique A. du 30-7-2002. JO du 10-8-2002
- Programmes des lycées langues vivantes Classe terminale: *BO Hors série* n°5. 9 sept. 2004
- Accompagnement des Programmes; 2003
- *Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique A.* du 30-7-2002. JO du 10-8-2002

##### Autres publications :

- BATAIL, M. et C.IUNG, I.LEOPOLD, F.PETITDANT. *Bâtir du sens en anglais*. 2 vols. Nancy : CRDP de Lorraine, 1998 :
  - Stratégies pour comprendre l'anglais oral
  - Stratégies pour comprendre l'anglais écrit
- LECLERCQ, Brigitte et Marie-Agnès PIGEARIAS. *Guide Belin de l'enseignement de l'anglais au lycée*. Paris : Belin, 1990.

Production :

##### Documents officiels :

- Programmes de seconde : *BO Hors Série* n° 7 du 3 oct. 2002
- Programmes de première : *BO Hors Série* n° 7 du 28 août 2003
- Programmes de terminale : *BO Hors Série* n° 5 du 9 sept. 2004
- *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Didier
- *Accompagnement des programmes de seconde*, CNDP, décembre 2003

##### Autres publications :

- Rapport de l'IGEN des Langues Vivantes sur l'Evaluation (rapport en ligne sur le site du Ministère)

## **EXPLICATION D'UN TEXTE EN LANGUE ÉTRANGÈRE**

**Durée de la préparation : 3 heures**  
**Durée de l'épreuve : 1 heure maximum**  
**Coefficient 2**



## RAPPORT SUR L'EXPLICATION D'UN TEXTE LITTÉRAIRE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

L'explication de texte constitue une part importante de l'épreuve orale en langue étrangère, et il convient donc de s'y préparer sérieusement. C'est l'occasion pour le candidat de faire la preuve de ses capacités d'analyse et de synthèse, de sa maîtrise du vocabulaire de l'analyse littéraire, et de son aptitude à présenter de manière claire une argumentation dynamique menant à une interprétation personnelle. Bien évidemment, le commentaire s'appuie sur une connaissance intime de l'œuvre dont est tiré le passage à commenter.

Nous renvoyons pour les conseils méthodologiques aux rapports des années précédentes. Les quelques remarques qui suivent sont inspirées par l'expérience du jury 2007. Elles sont suivies d'analyses de quelques sujets proposés cette année, qui font ressortir les attentes du jury pour cette sous-épreuve.

Cette année encore, le jury a eu le plaisir d'entendre de bonnes prestations mais a constaté chez un grand nombre de candidats quelques défauts récurrents de méthode.

- Le passage n'est pas considéré en lui-même, dans sa spécificité, mais sert de prétexte à l'évocation des grands thèmes de l'œuvre auquel il appartient, à un résumé de l'intrigue, à une anticipation de son dénouement, etc. Il est certes nécessaire de resituer le passage dans l'économie générale de l'œuvre, mais à seule fin d'introduire l'analyse du passage et d'en dégager la problématique.

- Le placage de cours constitue un second écueil qu'il convient d'éviter en s'attachant à dégager la spécificité du passage considéré. Il faut partir du texte et non de ses connaissances.

- Les analyses souffrent d'un manque général d'attention à la lettre du texte. Il convient de s'attacher au moins autant (sinon plus) à la représentation qu'à la chose représentée, à la manière de dire qu'à ce qui est dit. Pour ce faire, il faut étudier le lexique, les variations temporelles, les figures de style, les rythmes, les sonorités, les points de vue (ex. l'ironie), le narrateur, les réseaux symboliques, etc. C'est bien souvent dans l'écart qui s'ouvre entre ce qu'un texte dit et la manière dont il le dit que se font jour les problématiques les plus signifiantes.

- On constate dans beaucoup trop de commentaires un manque de problématisation et de progression. Rappelons qu'une analyse part du plus explicite pour aller vers l'implicite, et proposer ainsi une interprétation argumentée et nuancée.

- Enfin, un certain nombre de candidats néglige des principes méthodologiques de base tels que l'articulation en trois points de l'introduction (1 – situation du passage ; 2 – problématisation ; 3 – annonce du plan), ou la nécessité de ne pas limiter la conclusion à un résumé du développement. La conclusion est l'aboutissement d'une démonstration et doit de ce fait constituer le point d'orgue du commentaire.

**EXPLICATION DE TEXTE:** *The Scarlet Letter*, Ch.18, pp.128-129.

Arthur Dimmesdale gazed into Hester's face with a look in which hope and joy shone out, indeed, but with fear betwixt them, and a kind of horror at her boldness, who had spoken what he vaguely hinted at, but dared not speak.

But Hester Prynne, with a mind of native courage and activity, and for so long a period not merely estranged, but outlawed from society, had habituated herself to such latitude of speculation as was altogether foreign to the clergyman. She had wandered, without rule or guidance, in a moral wilderness, as vast, as intricate, and shadowy as the untamed forest, amid the gloom of which they were now holding a colloquy that was to decide their fate. Her intellect and heart had their home, as it were, in desert places, where she roamed as freely as the wild Indian in his woods. For years past she had looked from this estranged point of view at human institutions, and whatever priests or legislators had established; criticising all with hardly more reverence than the Indian would feel for the clerical band, the judicial robe, the pillory, the gallows, the fireside, or the church. The tendency of her fate and fortunes had been to set her free. The scarlet letter was her passport into regions where other women dared not tread. Shame, Despair, Solitude! These had been her teachers--stern and wild ones--and they had made her strong, but taught her much amiss.

The minister, on the other hand, had never gone through an experience calculated to lead him beyond the scope of generally received laws; although, in a single instance, he had so fearfully transgressed one of the most sacred of them. But this had been a sin of passion, not of principle, nor even purpose. Since that wretched epoch, he had watched with morbid zeal and minuteness, not his acts--for those it was easy to arrange--but each breath of emotion, and his every thought. At the head of the social system, as the clergymen of that day stood, he was only the more trammelled by its regulations, its principles, and even its prejudices. As a priest, the framework of his order inevitably hemmed him in. As a man who had once sinned, but who kept his conscience all alive and painfully sensitive by the fretting of an unhealed wound, he might have been supposed safer within the line of virtue than if he had never sinned at all.

Thus we seem to see that, as regarded Hester Prynne, the whole seven years of outlaw and ignominy had been little other than a preparation for this very hour. But Arthur Dimmesdale! Were such a man once more to fall, what plea could be urged in extenuation of his crime? None; unless it avail him somewhat that he was broken, down by long and exquisite suffering; that his mind was darkened and confused by the very remorse which harrowed it; that, between fleeing as an avowed criminal, and remaining as a hypocrite, conscience might find it hard to strike the balance.

## Introduction

### Situation du passage – mise en contexte

Ce passage se situe vers la fin du roman. Le chapitre précédent, qui décrit les retrouvailles entre Hester et Dimmesdale dans la forêt, se clôt sur la formule de Hester : « Thou shalt not go alone ». Après cette invitation, l'extrait proposé est étrangement statique. Il s'agit en effet d'une digression dans le cours du récit : le narrateur dresse une sorte de bilan sept ans après le début de l'intrigue (ch.1).

### Intérêt du passage – problématique

La difficulté de cet extrait tient à l'apparente simplicité de sa facture : il est fondé, à première vue / lecture, sur le contraste entre Hester, la femme punie, bannie, et Dimmesdale, le prêtre vénéré de tous. Cependant, une lecture plus attentive permet de mettre en évidence la complexité d'un passage qui, au-delà de la dichotomie entre les personnages, dans le creux des métaphores spatiales notamment, dessine ou esquisse un espace poétique qui se veut spécifiquement américain.

### Annonce du plan

- 1 – structure narrative et jeu des regards ;
- 2 – portraits symboliques ;
- 3 – équivocité et esquisse d'un espace métatextuel.

#### 1 – Structure narrative et jeu des regards

Si le premier paragraphe relève encore du récit (en témoigne l'emploi du prétérit), les paragraphes deux et trois – l'un consacré à Hester, l'autre à Dimmesdale – constituent une longue analepse (remarquer le passage au past perfect). L'extrait s'achève sur un gros plan non chronologique sur les souffrances de Dimmesdale (paragraphe 4). Autrement dit, le texte opère un passage de l'extérieur à l'intérieur annoncé dès la ligne 1 par l'expression « gazed into ».

En outre, la thématique du regard traverse et éclaire le passage :

I.1 Dimmesdale pose sur Hester (« gazed ») un regard teinté d'admiration, ce qui signale un renversement de la hiérarchie sociale et semble placer la femme bannie au-dessus du prêtre.

I.13 « she had looked from this estranged point » : depuis la marge où elle se trouve reléguée, Hester regarde la société puritaine et le prêtre qui l'incarne d'un œil aussi distancié que critique et démasque les illusions sociales.

I.27 « He had watched » : il s'agit ici du regard de Dimmesdale posé non sur le monde mais sur lui-même et la souffrance qui l'habite.

I.36. « Thus we seem to see » : à l'ouverture du paragraphe 4, le regard cette fois est teinté de doute, d'incertitude. Le lecteur est impliqué (« we »), à lui de voir, lire ou découvrir ce qui se dit à mots couverts derrière un récit complexe qui exige d'être décodé. En témoigne le dernier

paragraphe où l'on assiste à une sorte d'affolement syntaxique : questions, exclamations, phrases nominales ou accumulations de subordonnées dans les dernières lignes. Certes, Hawthorne donne ainsi à voir, par un effet de dramatisation textuelle, les souffrances de Dimmesdale. Cependant, il suggère aussi les frémissements d'un texte polysémique fondé notamment sur une métaphorisation de l'espace.

## 2 – Portraits symboliques

A première vue, Hester est associée à la marginalité de l'espace naturel qui est un espace sans bornes :

I.9 « a moral wilderness » ;

I.10 « untamed forest » ;

I.12 « desert places ».

Elle incarne ainsi les principes transcendantalistes d'Emerson : self-reliance, freedom, self-criticism. Elle est aussi associée à l'Indien, lui aussi marginalisé, donc à un retour aux sources, aux racines authentiques de l'Amérique.

I.13 « she roamed as freely as the wild Indian in his woods »

I.16 Vision de Hester « criticizing all with hardly more reverence than the Indian »

I.5 « native courage » : Hawthorne joue ici sur l'ambivalence du mot « native » qui fait référence au courage inné de Hester autant qu'aux « Natives ».

Dimmesdale, au contraire, représente « the social system » (I.29), c'est-à-dire la civilisation et ses lois.

Hester est dans la mobilité, la fluidité, confirmées par la métaphore du « passport » I.19. En témoignent l'ampleur, le souffle des phrases dans le second paragraphe dont on peut noter aussi les effets de sonorité (voir les allitérations), d'accumulation, de rythme. Pour autant, la métaphore de la maison (I.12-13 « Her intellect and heart had their home... ») présente un moi unifié.

A l'inverse, Dimmesdale est prisonnier non seulement des institutions de la société puritaine mais aussi de lui-même. Les phrases se font plus courtes, le rythme plus haletant (voir l'usage des tirets) pour décrire une identité aussi figée que clivée : « as a priest » (I.31), « as a man » (I.32).

En résumé, comme souvent dans *The Scarlet Letter*, Hawthorne porte ici un regard critique sur la société puritaine aussi sclérosante que sclérosée. Néanmoins, comme le suggère l'abondance des formules restrictives (voir les multiples « but », « on the other hand », etc.), des reprises, le texte invite à une lecture plus nuancée susceptible d'en faire apparaître l'ambiguïté.

## 3 – Equivoque du passage et esquisse d'un espace métatextuel

La fin du paragraphe consacré à Hester vient altérer l'impression positive qui s'en dégage à première lecture (I.20-21 « They had made her strong, but taught her much amiss »). L'équivocité cadre ou, mieux encore, cartographie le passage : dès le premier paragraphe « hope and joy » sont associés à « fear and horror » I.1-3, et cette formule trouve un écho dans l'oxymoron final « exquisite suffering » I.41.

Cependant le terme le plus ambivalent est sans aucun doute celui de transgression : libératrice et formatrice pour Hester (« Shame, Despair, Solitude ! These had been her teachers » l.20) ; elle est paralysante et même destructrice pour Dimmesdale, d'où la formule essentielle à la clôture du passage «to strike the balance » l.44.

