AGRÉGATION INTERNE
ET CAERPA
D'ANGLAIS

SESSION 2006

Rapport du jury

SOMMAIRE

Première partie :
Présentation ..... page 3

Prologue ..... page 4
Statistiques..... page 5
Composition du jury ..... page 6
Texte officiel ..... page 9

Deuxième partie :
Rapport sur les épreuves écrites ..... page 10

Composition en langue étrangère ..... page 11
Traduction ..... page 22

Troisième partie :
Rapport sur les épreuves orales ..... page 53

Exposé de la préparation d'un cours..... page 54
Rapport sur l'exposé de la préparation d'un cours.....page 55
Comptes-rendus de présentations de candidats… page 67
Pistes d'eploitation proposées par le jury…. page 70
Annexes (Compréhension, production, lexique)….page 89
Bibliographie…… page 103

Explication d'un texte en langue étrangère ..... page 106
Explication d'un texte littéraire..... page 107
Explication d'un texte de civilisation ..... page 121
Explication de faits de langue..... page 128
Thème oral .... page 140
Compréhension et restitution orales …..page 144
Maîtrise de l'anglais parlé ..... page 146

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

Ce rapport est bien le rapport du jury de l'Agrégation interne d'anglais car tous les membres du jury de la session 2006 ont participé à son élaboration.

Les critères d'évaluation et les barèmes définis par le jury pour les épreuves écrites et orales sont tels que les candidats ne peuvent être admis au concours s'ils négligent l'une des quatre épreuves. Le jury a constaté que les candidats admis avaient notamment tous préparé sérieusement l'épreuve écrite de "Composition" ainsi que celle de "Traduction" (la "traductologie" restant cependant le point faible de beaucoup) car ils avaient bien compris que leur seule expérience d'enseignant ne pouvait suffire et que le concours de l'agrégation interne se situait naturellement à un niveau supérieur à celui des CAPES externe ou interne.

Le jury attend en matière de maîtrise de la langue étrangère, de littérature, de civilisation et de linguistique un niveau de connaissances et de compétence digne du grade de professeur agrégé et les résultats des lauréats de la session 2006 lui donnent raison.

Par ailleurs, la nature même de l'épreuve de didactique, ou plus précisément de l'épreuve orale intitulée « Exposé de la préparation d'un cours », avait été rappelée dans le rapport de la session 2005 et les candidats admis ont de toute évidence tenu compte des recommandations et des conseils donnés par le jury. Cette épreuve n'est cependant pas préparée avec toute l'attention et le soin qu'elle exige par de trop nombreux candidats, et c'est assez paradoxal puisqu'il s'agit d'un concours interne. Le jury s'est efforcé de donner des axes de travail pour les futurs candidats dans le rapport de la session 2006 afin de les inciter à ne pas compter sur leur seule pratique de la salle de classe mais à chercher à approfondir leurs connaissances didactiques, en ne les dissociant pas de leurs connaissances linguistiques, littéraires et culturelles comme ceci a été trop souvent constaté.

Un hiatus majeur entre les résultats aux deux épreuves orales a quelquefois montré que des candidats n'avaient pas pris la mesure de l'enjeu du concours. Les lauréats ont en revanche prouvé leur expertise dans tous les domaines concernés par les épreuves, donnant ainsi tout son sens à leur grade de professeur agrégé.

Jean-Luc Maître, Président du jury

Delphine Chartier, Vice-présidente

Gérard Werlé, Vice-président

Claude Forray, Secrétaire Général

STATISTIQUES

ADMISSIBILITÉ

COMPOSITION	inscrits	absents	présents	CB ou 0	notés (non zéro)	moyenne des notés	% notés/inscrits
agrégation interne	1442	426	1016	59	957	6,19	66,37%
caerpa	201	48	153	7	146	5,61	72,64%
total	1643	474	1169	66	1103	6,11	67,13%

TRADUCTION	inscrits	absents	présents	CB ou 0	notés (non zéro)	moyenne des notés	% notés/inscrits
agrégation interne	1442	426	1016	4	1012	7,07	70,18%
caerpa	201	47	154	1	153	6,39	76,12%
total	1643	473	1170	5	1165	6,98	70,91%