On assiste donc à un basculement spectaculaire qui éclaire la perversité ou l'ambivalence de la société puritaine : elle génère des lois qui peuvent finir par la détruire ou enfermer la parole dans un code, voire la réduire au silence : « what he vaguely hinted at, but dared not speak » l.3. A l'inverse de Dimmesdale, Hester apparaît au début du passage comme la maîtresse des mots (l.3 «had spoken »). Par ailleurs, la lettre qu'elle porte est transformée en «passport » ; cette métaphore suggère l'ouverture par le personnage d'un espace poétique, une espèce de page blanche, à l'image du continent vierge qu'arpente Hester. A ce titre, le passage peut se lire comme un manifeste littéraire qui plaide pour une voix typiquement américaine (proche de celle de Whitman et de son « barbaric yawp »), voix libérée des carcans et codes littéraires importés de la vieille Europe.

#### Conclusion

Le passage permet de retrouver les grands thèmes de Hawthorne, de mettre en lumière les aspects satirique et métatextuel du texte. Le titre «A Flood of Sunshine » présente à cet égard un certain intérêt. L'eau et le feu évoquent des forces naturelles (comme Hester), susceptibles de balayer les rigidités minérales du code ou de la loi, et de jeter une lumière nouvelle sur le monde.

Pascale Antolin, Antonia Rigaud, Jean-Yves Pellegrin

## **INTRODUCTION**

This is a key scene which takes place at the second ball in the novel — the first strictly private ball at Netherfield attended by the Bennets, the Bingleys and Darcy — and presenting the first head-on confrontation between Elizabeth and Darcy. Despite her "ill humour" concerning Darcy and the fact that she was "resolved against any sort of conversation with him" just before this extract (p. 61), she is virtually tricked into dancing with him. Her determination to hate him is the starting-point for a dance during which their mutual coldness, aloofness and distance show embryonic signs of melting, albeit in an aborted parody of conversation.

At this point, Elizabeth is already linked with three potential "suitors": Darcy, the rich, proud man who spurned her at the first ball; Wickham, the handsome, amiable officer who has supposedly been ill-treated by Darcy; and Collins, the awkward, apologetic, bumbling cousin who, through the law of "entailment", is to inherit the Bennets' property and who offers to "save" Elizabeth from destitution by marrying her.

It is worth remembering that the first version of *Pride and Prejudice*, written sixteen years earlier in 1797, was entitled *First Impressions*. This extract presents the first dance-floor confrontation between the two main characters after the seeds of prejudice (concerning Wickham's ill-treatment) have been sown. As such, it brings to the fore the dual role of the ball in early nineteenth century upper/middle class society: firstly, its "socializing" function — providing the only acceptable way for women to meet available menfolk in an atmosphere regulated by specific modes of conduct; secondly, its economic role — helping women to avoid destitution by getting their hands on eligible suitors — in other words, wealthy husbands whom their families considered as their "rightful property" (p. 3). In fact, this extract is an indirect prolongation of the famous opening sentence of the novel: "It is a truth universally acknowledged, that a single man in possession of a good fortune, must be in want of a wife".

### **1. A parody of social rituals**

#### **a. An "arranged" conversation**

The text revolves around rules of conversation. One key question from Darcy pinpoints this emphasis on underlying speech regulations at a ball: "Do you talk by rule then while you are dancing?" (l. 35). The importance of the spoken word is highlighted by the abundance of verbs linked with speech and silence — "talk", "hear", "whisper", "answer", "without speaking a word", "replied", "make some kind of remark", "say", "said", "consult"...

Elizabeth, who is at first "resolved against any form of conversation with him" (p. 61), opts initially for a strategy of silence. Subsequently, sensing that compelling Darcy to speak would be a "greater punishment", she chooses verbal jousting, teasing, provocation. But this jousting is carefully organized, as can be deduced from the measured, balanced nature of her sentences, several of which are fraught with the weight of maxims. Consider, for example, her exclamation on line 11: "To

find a man agreeable whom one is determined to hate!". The statement is, in fact, an iambic hexameter, rhythmically symmetrical and split by a cæsura after the word "agreeable". Adding to the balanced nature of the sentence is the presence of a chiasmus, with "to find" at the beginning and "to hate" at the end.

Other striking examples of balanced binary forms in sentence structure are Elizabeth's outburst on lines 27-28, underlined by the italicized pronouns: "*I* talked about the dance, and *you* ought to make some kind of remark on the size of the room...", and also Darcy's double question on lines 40-41: "Are you consulting your own feelings in the present case, or do you imagine that you are gratifying mine?".

It is significant that the final words of the passage should be "with all the éclat of a proverb", for conversation follows strict codes, as is shown by Elizabeth when, instead of openly criticizing Darcy's lack of sociability, euphemistically states: "for the advantage of some, conversation ought to be so arranged as that they may have the trouble of saying as little as possible" (ll. 37-39). All in all, the extract is a fine example of the subtle, understated social criticism which D.W. Harding described as "regulated hatred". Indeed, it turns out to be an aborted attempt at communication, hampered by a double dose of both prejudice and pride on the part of the main characters. Elizabeth bitingly sums up their failed attempt at "conversation" on page 64: "I do not think we were speaking at all. Sir William could not have interrupted any two people in the room who had less to say for themselves".

#### **b. The ball**

Along with strict rules of speaking, there are ritualized movements. Words are empty and hollow, focusing merely on banalities such as the size of the room, the number of couples or the preference for private or public balls, whereas movements are ritualized and full of meaning. For example, we witness the "approach" of the man, the "application" for a lady's hand, the "claiming" of the hand, their taking place in a set, standing opposite their partners and then moving in a pre-determined manner during the dance. We could almost say that the participants move and evolve in a kind of "maze" (fittingly perhaps, the words "amaze" and "amazement" are used three times in the passage), making vague ritualized movements which seem to lead nowhere, caught up within the emotional labyrinth of the dance.

Linguistically, the notion of a carefully-timed ritual is reinforced by the frequency of time-markers which consistently provide the background rhythm of the text: "when", "immediately", "for some time", "suddenly", "some minutes", "now", "by and bye", "sometimes", "half an hour", "always"... In the same manner, the ideas of social obligation or convention are forcefully driven home by frequent recourse to modals and italics, notably in the passage from line 28 to line 38: "*You* ought to", "it is *your* turn to", "whatever she wished him to say should be said", "but *now* we may be silent", "one must speak a little", "it would look odd", "conversation ought to be so arranged".

## **2. A text abounding in irony**

### **a. Inner forces at work in the text — a triple manipulation**

A close examination of the extract reveals that, in fact, a three-way manipulation is taking place: first of all, Darcy over Elizabeth, secondly, Elizabeth over Darcy, and finally the narrator over the reader.

To a certain extent, at the beginning of the extract, Darcy is presented in the role of the trickster, surreptitiously catching Elizabeth unawares and tricking her into dancing with him. We note Elizabeth's "surprise" and the fact that when she "found herself suddenly addressed by Mr Darcy... without knowing what she did, she accepted him". The narrator insists upon the fact that she is temporarily at a loss, reduced to the role of a victim, lamenting "her own want of presence of mind". However, her distress is short-lived for she is the one who is rapidly presented as a manipulator, skilfully playing with the supposed sensitivities of her partner. As she is "determined to hate" him and "resolved against any sort of conversation with him", she alternates spells of silence and "slight observation(s)" on the dance. In lines 20 to 25, for instance, the rhythm of their exchanges is completely dictated by Elizabeth, her self-imposed silences being followed by the minimal communication required by social codes. Despite her lower social origins, she is the one who lays down the rules and imposes them upon him, creating a kind of verbal tennis-match in which the most trivial phrases and banalities about the dance, the size of the room, private and public balls are exchanged. Irony is ever-present, notably with the use of the French word "éclat" (and on the next page the word "hauteur", combined with the aristocratic French origin of the surname "Darcy"), perhaps in order to poke fun at his aloof haughtiness. This irony finds its culminating point in the final sentence of the extract in which Elizabeth outrageously claims to have the same "unsocial, taciturn disposition" as her partner.

The third, and most important, form of manipulation is that of the narrative voice wielding control over the reader. The narrator is a veritable "puppeteer", pulling the strings in the theatrical atmosphere of the dance, dictating not only the characters' ritualized movements but also their vision, as can be seen in the references to eyesight: "in the eyes of a man" (l. 16), "reading in her neighbours' looks" (l. 19). The ball becomes a visual metaphor of society and the novel, the vision of a certain void, since beneath the elegant words and the measured sentences, there is no substance. As far as the plot is concerned, the narrator, by placing Wickham in this extract at the very zenith of Elizabeth's estimation and Darcy down in the doldrums, is preparing the reader for an even greater feeling of surprise when Wickham subsequently falls and Darcy rises. The passage marks the beginning of the see-saw movement which will see Elizabeth's two principal suitors gradually change places.

### **b. External forces at work — social and economic pressures**

As well as the interplay between characters and between narrator and reader, we can discern other forms of external pressure which are exerted, notably upon Elizabeth. The first of these influences could be described as "peer pressure", since she gradually succumbs to the effect of the admiration of her fellow-dancers. Ironically, when she somewhat reluctantly takes to the floor with her partner, Elizabeth suddenly becomes the centre of universal attention — her proximity to Darcy confers



upon her a certain "dignity" (l. 18), and she can "read in her neighbours' looks" the deference with which they are observed.

The second major influence is that of economic pressure, and this is where the role of Charlotte Lucas assumes all its significance. Her main function in this extract is that of the agent of common sense (or might we even say of blatant, down-to-earth materialism?). She first consoles Elizabeth over the "misfortune" of having to dance with Darcy by pointing out that she might find him "agreeable" and, more importantly, considering Elizabeth's potentially desperate financial situation, she advises her "not to be a simpleton" by appearing "unpleasant" to a man "ten times [Wickham's] consequence".

The irony of language in this passage is also worth noting, since we can sense Austen's skill at operating a subtle but significant shift in the meaning of certain terms. Apparently ordinary, innocuous words take on a subtle, hidden meaning — all linked with down-to-earth materialism. In the word "misfortune", for example, we are led to focus on the word "fortune" (Elizabeth's eventual prize for winning the heart of Darcy). We can multiply the examples of latent materialistic meanings — in the phrase "I dare say you will find him very agreeable" (l. 9), but also quite evidently in the words "consequence" (l. 16), "advantage" (l. 37), "arranged" (l. 38), "gratifying" (l. 41) and "handed down" (l. 45). Here, through a network of lexical choices, we can sense that Austen is operating a reification of the basic surface meaning of the text.

## **CONCLUSION**

Situated in the opening volume of the novel, this passage plays a significant role in the development of the plot by manipulating the reader into discarding the possibility of an eventual love affair between Elizabeth and Darcy. Their reciprocal "first impressions" (Austen's original title for the novel) are presented as being globally negative, even though the reader is left to sense a growing proximity between the two main characters, suggested by the verbal jousting, the mutual manipulation and the external pressures which are all at work in the extract. However, Austen's irony, the fluctuating points of view and the ambiguous voices, which are undoubtedly present here, all contribute to transforming this at-first-sight apparently trivial episode into a subtle but scathing criticism of a society in which materialistic concerns and bitter rivalries are concealed under a veneer of empty words and ritualized movements.

James Walters

## RAPPORT SUR L'EXPLICATION D'UN TEXTE DE CIVILISATION EN LANGUE ÉTRANGÈRE

### Conseils généraux figurant dans le rapport 2006

(Le contenu des rapports précédents reste valable)

D'une façon générale, le commentaire nécessite de la part du candidat une prise de recul suffisante pour pouvoir porter un jugement sur le texte, pour le remettre dans une perspective plus large qui va l'éclairer, lui donner tout son sens et faire ressortir sa richesse et sa complexité.

Commenter n'est pas raconter, ni seulement expliciter, et il convient donc d'éviter la paraphrase. Par ailleurs (mais c'est une erreur de méthode et d'approche qui semble heureusement plus rare), le texte ne doit en aucun cas être pris comme prétexte à une leçon sur la question au programme. Les connaissances acquises pendant l'année doivent ainsi éclairer le document et non le contraire. La problématisation, l'argumentaire, le plan retenus sont autant d'éléments qui vont dépendre du texte lui-même, qui seront en quelque sorte imposés par lui (et ce d'autant plus que la nature des documents proposés est susceptible de varier : extraits de discours, rapports officiels, extraits d'articles de presse ou d'ouvrages...).

La première étape du commentaire de civilisation ressemble un peu à un travail d'enquête. Il s'agit en effet de rassembler des éléments, de comprendre les intentions d'un individu (l'auteur) en fonction du public auquel il s'adresse, de mesurer l'effet ou la portée des prises de position exprimées dans le texte. Pour cela, on commencera par tirer toute l'information possible du paratexte et de ce qu'on sait de l'auteur (toujours dans le but d'éclairer le texte) ; on replacera le texte dans son contexte historique ; on repérera les mots-clés, qui souvent révèlent son sens premier, de même que l'intention de son auteur. Une étude précise du texte, de sa nature, de sa structure, de son ton, de ses contradictions éventuelles, doit permettre d'en comprendre les grands enjeux.

Afin de pouvoir définir les thèmes principaux abordés dans le texte et ses enjeux, les relectures du texte doivent être nombreuses au cours du travail de préparation. Les problèmes posés par l'auteur et les réponses qu'il leur apporte doivent être formulés de manière précise. L'organisation de la présentation est ensuite une étape essentielle dans la construction du commentaire. Il faut pour cela hiérarchiser ses propres idées sur le texte et déterminer l'idée maîtresse à laquelle on souhaite aboutir. Les qualités de communication des candidats sont d'autant plus importantes qu'il s'agit de convaincre l'auditoire du bien-fondé de l'approche choisie.

Une analyse approfondie du style est souvent utile, même si elle n'est pas toujours nécessaire ; elle peut s'avérer utile par exemple si le texte présente une rhétorique particulière qui laisse entrevoir une prise de position personnelle, une part de mauvaise foi ou un désir de manipulation de la part de l'auteur.

### Conseils divers

Il arrive que des candidats oublient certaines règles de base de l'exercice, notamment la nécessité de structurer le propos de manière claire, et d'annoncer les grandes lignes de l'argumentation en fin d'introduction, après la définition de la problématique ou question / direction d'ensemble.

Certains candidats se contentent de signaler brièvement quelle est la nature du document, sans exploiter cette donnée, pourtant souvent essentielle, dans leur analyse. Ce manque d'attention à la nature du document peut parfois mener à des contresens. L'absence d'une telle étude est d'autant

plus préjudiciable qu'il est parfois possible de définir une problématique à partir de la nature même du texte.

Le jury attire l'attention des candidats sur certains travers dans l'analyse : mettre l'accent sur la subjectivité de l'auteur sans avoir proposé une véritable analyse du point de vue est très maladroit. C'est précisément parce que l'auteur d'un document authentique n'est pas objectif qu'il intéresse le civilisationniste. Par ailleurs, les développements passe-partout sur la rhétorique (« *a well-argued text* », « *he seeks to convince his audience* ») sont à éviter absolument. Il faut relier la rhétorique et le style au but de l'auteur et essayer d'identifier le ou les destinataires du document.

Certains candidats ne font aucune référence au contexte dans leur introduction, peut-être parce qu'ils considèrent que les connaissances précises leur font défaut. Ce n'est pas une bonne tactique. Des formulations un peu vagues valent mieux qu'une omission totale de cet élément d'introduction. Si l'on sait au contraire beaucoup de choses sur le contexte, il faut s'appuyer sur les questions abordées par l'auteur pour sélectionner ce qui est pertinent.

Il est fréquent que les candidats se dispensent de la recherche et de la formulation d'une problématique, pourtant indispensable à une démonstration aboutie. Une réflexion à ce sujet permet de dépasser la paraphrase et de mettre en valeur son travail d'analyse. Le jury aimerait rappeler à cet égard que la définition d'une problématique est souvent moins difficile qu'un certain nombre de candidats semble le croire. Au cours du travail de préparation, sélectionnez les idées qui vous semblent les plus importantes ou les plus intéressantes, et réfléchissez à une problématique en conséquence. Les défauts à cet égard sont parfois liés à une attention insuffisante accordée à la nature du document. Par ailleurs il peut être fructueux de partir d'une intuition (sentiment de surprise à la lecture de certaines parties d'un texte) ou d'une difficulté (décalage entre le point de vue de l'auteur et celui de l'historiographie présentée dans les cours suivis par le candidat). Si ces premières impressions sont confirmées par une réflexion et des relectures du texte, elles peuvent déboucher sur la définition d'une problématique. Les instructions officielles définissant les programmes peuvent parfois être utiles dans l'identification de pistes d'analyse (attention néanmoins à ne pas plaquer sur le texte des questions qui trahissent sa spécificité).

N'oubliez pas qu'il est nécessaire d'apporter des éléments de réponse à cette problématique en conclusion. Il s'agit de montrer que l'on a avancé dans l'étude de la question, que l'on a pu éventuellement en préciser les enjeux, même si l'on n'est jamais en mesure d'en traiter toutes les facettes ou de résoudre tous les problèmes.

#### **Indications bibliographiques:**

Bernas, C., F. Poirier et E. Gaudin, *Le Document de civilisation britannique*, Gap : Ophrys, 1992.

Charlot, M., S. Halimi et D. Royot, *Le Commentaire de texte de civilisation*, Paris : Armand Colin, 2002.

Kober-Smith, A. et T. Whitton, *Le Commentaire de texte par l'exemple*, Paris : Editions du Temps, 2003.

Muriel Cassel-Piccot, Moya Jones, Frédéric Lemaître, Pierre Sicard, Anne Stefani.

### **Remarques complémentaires au vu de la session 2007**

Cette année, la question de civilisation britannique portait sur un sujet qui nécessite à la fois de solides connaissances sur la dévolution, sur les contextes sociaux et économiques, et une maîtrise du fonctionnement des institutions et de la vie politique (cf. B.O. n°3 du 27 avril 2006).

Au cours des épreuves orales, le jury a valorisé les prestations qui s'appuyaient sur une lecture attentive et active des documents. Les meilleurs candidats sont ceux qui, partant d'une contextualisation pertinente, évitent les écueils de la paraphrase, de l'analyse linéaire et des plans statiques qui ne rendent pas compte de la spécificité et de la dynamique du texte. Au contraire, les lectures trop superficielles des documents débouchaient sur des plans 'plaqués' qui ne permettaient pas de mettre en évidence les stratégies de leur auteur.

Le manque de connaissances précises et maîtrisées a été fréquemment préjudiciable, qu'il s'agisse de faits précis (projets de loi, résultats d'élection, fonctionnement de l'exécutif britannique, etc.) ou des grands enjeux de la dévolution suggérés par le texte (aspects constitutionnels, stratégies électorales, théories politiques et identitaires...).

## **EXTRAIT :**

CASTLE, Barbara, *The Castle Diaries, 1974-1976*, London, Weidenfield & Nicholson Ltd, 1980, pp. 496-498.

### **Présentation du document**

Ce texte, extrait des mémoires politiques de Barbara Castle (*Secretary of State for Health and Social Security*), est le regard d'une ministre travailliste sur une période clé de la dévolution. Le 10 septembre 1975, elle témoigne des débats qui ont eu lieu au sein du gouvernement avant le premier projet de loi (*Scotland and Wales Bill, 1976*). Le texte montre l'envers du décor et offre une perspective interne sur le sujet en révélant les différentes positions adoptées au sein du gouvernement ; il rapporte des événements peu connus (cf. '*a mysterious last minute paper*', l.12), et met en évidence la perception du problème par Barbara Castle (cf. '*the implications of devolution are worrying, but we have no alternative*', l.50-51)

L'extrait proposé est riche de détails et pose un certain nombre de difficultés liées à la profusion de noms de personnages, aux relations complexes au sein du gouvernement, aux rapports entre le Cabinet et l'administration, ainsi qu'à la nature des mécanismes législatifs. De plus, le passage se concentre sur le déroulement d'une seule journée.

### **Contexte**

Les événements rapportés par Barbara Castle interviennent quelques mois après la seconde victoire électorale des travaillistes. Porté au pouvoir en février 1974, Harold Wilson ne dispose que d'une majorité relative au Parlement. Les secondes élections (octobre 74) lui offrent une courte majorité (3 sièges) et renforcent la présence des nationalistes à Westminster (14 sièges).

Le 24 juillet 1974, le parti travailliste prend officiellement position en faveur de la dévolution, suite à la publication d'un Livre vert (*Green Paper*, juin 74) et d'un premier Livre blanc, *Democracy and Devolution : Proposals for Scotland and Wales*, 7 septembre 74). Ce dernier s'appuie sur le rapport de la *Kilbrandon Commission on the Constitution* commandé par Harold Wilson en 68 et rendu cinq ans plus tard à Edward Heath, premier ministre conservateur, qui ne l'exploite pas.

### **Éléments d'analyse**

Le texte révèle tout d'abord les dissensions et le flottement au sein de la classe politique britannique.

Des tentatives de rapprochement avec les conservateurs semblent possibles aux yeux de certains travaillistes (cf. '*all party agreement*', l.28) afin de contrer la montée des nationalistes. Néanmoins, Barbara Castle s'y oppose (cf. '*our interests and the Tories*' in this matter were *diametrically opposed*', l. 30) car l'Ecosse est un bastion électoral travailliste qu'il faut préserver.

Or, les travaillistes subissent et redoutent la concurrence électorale des nationalistes en Ecosse et au pays de Galles (le SNP a obtenu 11 sièges à Westminster lors des dernières élections législatives, et Plaid Cymru 3 sièges). Ils cherchent par conséquent à apaiser les ardeurs nationalistes (cf. '*the demand for devolution in Scotland is growing, not diminishing*', l.20-21) en leur offrant des concessions sur la dévolution afin de garder des électeurs et donc des sièges à Westminster.

Enfin, des divisions se manifestent au sein même du gouvernement travailliste.

Celles-ci sont d'ordre idéologique (contradiction interne entre le socialisme centralisateur et la perte de souveraineté induite par la dévolution des pouvoirs, déjà manifestée par les désaccords sur l'entrée du Royaume-Uni dans l'Europe en 73, cf. l.51-53).

Les fractures au sein du parti travailliste concernent également la position à adopter face à la montée du nationalisme politique (que faire pour apaiser le SNP ?). Elles sont enfin d'ordre constitutionnel : quelle forme doit prendre la dévolution ? (cf. contraste entre la position de Ted Short, favorable à une dévolution législative totale pour l'Ecosse, l.19, et James Callaghan, *'the least possible devolution'*, l.38).

Le texte de Barbara Castle signale les tensions entre le Cabinet et Whitehall (*'the officials'*, l.5) qui redoute des suppressions d'emploi, des mutations et, peut-être, une surcharge de travail (l.8-10). Quant au gouvernement, il n'apprécie pas la lourdeur de la procédure pré-législative (cf. *'mound of bumph'*, l.2) et s'en désintéresse (cf. *'devolution again'*, l.1, *'boring'*, l.3, *'gloomily'*, l.4, etc.) à une époque où les questions socio-économiques sont cruciales (grèves, inflation, etc.)

Le passage révèle des peurs irrationnelles (la fuite des députés, cf. l.14 *'devolution... would make it impossible to retain Scottish and Welsh MPs at Westminster'*) ainsi que des incompréhensions dues à l'urgence de la situation et au manque de définition du projet. Ainsi, certains craignent que l'Ecosse ne démantèle le système de santé national (*'wind up the health service'*, l.55), ce qui révèle au passage l'importance fondamentale du partage des pouvoirs et des conflits de compétences.

### **Conclusion possible**

Malgré les dissensions, un premier projet de loi est introduit au Parlement en novembre 76, liant le pays de Galles et l'Ecosse afin de contrer l'opposition des travaillistes gallois anti-dévoctionnistes. Il sera néanmoins rejeté par la Chambre des communes le 22 février 1977, après l'échec de la *guillotine motion*.

Le texte de Barbara Castle montre que le processus de dévolution n'est pas le résultat d'une série de prises de décisions claires et cohérentes, mais plutôt que son élaboration se fait dans l'urgence et la confusion.

Le projet de dévolution évoqué dans ce texte contraste avec celui engagé par le gouvernement de Tony Blair en 1997, qui s'inscrit dans une réforme constitutionnelle plus large (réforme de la Chambre des lords, mairie de Londres...). Il pose aussi la question de la gouvernance des régions / nations et, au-delà, du Royaume-Uni dans son ensemble.

Muriel Cassel-Piccot, Moya Jones et Frédéric Lemaître

## **BILAN SUR LA QUESTION DE CIVILISATION AMERICAINE : JEFFERSON ET L'OUEST**

### **Les attentes du jury :**

La première exigence pour l'explication d'un document de civilisation est d'ordre méthodologique. Une mise en contexte/perspective du document est indispensable. Tout passage doit être resitué par rapport à la question au programme. Dans le cas de Lewis et Clark où les *Journaux* constituaient l'ouvrage de référence, il était souhaitable de non seulement situer les textes par rapport au déroulement de l'expédition, mais également de faire le lien avec l'intitulé plus large du sujet. L'analyse textuelle, nécessaire mais non suffisante, devait déboucher sur une distanciation critique (les acteurs/auteurs, leurs ambitions, leurs points de vue/préjugés, etc.).