CANDIDATS NOTÉS AUX DEUX ÉPREUVES (ni absents ni éliminés par CB ou 0)	nombre de candidats	moyenne de leur total sur 20	pourcentage notés aux deux épreuves par rapport aux inscrits
agrégation interne	947	6,73	65,67%
caerpa	144	6,09	71,64%
total	1091	6,52	66,40%

ADMISSION

AGRÉGATION INTERNE

Postes : 56
Barre d'admissibilité : 9,75/20
Nombre d'admissibles : 140
Barre d'admission : 9,42/20
Moyenne des admis : 10,9/20
Postes pourvus : 56

CAERPA

Postes : 14
Barre d'admissibilité : 8,25/20
Nombre d'admissibles : 34
Barre d'admission : 9,42/20
Moyenne des admis : 10,26/20
Postes pourvus : 10

COMPOSITION DU JURY

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 AMIOT	Maître de conférences Académie de Montpellier
Monsieur Roland BEMBARON	Professeur agrégé Académie de Créteil
Monsieur Daniel BONNET-PIRON	Professeur de chaire supérieure Académie de Lyon
Madame Stéphanie BORDE-PIARROU	Professeur agrégé Académie d'Aix-Marseille
Monsieur Jean-Luc BORDRON	Professeur agrégé Académie de Besançon
Madame Sylviane BURNER	Professeur des universités Académie de Nancy-Metz
Monsieur Jean-Jacques CHARDIN	Professeur des universités Académie de Strasbourg
Madame Marie-Hélène CLAVERES	Maître de conférences Académie de Montpellier
Monsieur Maurice CLUTIER	IA-IPR Académie de Lyon
Monsieur Eric CORRE	Maître de conférences Académie de Paris
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

Madame Marie-Magdelaine GIBSON	Maître de conférences Académie de Bordeaux
Monsieur Christophe GILLISSEN	Maître de conférences Académie de Paris
Monsieur John GRIFFIN	Professeur agrégé Académie de Nantes
Monsieur Jean-Marc HIERNARD	Professeur agrégé Académie de Reims
Madame Martine IACONELLI	Professeur agrégé Académie de Créteil
Monsieur Denis JAMET	Maître de conférences Académie de Lyon
Madame Juliette LARROSA	IA-IPR Académie de Créteil
Monsieur Toussaint LE CANN	IA-IPR Académie de Rennes
Monsieur Frederic LEMAITRE	Professeur agrégé Académie d'Amiens
Madame Laetitia LEONARDUZZI	Maître de conférences Académie d'Aix-Marseille
Madame Brigitte MACADRÉ	Maître de conférences Académie de Reims
Monsieur Claude MAISONNAT	Professeur des universités Académie de Lyon
Madame Agathe MAJOU	Professeur agrégé Académie de Bordeaux
Madame Claire MANIEZ	Professeur des universités Académie de Grenoble
Monsieur René-Pierre MONDON	PRAG Académie de Lyon
Monsieur Paul-Eric MORILLOT	Maître de conférences 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

Madame Evelyne PAYEN-VARIÉRAS	Maître de conférences Académie de Paris
Monsieur Jean-Yves PELLEGRIN	Maître de conférences Académie de Paris
Madame Danièle PEYRE	Professeur agrégé Académie de Nancy-Metz
Monsieur Jean-Louis PICOT	IA-IPR Académie de Caen
Monsieur Nigel QUAYLE	Professeur des universités Académie de Lille
Madame Christine SCOTT	Professeur agrégé Académie de Lyon
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 Pau
Monsieur Serge VIGNEAU	Professeur de chaire supérieure Académie de Montpellier
Monsieur John WILDE	PRAG Académie de Nantes

TEXTE OFFICIEL

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

Sujet :
Fragmentation in Flannery O'Connor's *Complete Stories*

Cette année, c'est un sujet de littérature qui était proposé à la réflexion des candidats, et ce rapport commencera par quelques conseils méthodologiques basés sur les défauts constatés dans les copies, avant de proposer des pistes de réflexion sur le sujet.