Ce travail d'analyse doit reposer sur une bonne connaissance du sujet. Pour Lewis et Clark, ceci impliquait une maîtrise des enjeux que représentait l'Ouest pour Jefferson et la jeune République. Selon les textes, les *Journaux* renvoyaient à des questions de politique intérieure—les relations historiquement difficiles avec les tribus indiennes, les aspirations de Jefferson quant à l'intégration du territoire dans le nouvel Etat-nation—de politique extérieure—rivalités entre Etats-Unis, Grande Bretagne et Espagne—à des enjeux scientifiques—géographie du continent, histoire naturelle, recensement ethnographique—mais témoignaient aussi du caractère exceptionnel de l'entreprise et des difficultés de la conduire au quotidien.

### **Quelques remarques sur les prestations 2006-2007 :**

Les conseils méthodologiques donnés dans les précédents rapports n'ont pas été suffisamment pris en compte, notamment la nécessité de structurer la réflexion et de proposer une problématique s'appuyant sur un plan pertinent. De nombreux candidats se sont contentés de plaquer des connaissances pas toujours assurées sans étayer leur exposé par l'analyse textuelle. A l'inverse, certains candidats ont proposé une analyse exclusivement textuelle, dépourvue de références au contexte. Il est important que les candidats retiennent la spécificité de l'approche civilisationnelle qui conjugue analyse textuelle et mise en perspective du document par rapport à la question au programme. Il est essentiel de ne pas oublier que l'exercice répond à des règles précises et que seul un entraînement régulier permet de réussir un commentaire.

Anne Stefani, Pierre Sicard

## RAPPORT SUR LE THÈME ORAL

Comme depuis l'introduction de cette épreuve au concours de l'agrégation interne, le thème oral se situe au tout début des épreuves sur programme, avant le commentaire des faits de langue. On n'insistera jamais assez sur l'importance d'un entraînement dans les conditions de l'épreuve afin d'éviter un trop grand désarroi en se trouvant confronté d'emblée à un exercice quasi-improvisé.

Les textes étaient de courts extraits (environ 100 mots) de journaux (Le Monde, Libération, Le Figaro, etc.) ; il n'y avait pas en 2007 d'extraits d'oeuvres de fiction, mais ceci n'exclut nullement la possibilité de tels supports aux prochains concours. Les candidats disposent d'une ou deux minutes pour prendre connaissance du texte. Ce temps leur permet de lire le texte deux fois et de prendre éventuellement quelques notes. Le jury leur demande ensuite de **dicter** une traduction du texte. Il n'est pas utile de dicter la ponctuation, sauf si le passage du français à l'anglais entraîne des modifications. Cependant, si le candidat choisit tout de même de la dicter, il devra veiller à son exactitude (en particulier une parenthèse, qu'elle soit *dash* ou *bracket*, une fois ouverte, devra être fermée à l'endroit approprié...) Les candidats peuvent demander la relecture de certains passages de leur traduction afin d'y apporter des modifications. De son côté, lorsqu'il a un doute, lorsqu'il a mal entendu ou n'a pas eu le temps de noter, le jury peut également demander au candidat de répéter une séquence ; il ne faut pas y voir l'indication d'une erreur de traduction. Cette épreuve de traduction orale dure en moyenne 5 à 6 minutes ; le temps utilisé par le candidat est compté dans les 30 minutes qui lui sont allouées pour l'ensemble traduction + faits de langue + explication. Il est donc important de ne pas y consacrer un temps disproportionné.

### Objectifs de l'épreuve

Les candidats doivent apporter la preuve, dans le temps imparti à cette épreuve, qu'ils savent saisir l'essentiel d'un texte français et utiliser rapidement les compétences nécessaires à sa traduction dans un anglais authentique. Cet exercice exige du candidat qu'il ait des réflexes de traducteur, réflexes qui peuvent être acquis par un entraînement régulier, mais aussi par la lecture assidue de la presse anglo-saxonne et de textes littéraires contemporains. Les candidats y puiseront un fonds de langue authentique: collocations, locutions usuelles, métaphores lexicalisées et autres idiotismes. Rappelons aussi que la traduction n'est pas qu'un exercice linguistique mais qu'elle met en jeu des connaissances culturelles dans les deux langues.

### Conseils pratiques

Les candidats n'écrivent pas leur traduction in extenso avant de la dicter au jury. Cette dictée doit permettre au jury de recopier in extenso la proposition du candidat, lequel devra se baser sur le mouvement ou l'immobilité des stylos, afin de ne pas risquer une interruption susceptible de lui faire perdre le fil de sa phrase. Par ailleurs, cette vitesse raisonnable devra aussi être l'occasion pour le candidat de poser sa voix, et de s'efforcer d'articuler le mieux possible. Trop de dictées font disparaître des marques morphologiques : pluriels réguliers ou irréguliers, génitifs, prétérits, paires telles *they are / there are, this / these*, etc.), faisant ainsi perdre des points précieux. Un autre exemple tout simple : la consonne finale de *gas* en anglais ne se prononce pas comme celle de « gaz » en français. Si c'est une sonore qui est entendue par le jury, éventuellement deux fois après demande de répétition, c'est gaz qui sera transcrit !



Il est donc conseillé d'utiliser le temps de lecture du texte pour anticiper les difficultés de traduction, notamment en ce qui concerne la syntaxe, pour éviter une traduction trop linéaire. Trop de candidats ne découvrent les problèmes de syntaxe que lorsqu'il est trop tard pour les résoudre (problèmes de rattachement des relatives, position et incidence des adverbes, repères temporels et formes verbales, etc.) Dans les textes journalistiques, souvent construits par enchaînement ou par emboîtement des propositions, ces difficultés sont fréquentes. Par exemple, l'un des textes proposés en 2007 comportait la phrase suivante :

« Considérée comme décisive, Verdun renforce la France dans sa posture de pays agressé mais victorieux ».

Le français, comme tout candidat à l'agrégation se doit de savoir, privilégie l'antéposition de ces participiales qui fonctionnent comme des relatives à verbe effacé (Verdun, (qui est) considérée comme décisive, etc.). L'anglais ne permet pas naturellement une telle antéposition, et passera beaucoup plus facilement à des constructions comme *Verdun, which is considered to be decisive.../ the purportedly decisive battle of Verdun...*). Et encore est-ce là un exemple où le calque du français (?? *Considered to be decisive, Verdun...*) n'aboutit pas à une aberration syntaxique dans la langue d'arrivée. Certains cas pouvaient déboucher sur des erreurs beaucoup plus graves, voire des non-sens.

Il est recommandé aux candidats de mettre en place un système de signalisation (crochets, virgules, flèches...) permettant de repérer ces difficultés et d'indiquer les modifications ou les déplacements syntaxiques à envisager.

### **Exemples de thèmes proposés à la session 2007**

#### **Texte N° 1 :**

Poisson d'avril

Nos lecteurs avertis nous ont bien entendu démasqués. Notre édition de samedi comportait deux poissons d'avril. Le premier concernait l'initiative des étudiants en arts plastiques, relatée en page 4. L'idée d'une Tagmanif, rapportée dans nos colonnes, n'a jamais été proposée par les jeunes. Demander aux policiers porteurs de pistolets à peinture de tirer sur des toiles vierges pour en faire des œuvres d'art aurait pourtant remporté un vif succès. Dans un autre registre, nos pages courses, en cahier central, cachaient elles aussi un poisson d'avril, ou plutôt un cheval... Ouraso, le clone de Ourasi, quadruple vainqueur du Prix d'Amérique en 1986, 1987, 1988 et 1990, n'existe pas.

France-Soir, 3 avril 2006.

April Fool('s joke)<sup>1</sup>

Our shrewd readers saw through us, of course<sup>2</sup>. Our Saturday edition contained two April Fool's jokes. The first one was about the art students' idea narrated on page 4. The idea of a Tag-demo<sup>3</sup> reported in our article was never actually mooted<sup>4</sup> by the young people. Yet, asking policemen armed with paintguns<sup>5</sup> to shoot at blank canvasses to turn them into works of art would have enjoyed immense success. In a different field, our central pullout racing pages<sup>6</sup> also concealed a joke for an April Fool, or rather a foal... Ouraso, the clone of Ourasi, the four-time winner of the Prix d'Amérique<sup>7</sup>, in 1986, 1987, 1988 and 1990, is imaginary.

1. Si dans le titre, *April Fool* pouvait suffire, ce n'était pas le cas dans le texte, où il était obligatoire de le compléter par *joke*, car *April Fool!* est en anglais la victime et non la plaisanterie dont elle est l'objet. On a donc pénalisé des calques irréflechis comme *two April Fools*.
2. La place de l'adverbial *of course* n'est pas aussi libre que celle que son pendant peut prendre en français. Il se placera plus naturellement en position initiale ou finale.
3. Evidemment, une gamme très large de propositions a été acceptée pour rendre ce qui relève du néologisme en français : par exemple, *tag-spree*, *graf-demo*, etc.
4. Le terme est assez recherché, et relevait du bonus pour les candidats qui y auraient pensé. Sinon, *suggested*, *put forward*, etc. convenaient parfaitement.
5. La traduction *policemen who were carrying paintguns*, bien que parfaitement grammaticale, était un contresens dans la mesure où elle rendait ces policiers bien réels.
6. Il ne s'agit pas d'un *centrefold* associé à tout autre chose... Par ailleurs, ce qui est intéressant ici est d'appliquer les connaissances acquises par exemple en linguistique pour construire un groupe nominal complexe. Voir aussi l'adjectif complexe *four-time winner* dans la phrase suivante.
7. Ne pas essayer de traduire, sinon on tombe rapidement dans des absurdités avec *prize* ou pire encore, *price*, voire même... *America's Cup* !.

**Texte N° 2 :**

C'est là que sont nés les Etats-Unis

A Franklin, dans la banlieue de Nashville, le Domino's Pizza va être déplacé et Robert Hicks jubile. Environ 70 maisons du centre ville vont être rasées et il se frotte les mains. Ensuite, si tout va bien, ce sera au tour du golf : bunkers nivelés, arbres arrachés, country-club réduit en poussière, parking rendu à la nature... Tout cela grâce à lui. Silhouette massive dans son costume clair au tombé impeccable, il gare son 4X4 près d'une bâtisse centenaire criblée d'impacts de balles et vous détaille son plan, gestes à l'appui.

Aujourd'hui, 15 avril 2006

This is where the US was born<sup>1</sup>.

In Franklin, in suburban Nashville, the Domino's Pizza outlet is going to be moved<sup>2</sup>, and Robert Hicks is over the moon<sup>3</sup>. Some 70 houses in the town centre are going to be razed, and he is rubbing his hands. Next, if all goes according to plan, it will be the turn of the golf course<sup>4</sup>: bunkers will be levelled, trees uprooted, the club-house reduced to rubble, nature allowed to take over the car park... And he is responsible for all that. A<sup>5</sup> heavyset frame in a well-cut light-coloured suit, he parks his SUV<sup>6</sup> near a hundred-year-old building riddled with<sup>7</sup> bullet holes, and, with sweeping gestures, expounds his plan in detail.

1. Quasiment tous les candidats de cette journée ont mis le verbe au pluriel, oubliant que *United States* est conçu comme une seule entité politique et gouverne donc un verbe au singulier, sans exception possible (ce n'est donc pas le même cas que *government*, *team*, *family*, etc.

2. *Remove* indique bien qu'on l'enlève, mais n'implique pas qu'on le remette ailleurs !

3. « Jubiler », assez fort en français, devait permettre aux candidats de soigner leur lexique. *Happy* est largement insuffisant, *delighted* était le minimum acceptable.
4. *Golf* tout seul est insuffisant et conduisait à un faux-sens, puisqu'il ne réfère qu'au jeu en anglais ; les candidats ayant traduit par *Golf Stream* ont fait preuve d'imagination, mais n'ont pas pour autant été récompensés pour leur trouvaille...
5. Encore un problème d'apposition précédant le nom qu'elle modifie (voir plus haut Conseils Pratiques) : l'anglais, contrairement au français, doit absolument avoir un déterminant explicite.
6. Ou bien tout simplement *4-wheel drive*.
7. *Riddled with* est un bon exemple de vocabulaire dont le jury considère qu'il doit faire partie du bagage lexical actif d'un agrégatif, *a fortiori* d'un agrégé.

Rapport rédigé par John Wilde et Jean-Charles Khalifa

## RAPPORT SUR L'EXPLICATION DE FAITS DE LANGUE

### I. Conseils

La description de l'épreuve et les conseils donnés dans le rapport 2006 restent valables et nous les répéterons donc. Après le thème oral, les candidats ont une dizaine de minutes pour présenter en français leur exposé sur le « fait de langue » proposé (voir plus bas la liste des sujets de 2007), dont l'étude doit se faire à partir du texte de commentaire. Le libellé de cette question est dans tous les cas le suivant : « À partir d'éléments choisis dans l'ensemble du texte, le candidat proposera une typologie et une analyse détaillée de ... / de l'expression de... ». L'exposé n'est pas suivi d'un entretien avec le jury.

Cette épreuve fait partie des épreuves dites « universitaires » et ne doit en aucun cas être conçue comme une fiction de cours devant des élèves de collège ou de lycée. Elle est destinée à juger du savoir et des aptitudes des candidats en tant qu'anglicistes et repose sur l'idée qu'un enseignant de langue doit être capable de théoriser sur cette langue, c'est-à-dire sur ce qui est à la fois la matière enseignée et l'outil de travail quotidien, même si ce niveau théorique n'est jamais abordé tel quel en classe.

Le jury évalue le niveau de connaissances des candidats, mais aussi et surtout leur capacité de réflexion, leur rigueur et leur clarté. Il demande à être convaincu par la qualité de la démonstration, la pertinence des explications et des illustrations du propos. Il est donc clair qu'avoir un niveau d'anglais satisfaisant et l'expérience de la classe (ce qui est normalement le cas de tous les candidats à l'agrégation interne) ne suffit pas. Au cours de leur préparation à cette épreuve, les candidats puiseront sans doute utilement dans leurs connaissances linguistiques et dans leur expérience professionnelle, mais il est absolument indispensable qu'en plus de bases grammaticales solides, ils acquièrent, par des lectures théoriques, un minimum d'outils d'analyse en linguistique (voir bibliographie) et qu'ils s'entraînent assez tôt à l'épreuve. Le jury a remarqué qu'un nombre appréciable de candidats étaient bien préparés. Les candidats sont libres d'utiliser la ou les théories linguistiques qui leur paraissent les plus convaincantes, ou les plus appropriées au(x) cas étudié(s), mais à condition qu'ils en comprennent les enjeux. En effet, trop souvent ils utilisent une métalangue empruntée à telle ou telle théorie linguistique sans avoir compris le(s) concept(s) au(x)quel(s) cette métalangue renvoie et les opérations mentales qu'elle est censée représenter dans le cadre en question, ce qui donne lieu à des placages, voire des manipulations agrammaticales du type : \*seemed to implore him Ø explain, \*another victory's monument, etc. L'utilisation qui est faite de ces concepts est alors triviale et n'explique absolument rien. On peut fournir beaucoup d'exemples, comme la notion d'« opérateur de visée » collée systématiquement à TO, le « parcours » attaché à des marqueurs comme ANY ou EVERY, l'« extraction » mécaniquement associée à l'article A/AN, etc. Les écoles linguistiques qui utilisent ces (méta)termes leur assignent une signification bien précise censée retranscrire une opération abstraite qui s'inscrit dans une théorisation particulière des faits de langue qui est la leur. Le jury souhaiterait souligner l'importance d'une maîtrise préalable des outils et concepts de la grammaire « traditionnelle » indispensables à toute analyse linguistique : savoir ce qu'est un adjectif, un adverbe, une relative appositive et une relative déterminative (et ne pas les confondre), etc., la différence entre « nature » et « fonction », savoir distinguer TO préposition de TO particule de l'infinitif, etc. Une fois ces bases posées, rien n'empêche le candidat d'enrichir ses considérations

d'éléments et de concepts provenant d'écoles linguistiques relevant d'approches non « traditionnelles » (énonciative, générativiste, etc.).

Les candidats tireront profit de la lecture des rapports des années précédentes et des points proposés cette année. Parmi les recommandations d'ordre pratique déjà faites les années passées, nous citerons :

- l'utilisation du tableau : elle n'est pas obligatoire et se révèle tout à fait superflue (pouvant même constituer une perte de temps) s'il ne s'agit que de recopier les exemples relevés dans le texte. Elle peut être pertinente, en revanche, pour qui veut utiliser un schéma, illustrer une manipulation syntaxique, etc.

- la citation des exemples : il est vivement recommandé aux candidats de donner les numéros de ligne et de laisser le temps au jury de s'y reporter. Si le texte abonde en exemples utilisables, il vaut mieux résister à la tentation de faire une liste exhaustive (qui risque d'être lassante et confuse) et présenter un choix représentatif permettant une analyse approfondie.

- qualité de la langue : le passage au français pour cette partie de l'oral ne doit pas faire abandonner un niveau de langue soutenu. Pour ce qui est du contenu, les défauts les plus courants sont l'absence d'une véritable « typologie » (exemples présentés sans ordre), des connaissances mal assimilées et un cours récité sans qu'il soit tenu compte des occurrences du texte. Tous les exemples doivent être tirés du texte ; tout au plus peut-on signaler l'absence de tel marqueur si elle est significative. On attend des candidats qu'ils identifient le point à étudier et qu'ils mènent leur étude en considérant les occurrences du texte comme corpus ; qu'ils les rapprochent et les ordonnent en un classement cohérent, qu'ils les commentent et les justifient de façon argumentée. La description et l'explication doivent être étayées par des gloses, des comparaisons, des manipulations (substitutions, déplacements, le cas échéant effacements, avec un commentaire sur les répercussions sémantiques éventuelles) : malgré les recommandations des rapports des années précédentes, trop peu de candidats y ont recours. Il importe également de prendre en compte la valeur d'une forme donnée dans le système, et l'effet de sens obtenu en fonction du contexte. Si le point proposé s'y prête, le candidat peut utilement emprunter ses arguments à diverses branches de la linguistique : diachronie, phonologie, lexicologie, syntaxe, morphologie, linguistique contrastive, etc. Le jury évalue également l'aptitude des candidats à mettre en relation la forme et le sens, la langue et le message transmis. Lorsque cela est possible, il peut être très utile d'établir un lien entre l'explication de texte de littérature et de civilisation et l'étude du fait de langue, en montrant par exemple pourquoi telle forme est récurrente dans le texte, comment le choix de telles ou telles constructions grammaticales peut servir les desseins d'un auteur, etc. Il peut être tout à fait pertinent de montrer que les deux exercices se confirment mutuellement, sans pour autant empiéter l'un sur l'autre. Les meilleures présentations ont en effet proposé de faire un lien direct entre le fait de langue proposé et le texte au sein duquel ce point devait être étudié. Ainsi, il était par exemple important de remarquer l'emploi de HAVE + -EN au sein d'un extrait de *The Scarlet Letter* comme marquant une pause dans la diégèse afin de dresser un bilan sur certaines actions passées. De la même manière l'abondance de propositions subordonnées relatives descriptives en WH au sein de certains passages des journaux de Lewis et Clark est en parfaite adéquation avec le besoin et le souhait de décrire des endroits nouveaux pour les différents lecteurs à un moment où les explorateurs sont perdus. L'information qu'elles véhiculent est alors en adéquation directe avec les buts discursifs de ce type d'écrit. Egalement, la présence de

l'auxiliaire modal SHALL en fin de discours politique ne doit rien au hasard : la valeur de base de cet auxiliaire doit être mise en rapport avec l'objectif communicationnel de l'énonciateur. Enfin, dernier exemple, l'étude des auxiliaires de modalité au sein d'un texte de littérature ne peut se faire sans prendre en compte les relations entre les personnages du roman : si l'auteur fait employer à un de ses personnages OUGHT TO là où SHOULD eût été d'un point de vue strictement grammatical tout à fait possible, il convient de s'interroger sur les paramètres qui régissent ce choix, en l'occurrence le bon candidat signalera que le personnage (Elizabeth, dans l'extrait issu de *Pride and Prejudice*) se décharge de toute responsabilité en exprimant un comportement qui serait souhaitable en faisant référence à une norme sociale.

Enfin, on recommandera de bien tenir compte de la formulation du sujet, qui peut désigner un type de marqueur (par exemple THAT) ou un domaine notionnel (par exemple, l'expression de la futurité), ainsi qu'on peut le voir dans la liste ci-dessous (II). Le candidat doit se poser la question de la pertinence du sujet qui lui est donné. Les sujets proposés ne doivent pas donner lieu à des « placages de cours ». Il est inutile de réciter un cours, même bien appris et maîtrisé, sur le point donné à étudier : l'analyse, et donc la problématique donnée en introduction, doivent être en lien direct avec les exemples tirés du texte. Ainsi, un sujet intitulé «La modalité » ne doit pas donner lieu à un cours sur les auxiliaires modaux : il convient d'analyser d'abord les exemples et de voir quel point particulier il convient de traiter, comme la remise en cause de la distinction traditionnelle entre modalité épistémique et modalité radicale dans les cas où les exemples du texte ne semblent pouvoir être catégorisés aisément selon cette opposition. Egalement, lorsque plusieurs marqueurs sont proposés comme objet d'étude, il convient de s'interroger sur la pertinence des choix effectués et de rechercher une problématique commune à ces différents marqueurs, qui ont nécessairement des choses en commun. Ainsi, le sujet portant sur les marqueurs AS, SO et SUCH (voir proposition de corrigé ci-dessous) devait amener le candidat à s'interroger sur la façon dont il pouvait, au-delà de l'étude des trois marqueurs, proposer une analyse unifiée de ceux-ci. L'analyse successive de SO, puis de AS, puis de SUCH ne doit être conçue que comme une étude préalable à une présentation du système que ces marqueurs constituent.

## **II. Liste des faits de langue soumis aux candidats à la session 2007**

LES SUBORDONNEES EN THAT

LE PASSIF

THAT

LA QUANTIFICATION ET LES QUANTIFIEURS

L'EXPRESSION DE LA FUTURITE

AS, SO ET SUCH

THE

LES RELATIVES

HAVE + -EN

LES ADVERBES

LES FORMES EN -ING

LES AUXILIAIRES DE MODALITE

LES FORMES EN ING

L'EXTRAPOSITION

### III. Propositions de traitement de quelques sujets

1. SO, AS, SUCH
2. L'extraposition
3. La forme en -ING

#### SO – AS – SUCH

##### Définition, délimitation du sujet

On attendait du candidat qu'il sache à la fois montrer les points communs de ces opérateurs et les distinguer dans leur sens et leurs emplois.

Ces trois opérateurs, qui servent à situer un degré par rapport à un repère extérieur, degré établi par identification avec ce repère, contiennent tous les trois la même racine VA *swa* (racine qui a donné *so* en anglais moderne, puis avec adjonction de *eal* (⇒ *all*) a donné *also* + MA *alse* ⇒ AM *as*, et avec l'adjonction de *lic* (⇒ *like*) a donné VA *swylc* ⇒ AM *such*.

La difficulté consistait à établir une typologie des emplois de chacun de ces opérateurs en les mettant en relation et en montrant comment ces divers emplois s'articulent tout d'abord pour chaque opérateur, puis dans le système formé par l'ensemble des 3 opérateurs.

##### Typologie et analyse

SO correspondant à la racine, il était légitime de commencer l'étude par ce dernier.

**SO : adverbe de degré affectant l'adjectif ou l'adverbe qui le suit d'un degré identique à celui d'un repère connu.**

+ Adjectif gradable

*But Hester Prynne, with a mind of native courage and activity, and for **so long** a period not merely estranged, but outlawed, from society*

+ Adverbe gradable

*The minister, on the other hand, had never gone through an experience calculated to lead him beyond the scope of generally received laws; although, in a single instance, he had **so fearfully** transgressed one of the most sacred of them.*

Références à de l'acquis qui confèrent à SO une valeur assertive positive retrouvée à l'état pur dans le SO proforme (*I think so I not*). Cette valeur assertive associée à l'expression thématique du degré conduit à une perception de haut degré et donc à une valeur exclamative.

NB : SO, adverbe de degré, ne peut porter que sur un autre adverbe ou un adjectif. Si ce dernier est inclus dans un groupe nominal, il doit être isolé du reste du GN pour pouvoir être affecté par SO :

*a period **so long** / **so long** a period, mais \*a **so long period** / \***so a long period***

Pour l'évaluation gradable d'un GN, il convient de passer par SUCH<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Il n'est pas requis que le candidat parle de SO THAT ou SO ... THAT, aucune occurrence de ce type d'emploi ne figurant dans le texte, par ailleurs assez riche d'occurrences directement liées au sujet

## **SUCH, prédéterminant affectant tout un GN**

*Were **such** a man once more to fall, what plea could be urged in extenuation of his crime?*

Le radical *lic* contenu dans SUCH, qui à partir de son sens premier de « forme, corps, cadavre », exprime l'apparence pour devenir LIKE en anglais moderne, sert à construire autour de l'élément repère une classe qualitative d'éléments ayant la même apparence, autrement dit une ou des qualités communes. C'est ce qui justifie l'association de ce SUCH avec les GN. On pourrait gloser par *un homme de cette sorte, un homme comme lui*.

Ici encore, la référence est thématique (qualités communes déjà évoquées), et l'association de la valeur thématique et de la valeur assertive de SUCH conduit à une inférence de haut degré de ces qualités, d'où une interprétation exclamative.

## **AS, préposition, conjonction ou adverbe indiquant une identité totale (← *eal* + *swa*), mais avec un repère introduit dans le co-texte après.**

### **1. AS + GN dans un rôle de préposition :**

***As** a priest.*

***As** a man who had once sinned*

Dans ces 2 occurrences, AS introduit un repère (*a priest/ a man who had once sinned*), dont l'élément repéré (*Dimmesdale*) présente toutes (*eall*) les qualités définitoires. L'identification posée par AS conduit donc à affirmer une inclusion du repéré dans le domaine notionnel du repère. Nous sommes là très proches de la valeur de BE, verbe qu'il est d'ailleurs possible d'ajouter, ce qui transformerait AS en introducteur non plus de GN mais de subordonnée et en ferait une conjonction :

***As** he **was** a priest...*

***As** he **was** a man who had once sinned...*

Le sens évolue. L'adjonction de BE conduit à une adjonction du temps, qui fait glisser l'identification sur le plan temporel, et mène à l'expression de la concomitance, laquelle évolue souvent vers l'expression d'une relation de cause à effet.

### **2. AS + RP dans un rôle de relatif.**

*At the head of the social system, **as** the clergymen of that day stood...*

Ce AS introduit une identité totale entre les prédicats : la position de Dimmesdale et la position habituelle du clergé de l'époque. Nous retrouvons ici la relation d'identité-inclusion développée à propos du AS préposition. Effectivement Dimmesdale se situait là où se situaient les prêtres de l'époque, corps auquel il appartenait. C'est un repérage du particulier que l'on décrit par rapport au générique connu.

Cette proposition introduite par AS peut être comparée à une relative en WH:

*At the head of the social system, **where** the clergymen of that day stood [too]...*

La reprise ici ne concernerait que le lieu. L'identité, limitée au lieu, n'entraînerait pas nécessairement l'inclusion de Dimmesdale dans la classe du clergé : on pourrait rajouter à cette relative un TOO qui l'en dissocierait, ce qui serait inacceptable avec une subordonnée introduite par AS.



Enfin, on note que, dans les deux cas, la subordonnée entre virgules tient lieu de proposition commentaire. Et il en va de même des deux subordonnées suivantes :

*Thus, we seem to see that, **as** regarded Hester Prynne, the whole seven years of outlaw and ignominy had been little other than a preparation for this very hour.*

*Her intellect and heart had their home, **as** it were, in desert places, where she roamed as freely as the wild Indian in his woods.*

Dans la première, la proposition commentaire inclut la proposition repérée dans le domaine général de tout ce qui concerne Hester Prynne, et dans la seconde, le discours de l'énonciateur est intégré dans tout ce qui peut être défini par *it were* (prétérit marqué de BE évoquant du fictif).

Avec ces derniers exemples, on fait entrer AS dans le domaine de l'expression du métalinguistique (commentaire de l'énonciateur sur son propre discours).

### 3. Corrélation AS<sub>1</sub> adverbe ... AS<sub>2</sub> préposition

*She had wandered, without rule or guidance, in a moral wilderness; **as**<sub>1</sub> vast, **as**<sub>1</sub> intricate and shadowy, **as**<sub>2</sub> the untamed forest, amid the gloom of which they were now holding a colloquy that was to decide their fate.*

*Her intellect and heart had their home, as it were, in desert places, where she roamed **as**<sub>1</sub> freely **as**<sub>2</sub> the wild Indian in his woods.*

Comme précédemment, le groupe nominal introduit par la préposition **as**<sub>2</sub> fait office de valeur repère. *The untamed forest* est le symbole des valeurs de *vastness*, *intricacy* ou *shadowiness*. L'identité qualitative affirmée par ce **as**<sub>2</sub> ressemble fort à une comparaison absolue, à un superlatif. Le rôle de **as**<sub>1</sub>, adverbe de degré, est d'indiquer l'identité entre le degré de présence de la qualité commune dans l'élément repéré et dans le repère. Il s'agit d'une comparaison relative.

### 4. Corrélation SUCH prédéterminant ... AS relatif

*But Hester Prynne, with a mind of native courage and activity, and for so long a period not merely estranged, but outlawed, from society, had habituated herself to **such**  $\emptyset$  latitude of speculation **as** was altogether foreign to the clergyman.*

à comparer avec une relative en WHICH après un antécédent déterminé par A.

*But Hester Prynne [...] had habituated herself to a latitude of speculation **which** was altogether foreign to the clergyman.*

Avec A... WHICH, on isole une propriété qui est ensuite commentée par la relative, élément rapporté à l'antécédent, alors qu'avec SUCH... AS, il y a création d'une catégorie qualitativement évaluée à partir d'une propriété repère, préexistante. Mais dans les deux cas, il y a relative, *latitude* étant repris par un opérateur qui instancie la case sujet dans la proposition subordonnée qui suit. AS est bien un relatif.

### CONCLUSION

- les valeurs de ces trois marqueurs connaissent une évolution logique, à l'intérieur de leur domaine d'emploi, en fonction de leur environnement syntaxique,
- les trois opérateurs sont organisés en système pour indiquer un repérage sur la base de l'identité avec un élément repère,

## L'EXTRAPOSITION

Le sujet portait sur une configuration syntaxique particulière : l'extraposition d'une proposition. Il convenait de définir ce type de structure, de proposer un relevé des occurrences (exhaustif ici, étant donné le nombre restreint au sein du texte), organisées en une classification pertinente, avant d'en étudier la description syntaxique, sémantique et discursive. Il convenait également d'établir un parallèle avec la non extraposition, à savoir l'ordre canonique standard anglais Sujet-Verbe-Objet (SVO) afin de déterminer les contraintes syntaxiques et pragmatiques permettant ou non et régissant l'extraposition.

### 1. Taxonomie :

Les propositions complétives sujet extraposées :

*I think it may be established as a general maxim that those nations treat their old people and women with most difference... and that these can participate... (l.33-35)*

*It appears to me that nature has been much more deficient... (l.39-40)*

*It appeared to me at their villages, that they provided tolerably well... (l.56-57)*

*It is a custom when a person [...] for the children or near relations of such a person to leave them... (l.44-48)*

*It is therefore almost unnecessary to add that we much regret... (l.65-66)*

La proposition complétive objet extraposée (une seule occurrence dans le texte) :

*...she thought it very hard she could not be permitted to see either. (l.7-8)*

### 2. Quelques point communs :

Le point commun à toutes ces propositions est le mouvement vers la droite. La complétive est au départ dans une position d'argument par rapport au verbe de la principale, pour la plupart en position de **sujet** profond, l'une seulement est **objet**. Ainsi, la structure du dernier exemple de la première série est :

*[[to add that we much regret...] BE therefore almost unnecessary],*

et celle du seul exemple de la deuxième série :

*[...she thought [she could not be permitted to see either] BE very hard]*

L'énoncé de surface est obtenu suite au mouvement dit d'extraposition (« extra-poser » = poser après) qui l'amène dans une position postverbale (ou post-prédicative dans le cas du deuxième exemple, qui est un cas de *small clause* où la copule est effacée, mais où on peut la rétablir). La place ainsi vidée est comblée par le pronom neutre *IT*; cette question, en gros, peut relever d'une triple explication :

- Au plan strictement syntaxique, l'anglais fait partie des langues dites « à servitude subjectale » (EPP en grammaire générative), qui en gros rend obligatoire dans un énoncé la présence d'un sujet explicite ; dans cette perspective, il n'aurait alors aucun contenu sémantique et serait un sujet « postiche » (*dummy subject*).
- Au plan syntactico-sémantique, on peut admettre (position défendue en particulier par Khalifa – voir bibliographie) qu'il est quand même investi d'un certain contenu sémantique, ne serait-ce que parce qu'il renvoie de façon cataphorique à la proposition en *THAT* : *[it-that X is Y]*.
- Enfin, au plan pragmatique, on sait que la version non-extraposée n'est envisageable que lorsque plusieurs conditions sont réunies, en particulier lorsque le contenu de la proposition en *THAT* relève de l'information **ancienne**, ou tout au moins récupérable dans le contexte-avant. Cela est bien entendu lié à la nature de *THAT*, ce sur quoi il faudra revenir.

### 3. Quelques éléments d'analyse :

- On observera que sur les 6 exemples fournis par le texte, 4 sont des complétives en *THAT* à temps fini (la dernière, la complétive objet, n'a pas de *THAT* explicite, mais on peut le reconstituer sans problème, et cela n'a rien à voir avec le fait que ce soit une complétive objet). Les deux autres sont des complétives infinitives, l'une avec sujet explicite (*the children or near relations of such a person*), l'autre avec sujet nul (PRO en grammaire générative), que l'on interprète forcément comme coréférentiel au narrateur ;
- Cette répartition, curieusement, et malgré la taille très réduite de l'échantillon, est un reflet assez fidèle de ce qui peut se passer en corpus : on extrapose davantage les complétives en *THAT*, et par conséquent on trouve beaucoup moins de telles complétives non-extraposées ; corrélativement on trouve davantage d'infinitives non-extraposées. Car les propositions s'extraposent en fonction de leur degré de nominalité : un vrai nom ne s'extrapose pas (*\*it's hard this exercise*), une gérondive, proche du nominal, assez peu (*it's hard doing that exercise* => la version non-extraposée est plus naturelle), et à l'autre bout du spectre, comme on vient de le voir, on trouve les infinitives, puis les complétives en *THAT*, les plus éloignées du nominal. Quelque part au milieu du continuum, on trouvera les complétives en *WH-* (interrogatives indirectes et relatives nominales) :

THAT V ꞑ (FOR X) TO V ꞑ WH- V ꞑ V-ING ꞑ NP

- On pourra utilement distinguer entre les cas où l'extraposition est une contrainte syntaxique et ceux où elle relève d'un choix. Les premiers sont illustrés par les deux exemples en *appear*, où la version non-extraposée n'est pas recevable. Ici, nous avons affaire à un verbe appartenant à un paradigme assez restreint (dont *SEEM* est le représentant le plus fréquent et le plus étudié), qui sont analysés comme **inaccusatifs**. En gros, cela signifie qu'ils n'ont qu'un seul argument, en l'occurrence de type propositionnel, et surtout que cet unique argument est **objet** profond et non sujet. La contrainte subjectale signalée plus haut nécessitera donc soit le recours à un sujet « impersonnel » (*IT* ou encore *THERE*), soit la montée du sujet du deuxième verbe (*it seems that John is rich / John seems to be rich*) ; on peut éventuellement tenter cette manipulation avec nos deux exemples, en modifiant un peu le contexte pour les rendre plus digestes, mais on en a un exemple dans le texte, l. 58... On peut également inclure dans les cas de contraintes syntaxiques toutes les complétives objet extraposées. Là, toujours pour des raisons de degré de nominalité insuffisant, on ne peut maintenir la complétive dans sa position d'origine. On vérifiera sur notre exemple qu'une gérondive, suffisamment nominale, peut en revanche demeurer dans cette position : ...*she thought her not being permitted to see either (to be) very hard*. Dans les autres cas, les versions non-extraposées sont attestables, et il faut regarder du côté de la pragmatique, en particulier de la structure informationnelle, pour dégager les raisons du choix de l'extraposée. On peut évoquer des principes comme celui du *end-weight* pour le premier exemple (double) ; mais l'essentiel est d'une part de repousser vers la droite, zone d'information maximale, les segments au contenu le plus nouveau, d'autre part d'assurer ainsi une continuité thématique, les propositions à droite des segments extraposés constituant le plus souvent un commentaire sur ces derniers.
- **Type de prédicats** : on note la présence de prédicats adjectivaux (l. 65, l. 7-8), nominaux (l. 44), et verbaux (autres cas). Dans ce dernier cas de figure, il convient de distinguer les occurrences du verbe *appear* (l. 39-40 ; l. 55-57), par opposition aux occurrences du verbe *think* (l. 33) : en effet, avec *appear* la version non extraposée de la phrase est agrammaticale alors qu'avec *think* elle est recevable.

- **Fonction pragmatique de l'extraposée** : la question de la motivation linguistique pour l'extraposition de la proposition se pose. Pourquoi l'énonciateur, qui a le choix entre une structure canonique et une structure extraposée, choisit-il cette dernière ? Le principe *end-weight* (« lourdeur/complexité syntaxique ») souvent évoqué ne suffit pas : certes l'on aura tendance à déplacer vers la droite une proposition longue et/ou complexe, mais la non extraposition est également attestée avec des complétives syntaxiquement très complexes et longues. Au-delà de cette contrainte d'ordre syntaxique, il convient donc de considérer une dimension discursive. On touche là à l'organisation pragmatique de la phrase en distinguant le topique du focus, ou encore l'information plus ancienne de l'information plus nouvelle. Extraposer, cela implique mettre le constituant extraposé en position de focus, et par conséquent choisir de ne pas le laisser en position de topique. Il conviendra donc de rechercher, en amont et en aval, les raisons (continuité ou rupture thématique) qui pourront justifier l'un ou l'autre choix.

## LA FORME EN -ING

### Définition et délimitation du sujet

-ING est un suffixe qui s'attache à une base verbale pour créer des formes verbales, participiales, adjectivales ou nominales. Historiquement, les formes en *-ing* ont une double origine, nominale et verbale :

Périphrase *beon V -ende*, où *V -ende* est une forme participiale (cf. latin *-ent*), ayant un sens duratif, de procès en déroulement

Périphrase à valeur locative *on + -ynge* (*ic wæs on huntyng*) – littéralement, « à l'intérieur de » - qui s'affaiblit ensuite en *a-hunting*, etc.

En raison de leur similitude de forme et de sens, ces deux constructions se sont progressivement fondues pour donner les formes en *-ing* de l'anglais contemporain. Mais leur double origine est responsable d'un continuum d'emplois possibles pour *-ing*, allant du plus verbal (formes en *be + -ing*) au plus nominal (dérivation en *-ing* de noms à part entière).

Il est donc important, dans la présentation de *-ing*, de bien distinguer entre ces différentes fonctions possibles, et de pouvoir expliquer quelle est la place que les occurrences de *-ing* relevées dans le texte occupent sur ce continuum entre le verbal et le nominal.

### Typologie et analyses

#### 1. Forme verbale *be + -ing*

Présent ou prétérit avec *be + -ing*, renvoyant à une situation spécifique, non pas à du générique.

*The demand for devolution in Scotland is growing, not diminishing.*

*I am beginning to be converted to the least possible devolution.*

*Ted Short was soon protesting that there was a clear commitment...*

*It was asking us to go back on everything we had agreed.*

*For instance, when we were discussing the devolution of responsibility ...*

Cette forme en *be + -ing* peut également être un infinitif :

*Mike pointed out that it would hardly do our cause any good in Scotland to be advocating a consensus policy.*

Cet exemple de *be -ing* dans une extraposée (*to be advocating a consensus would hardly do our cause any good*) illustre bien la valeur subjective de *be -ing*, avec reprise anaphorique ; *advocate a consensus policy* n'est pas posé, mais reprend le sens de *try and get all-party agreement*, quatre lignes plus haut dans le texte; *to be advocating* peut être glosé en *to be seen to advocate..* (intérieur et point de vue).

## 2. Participiales

*There was also a paper by CPRS, gloomily questioning whether the whole devolution package was viable. What we needed in October was a document drawing together what we had so far agreed.*

Dans ces exemples, les verbes au participe présent sont à sujet nul car ce sujet est coréférentiel avec le GN qui précède la participiale. Le sujet peut être rétabli (*There was a paper by CPRS / the paper questioned...*) Les exemples peuvent être analysés comme des relatives réduites (*a paper that questioned...*)

Le texte comporte un exemple potentiellement ambigu, permettant deux analyses possibles:

*Philip Rogers admitted to me wickedly that officials talk about him 'Short-circuiting' the timetable.*

*Officials talk about him [short-circuiting the timetable].* Le complément de *talk about* est *him*, et la forme en *-ing* marque une participiale à fonction adjectivale, donnant une relative réduite comme dans les exemples précédents.

*Officials talk about [him short-circuiting the timetable].* Le complément de *talk about* est une proposition (*he, short-circuit the timetable*); *-ing* permet à cette proposition d'assumer une fonction nominale et de devenir argument du verbe *talk about*. On a donc un gérondif, avec un « marquage exceptionnel » (*he > him*) du sujet de *short-circuit*. Dans un registre soutenu, un génitif serait possible : *talk about his short-circuiting the timetable.*

## 3. Gérondif

D'autres exemples du texte sont sans ambiguïté possible des gérondifs :

*We would be able to get away with devolving a lot of social policy powers.*

*We decided to make a constitutional change by joining the EEC.*

Les propositions en *-ing* font partie d'un syntagme prépositionnel et ont donc une fonction nominale ; on pourrait d'ailleurs y substituer, dans ces exemples, des substantifs : ... *with devolution of a lot of social powers / ...by our membership of the EEC.*

## 4. Noms déverbaux

*We should leave the decision about consultations to our October meeting.*

*We have no alternative in view of the feeling in Scotland.*

*Meeting* et *feeling* sont des noms dérivés des verbes correspondants, et qui ont toutes les caractéristiques habituelles d'un nom (pluralisation, utilisation de déterminants et d'adjectifs).

## 5. Adjectifs

Les adjectifs en *-ing* (*disturbing, approving, worrying*) sont également dérivés des verbes correspondants, mais présentent des degrés différents d'adjectivation. Des trois occurrences dans le texte, *worrying* et *disturbing* sont les plus proches de l'adjectif prototypique, étant gradables (*very worrying, more worrying*, et pouvant être attribut ou épithète (*the implications are worrying / worrying implications*)). *Approving* a un degré d'adjectivation moindre (? *very approving / an approving noise* mais ??*the noise is approving*).

#### **IV. Bibliographie**

##### **Grammaires générales**

R. QUIRK, S. GREENBAUM, G. LEECH, J. SVARTVIK, *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Londres : Longman, 1985.

P. LARREYA et C. RIVIÈRE, *Grammaire explicative de l'anglais*. Paris : Longman France, 1991 (2<sup>e</sup> éd. 1999).

##### **Panorama des théories en linguistique anglaise**

P. LARREYA et J.-P. WATBLED, *Linguistique générale et langue anglaise* Paris : Nathan, coll.128, 1995.

M. VIEL (éd.), *Les théories de la grammaire anglaise en France* Paris : Hachette, 1993 (ouvrage collectif).

##### **Manuels généraux, par domaines**

- Sémantique grammaticale :

G. GARNIER et C. GUIMIER, *L'épreuve de linguistique au CAPES et à l'agrégation d'anglais*. Paris : Nathan Université, 1999.

- Syntaxe :

J.-C. KHALIFA, *Syntaxe de l'anglais – Théories et pratique de l'énoncé complexe*. Paris : Ophrys, 2004.

- Lexique :

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

J. TOURNIER, *Précis de lexicologie en anglais*. Paris : Ellipses, 2004.

##### **Ouvrages spécifiques au concours**

L. DUFAYE & J.-C. KHALIFA, *L'épreuve de grammaire à l'agrégation d'anglais*, Paris : Ellipses, 2006

##### **Ouvrages de linguistique anglaise, par orientation théorique**

- Inspirés de la Théorie des Opérations Énonciatives d'A. Culioli :

J. BOUSCAREN et J. CHUQUET, *Grammaire et textes anglais, guide pour l'analyse linguistique*.

Paris : Ophrys, 1992.

J. BOUSCAREN, S. PERSEC et al., *Analyse grammaticale dans les textes. Anglais : concours*.

Paris : Ophrys, 1998.

M.-L. GROUSSIÈRE et C. RIVIÈRE, *Les mots de la linguistique : lexicologie de linguistique énonciative*.

Paris : Ophrys, 1996.

- Inspirés de la grammaire métaopératoire d'H. Adamczewski :

H. ADAMCZEWSKI et C. DELMAS, *Grammaire linguistique de l'anglais*. Paris : Armand Colin, 1982.

J.-R. LAPAIRE et W. ROTGÉ, *Réussir le commentaire grammatical de textes*. (CAPES / Agrégation d'anglais). Paris : Ellipses, 2001.

- Inspirés de la théorie de la psychomécanique du langage de G. Guillaume :

P. COTTE, *Grammaire linguistique*. Paris : Didier Érudition, CNED, 1997.

A. JOLY et D. O'KELLY, *L'analyse linguistique des textes anglais*. Paris : Nathan, 1989.

Jean-Charles Khalifa, Rudy Loock, Guillaume Odin, John Osborne, Monique Verrac

## RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION ET RESTITUTION ORALES

L'épreuve de compréhension-restitution est la quatrième et dernière composante de l'épreuve sur programme. Le candidat prend tout d'abord connaissance du titre du document sonore. Ce titre, écrit sur une feuille, lui permet d'anticiper le contenu ou de saisir une expression clé. Un signal sonore indique le début du document, qui dure deux minutes environ.

Le candidat entend le document deux fois, avec une pause d'une minute entre les deux écoutes. A la fin de l'enregistrement, il/elle dispose d'une minute au maximum pour relire ses notes et se préparer à la restitution.

A l'issue de celle-ci, le jury peut éventuellement poser une ou deux questions visant à clarifier ou préciser certains points.

L'intitulé de l'épreuve fait apparaître son double objectif : il s'agit à la fois de mesurer le degré d'exactitude de la compréhension d'un document authentique, et d'en apprécier la restitution sous forme d'une synthèse.

Il est donc attendu des candidats qu'ils organisent cette présentation afin de lui conférer la plus grande clarté possible, une nécessité qui ne fait que croître lorsque le document comporte plusieurs locuteurs ou que l'information est y disséminée.

Il ne s'agit en aucune façon de livrer le script de l'extrait sonore, mais d'en proposer une reformulation aussi nuancée et complète que possible, ce qui exclut à la fois un survol trop rapide et une attention démesurée portée aux détails. En réalité, ce juste milieu qu'il faut trouver entre quantitatif et qualitatif est une simple question de bon sens : rien de ce qui est important ne doit être omis, mais ceci tient parfois à l'attention particulière portée à certains détails. L'écoute sera donc orientée vers le contenu rhématique du document, c'est-à-dire à l'affût de l'information nouvelle, que celle-ci soit de nature factuelle ou tienne au point de vue des intervenants.

D'un point de vue purement pratique, il est vivement conseillé de s'entraîner à la prise de notes rapide, si possible pré-organisée (utilisation du surligneur, etc.) à partir de documents sonores divers tels que BBC Radio 4, Today, From Our Own Correspondant, Broadcasting House, File on Four, Any Questions, PM etc. dont l'écoute régulière permettra aux candidats d'étoffer lexicque et références culturelles.

De manière générale, les meilleures restitutions sont celles qui commencent par une présentation du sujet, des intervenants, de la nature du document et, éventuellement, de la source. Elles mettent ensuite en évidence la problématique du document : il en découle une organisation logique et une nécessaire hiérarchisation des informations.

Les difficultés de l'épreuve sont variables, selon la nature des supports, et peuvent tenir aux accents, aux voix parfois difficiles à distinguer, aux bruits divers, voire à l'hilarité du public. Le jury en est conscient et en tient compte dans son évaluation, il ne faut donc pas y voir une raison pour se laisser déstabiliser.

En ce qui concerne la restitution, un simple copier-coller enchâssé dans du discours indirect ne répond pas aux attentes du jury qui espère une réelle mise en forme du contenu. Les liens logiques

ou chronologiques, le ton, l'implicite... gagneront donc à faire l'objet d'une formulation soignée, et le recours perpétuel à « ... and then he/she says/asks/explains/replies that... » est à éviter.

A cet égard, des verbes tels que : claim / contend / point out / mention / hint / imply / stress / highlight / debunk / denounce... ou d'autres solutions lexicales sont autant de variantes permettant de gagner en précision dans un niveau de langue plus approprié.

De même, l'identification de la fonction des protagonistes a souvent posé de réels problèmes de formulation faute de lexique ad hoc pour distinguer entre « anchorman », « talk-show host », « reporter », « journalist », « Arts / Education / Sports correspondent », « guest », « member of the panel », « witness », etc.

L'exemple qui suit permettra aux candidats de se faire une idée plus précise du type de mise en œuvre attendue. Il n'a aucune fonction modélisante mais constitue une base de travail, qui gagnera évidemment à être étoffée.

### **SCRIPT D'UN DOCUMENT SONORE**

*Sliding through Art at London's Tate Modern*

*"The Tate Modern Museum is housed in a former power station on the South Bank of the River Thames in Central London. It has a number of galleries but its main attraction is the turbine-room, the huge cavernous space where I'm standing now, more than a hundred feet high and some four hundred and fifty feet long. This used to house, of course, the power-station's turbines but now it's perhaps the most fantastic open space for art in any gallery in Europe. The latest installation is made up of five stainless steel slides of different lengths, from different heights, and they all end up just behind me here. You can probably hear some of the squeals as people slide down from the top.*

*With me now to tell a little bit more about this installation is Jessica Morgan, Curator of Contemporary Art here at the Tate Modern. First of all, let me just ask you, what, what are you trying to do, what's the artist trying to do with this installation?"*

*"Every year we have a new commission. Um, Carston Höller's piece, the enormous slides that fill the space is, as he's described it, a test, it's a test of two things - the title of the work is Test Site - on the one hand, his belief that slides really should be used throughout the architecture of buildings and public spaces; the other thing that's being tested is the experience of sliding which is this experience of having to let go, of losing control, of vertigo, and something that he firmly believes would probably change us all for the better were we to do it every day. If you're not interested in sliding, they are a spectacular sculpture that fills the hall. They look absolutely incredible."*

*"So, in a word, it IS Art?"*

*"Absolutely."*

*Well, there you have it : the case for the defence. Now let's go in search of the case for the prosecution. I'm supposed to be meeting Charles Thomson, the founder of a group known as The Stuckists. Are you Charles?"*

*"I am, yes."*

*"Hi! Nice to meet you. First of all, tell me, what are The Stuckists? What's that name?"*



*“The Stuckists, the name, comes from an insult from Britartist, Tracey Emin, to her ex-boyfriend, Billy Childish, that he was ‘stuck’. We believe in painting pictures as Art. We think that a dead shark is a fish, and not Art. That’s the Damien Hirst art-work, of course, which is now in America.”*

*“And slides?”*

*“Slides are not Art. They’re what’s known as a children’s playground. Because something is put in the Tate Gallery, it doesn’t mean it’s Art. My shoe is now in the Tate Gallery because I’m wearing it. It doesn’t mean that my shoe is Art. It’s still my shoe.”*

### **SUGGESTION DE SYNTHÈSE**

*We have just heard, I presume, the BBC’s Arts Correspondant, reporting from the Tate Modern Museum in Central London, where the current exhibition, Test Site has just opened. This is a ‘hands-on’ exhibition where the public is invited to test five stainless steel slides (and seems to be enjoying them, judging by the background noises), an exhibition that has provoked very different reactions, ranging from unqualified enthusiasm to downright rejection.*

*Jessica Morgan, Curator of Contemporary Art at the Tate Modern, makes the case for the defence. For the benefit of listeners at home she describes the installation and evokes the sculptor’s approach. He would like to see slides as a regular feature of architecture and feels that we would all stand to gain by letting ourselves go and enjoying the dizziness of the experience. Jessica Morgan, who sounds very excited, has no doubt that this sculpture is indeed Art.*

*This view, however, is radically challenged by Charles Thomson, founder of the Stuckists (who have no time for Britart), for whom the right place for a slide is in a playground. He puts forward the somewhat reactionary view that art is all about paintings, and strongly rejects the idea that an object becomes art simply as a result of being inside a gallery. Rather whimsically, he offers his own shoe as an example: attached to his foot it is obviously inside the Tate with him, but it is far from being a work of art.*

### **Exemples de titres de documents sonores:**

Life at the Googleplex – Hitch-hiking – Life in the suburbs – Mugging – Working until 82 – Multilingual plumbers – The 2000-year-old man (Mel Brooks)...

Rapport présenté par Alain Nowak et Ann Richardson

## RAPPORT SUR LA MAÎTRISE DE L'ANGLAIS PARLÉ

Le présent rapport reprend les grandes lignes et les éléments essentiels du rapport de l'année 2006.

La maîtrise de l'anglais parlé fait l'objet d'une évaluation spécifique au sein de l'épreuve sur programme. Elle prend en compte plusieurs critères : qualité de la chaîne parlée (prononciation des phonèmes, accentuation des mots, intonation des phrases, débit, et plus généralement aptitude à communiquer dans une langue authentique et fluide), justesse et richesse du lexique, rigueur grammaticale. Ainsi, le jury rappelle qu'il évalue non pas de futurs enseignants mais des professeurs déjà en exercice. De ce fait, le modèle présenté se doit d'être d'excellente tenue, tant du point de vue phonologique que lexical et grammatical. Le jury rappelle que la qualité globale de l'anglais est appréciée à travers des activités différentes qui correspondent aux différentes sous-épreuves.

Par ailleurs, le candidat est évalué sur sa capacité à communiquer. Le jury est sensible à la nervosité inhérente à une telle épreuve ; néanmoins, il est attendu du candidat qu'il fasse preuve de clarté dans la démonstration, qu'il ne lise pas de notes trop rédigées, qu'il établisse un contact oculaire avec les examinateurs, que sa voix soit correctement posée, que le débit ne soit ni trop rapide ni trop lent – en un mot, que sa prestation soit suffisamment vivante pour capter l'attention de l'auditoire.

Le jury note de grandes disparités dans la qualité de la langue orale entendue dans les prestations d'ESP ; il espère que les observations ci-dessous – en complément du rapport 2006 – aideront les candidats des sessions 2008 et ultérieures à se préparer efficacement.

### **Chaîne parlée (intonation, débit)**

Un travers commun à de nombreux candidats demeure l'intonation montante quasi-systématique en fin de phrase. Il s'ensuit alors une modification du rythme au niveau phrastique, des déplacements d'accentuation syllabique et une chaîne parlée qui manque d'authenticité. Le concours pourrait fournir l'occasion aux candidats de procéder à un bilan phonologique et, surtout, à pratiquer systématiquement et consciemment, le travail de l'intonation descendante dans des exposés formels. Il s'efforcera à travailler également les variations de son débit.

Les candidats doivent s'efforcer à tout moment d'utiliser une langue fluide. Le jury ne pénalise pas les candidats qui hésitent brièvement avant de répondre à une question ou à préciser une idée dans leur prestation. Cependant, on pourrait suggérer aux candidats de s'entraîner parfois « sans filet », avec un minimum de notes, sur un sujet qu'ils connaissent bien. Ils gagneront ainsi en spontanéité, en démonstrativité et en confiance en soi.

### **Accentuation**

C'est dans ce domaine que le jury a constaté le plus grand nombre d'erreurs. La maîtrise de l'accentuation syllabique se révèle souvent déterminante dans la réussite ou l'échec à l'oral, car un mauvais placement influe sur l'intonation de la phrase et nuit fortement à la compréhension générale. C'est dire l'importance que tout candidat doit attacher à ce domaine.

L'accentuation syllabique en anglais n'a rien d'aléatoire mais répond à des règles bien précises que tout candidat se doit de connaître, quitte à faire un travail assidu et rigoureux de vérification pour éviter des erreurs systématiques. Le futur candidat devrait revoir les règles de base (terminaisons contraignantes par exemple), dresser des listes de mots liés à l'analyse et au commentaire qu'ils seront inévitablement amenés à utiliser. La liste ci-dessous n'est pas exhaustive et le jury conseille aux futurs candidats de la compléter par eux-mêmes (prononciation correcte avec syllabe accentuée en gras).

• Mots d'usage très courant :

be'**g**inning, 'e**x**tract (n.), in'te**r**pret, **c**ontrast (n.), de've**l**op, de've**l**opment, **a**dverb, 'a**d**jective, com'p**a**rison, contra'diction, 'e**m**phasis, i**n**terview, 'c**o**mment, vo'**c**abulary, con'c**l**usion, 'c**a**te**g**ory, si'm**i**litude, 'p**r**onoun, 'c**a**r**i**cature, 'a**t**mosphere, e**f**fect, 'e**x**cerpt, a'**n**alysis, **a**nalyze, 'c**r**iticism, 'c**r**iticize, e'**x**amine, ex't**e**nt, con's**i**der, 'c**o**nsequence, eco'**n**omic, e'**v**ent, com'm**u**nity, 'd**i**fficulty, 'i**n**dustry, 'p**r**ogress, to repre's**e**nt, etc.

Le jury recommande expressément de s'entraîner aux prestations orales dès le début de l'année, sans attendre les résultats de l'admissibilité. A cette occasion, les candidats s'assureront qu'ils maîtrisent la prononciation des noms propres (auteurs, personnages, lieux fictifs ou réels) et des mots-clés en rapport avec les œuvres et questions qu'ils travaillent. Le jury a ainsi relevé avec étonnement des fautes sur les mots suivants, pourtant au cœur du programme 2007 *Hester*, *Hawthorne*, the Corps (-s muet !) of Discovery, *Pearl*, *Elizabeth* (difficulté en italiques), *Callaghan*, *Chillingworth*, etc.

## Phonèmes

Le jury a remarqué un certain nombre d'erreurs portant sur des mots courants, surtout au niveau des voyelles et des diphtongues. Il s'agit le plus souvent de confusions, d'inversion entre voyelles et diphtongues (*coun*try, *beca*use), de longueur, de réalisation de formes faibles.

• Voyelles & diphtongues :

another, opposite, echo, select, *per*iod, negative, recognize, economics, *coun*try, *beca*use, *la*w, *sa*id et *sa*ys, *thou*ght, *ou*ght to, image, knowledge, passage, *jour*nalist, *jour*ney, *with*draw, moment, even if, really, note, notice, notably, *td*d, *ho*pe, also, both, *prom*ise, *prom*ising, *h*indsight, *aud*ience, etc.

• Séquence Voyelle + [r] :

De (très) nombreux candidats proposent une prononciation de la séquence Voyelle + [r] « américanisante » (avec un [r] rétroflexe) alors que par ailleurs ils semblent avoir fait le choix d'un accent britannique. Il est bien entendu que **tous** les accents anglophones sont acceptés également par le jury – à condition d'être cohérents. Quelques exemples : *Hester*, *order*, *better*, *air*, *marginal*.

• Consonnes :

Attention à distinguer *used to* et *to use* (son [z]) et *the use* (son [s]). De la même manière, attention à *basis*, *comparison*, *precisely*, *research*, *an increase of*, *the increase*, *close to*, *dis-* comme dans *disagree* ou *disorder*, etc.

Remarquons également que le [h] initial est parfois omis (*Hester*, *Hawthorne*), y compris sur des mots d'emploi aussi fréquent que *he*, *her*, *his*, *he helps*, *history*, etc.

## Grammaire

La majorité des candidats emploie une langue syntaxiquement correcte, parfois riche et variée. Le jury est néanmoins surpris de constater un certain nombre d'erreurs – très pénalisantes – dans le maniement des formes aspectuelles, voire des imprécisions au niveau du maniement des temps, surtout au niveau du thème oral où l'utilisation des documents journalistiques pose souvent des problèmes spécifiques. Les conditions du concours exigent une vigilance de tous les instants et de telles erreurs sont inacceptables. Des erreurs ont également été notées dans les domaines suivants :

- fluctuations dans la prononciation de la terminaison *-ed* au prétérit ou au participe passé
- morphologie des formes verbales en général, et du *-s* à la 3<sup>ème</sup> personne du singulier au présent en particulier !
- le *-s* au pluriel des substantifs et du génitif....
- détermination nominale : ~~the society, the Labour~~ (mais *the Labour Party*)
- les indéterminables, toujours délicats à manier, semble-t-il : ~~informations, a research, a progress, evidences~~, etc
- le maniement de *the United States*, qui est bien singulier (exemple du titre d'un thème oral donné en 2007 : « *C'est là que sont nés les Etats-Unis* », traduit par une bonne quantité de candidats par ~~'This is where the United States were born~~ !)
- le choix des prépositions et *phrasal verbs* : ~~to be responsible of, despite + proposition, to be accused to, to be unable of admitting~~, etc.

## Lexique

La diversité, la précision et l'authenticité du lexique sont fondamentales dans des épreuves où il s'agit d'exprimer des idées fines et de conceptualiser ses analyses. Mais pour autant, les candidats ne doivent pas baisser la garde sur des fautes aussi élémentaires que *economical / economic*, ~~to precise smth~~, ~~to prone a possibility~~. Ces confusions, calques et barbarismes sont difficilement acceptables à ce niveau d'exigence.

## Candidats anglophones

Le jury tient à signaler que les candidats anglophones doivent, eux aussi, être vigilants sur leur langue maternelle. En effet, ils ne sont pas à l'abri de légers calques lexicaux, remarquables notamment dans l'exercice de thème oral. Par ailleurs, ils doivent également tenir compte du fait qu'il s'agit d'une épreuve universitaire, qui requiert un registre de langue soutenu adapté. Il ne faut pas oublier que les capacités de communication sont également prises en compte dans l'évaluation générale.

Rappelons ici que l'épreuve d'explication du fait de langue se fait en français : il est donc attendu des candidats anglophones qu'ils visent le même effort de rigueur en français que celui que consentent les candidats francophones en anglais.

## Conclusion

Le jury exprime le plaisir qu'il a eu à entendre certaines prestations de grande qualité, qui témoignent d'un grand sérieux dans la préparation et d'un réel talent communicationnel et pédagogique.

Alfonso GERMANO, Ronan LUDOT-VLASAK, Guillaume ODIN

---