I. BILAN ET CONSEILS

Rappelons pour commencer que la première clé du succès est l'étude attentive et approfondie des œuvres et questions du programme. Un certain nombre de candidats semblaient n'avoir qu'une idée assez floue de la nature même de l'objet d'étude qui leur était proposé : dans quelques copies, Flannery O'Connor a été prise pour un écrivain irlandais, dans d'autres pour un auteur ayant beaucoup écrit sur les problèmes d'intégration des noirs ; certains ont assimilé les *Complete Stories* à un roman composé de trente nouvelles et semblaient ignorer qu'une dizaine de ces nouvelles n'étaient pas au programme du concours. Dans le domaine des fautes moins graves, mais néanmoins symptomatiques d'une préparation insuffisante, le jury a constaté des erreurs sur les titres des nouvelles – « The Lamb Shall Enter First » et « There Is No Place Like Home », entre autres, auraient sans doute amusé l'auteur, qui se plaisait à mentionner les déformations que ses lecteurs avaient fait subir au titre de son roman *The Violent Bear It Away*[1] –, les noms des personnages, les intrigues ; enfin, si les intrigues et les personnages étaient souvent correctement identifiés, la forme et la matière même des nouvelles, c'est-à-dire l'écriture de l'auteur, semblaient mal connues, ou insuffisamment prises en compte. Répétons-le : seule une connaissance intime des nouvelles au programme pouvait permettre de traiter correctement le sujet proposé. Cette condition nécessaire, mais non suffisante, n'était pas remplie dans de nombreuses copies.

Une deuxième condition nécessaire était évidemment de traiter le sujet comme un sujet de littérature. On peut citer ici une remarque que Flannery O'Connor adressait à un public de professeurs de lycée au cours d'une conférence reprise dans *Mystery and Manners* :

> The student has to have tools to understand a story or a novel, and these are tools proper to the structure of the work, tools proper to the craft. They are tools that operate inside the work and not outside it; they are concerned with how this story is made and with what makes it work as a story. [...] The form of a story gives it meaning which any other form would change, and unless the student is able, in some degree, to apprehend the form, he will never apprehend anything else about the work, except what is extrinsic to it as literature.[2]

La première qualité requise d'une composition en littérature est en effet d'aborder l'œuvre littéraire en tant que telle, c'est-à-dire comme construction esthétique avant tout, même si d'autres considérations peuvent venir se greffer sur cette première approche. Le jury a constaté que beaucoup de candidats sont encore insuffisamment rompus à l'analyse littéraire et peinent à dépasser une approche purement thématique du sujet. Un défaut très répandu, qui consiste à résumer au passé les intrigues des nouvelles, trahit une confusion entre réalité et fiction, et fait de l'œuvre un texte pseudo-historique, ce qui est un contresens sur sa nature. On ne peut se contenter, pour parler d'une œuvre littéraire, de résumer des intrigues et des situations : il faut

[1] Flannery O'Connor, « The Regional Writer », in *Mystery and Manners: Occasional Prose*, selected and edited by Sally and Robert Fitzgerald, Faber and Faber, p. 51.

[2] « The Teaching of Literature », ibid. p. 128-129.

être capable de citer le texte, de proposer des micro-analyses qui viendront étayer une démonstration plus générale.

Parmi les outils d'analyse que nombre de candidats maîtrisent mal viennent tout d'abord, puisqu'il s'agissait de textes narratifs, les notions narratologiques de base, comme la différence entre auteur, narrateur et personnage, les questions de point de vue, d'ordre du récit, etc. Le jury n'exige pas une terminologie « savante », mais la précision des concepts est indispensable à la clarté de l'analyse. On peut aussi attendre de candidats à l'agrégation qu'ils soient dotés d'un minimum de vocabulaire spécifique pour analyser la langue d'un texte littéraire.

Un sujet de composition est une invitation à mener une réflexion personnelle à partir d'une notion plus ou moins abstraite. On doit donc mettre en garde les candidats contre la tentation de réutiliser de manière plus ou moins habile des morceaux de cours ou des corrigés de composition sur des sujets voisins mais néanmoins différents. Dans le cas présent, certains candidats ont été tentés de disserter sur la division, la distorsion, la diversité, la contradiction, le contraste ou la disjonction (sujet traité dans le cours du CNED), s'exposant ainsi au « hors-sujet ». La première tâche consiste à réfléchir longuement à la notion proposée, afin d'en examiner tous les aspects pertinents par rapport à l'œuvre concernée. C'est paradoxalement dans les copies des candidats n'ayant pas lu l'œuvre que le jury a pu trouver les réflexions les plus intéressantes sur la notion de fragmentation, ces candidats ayant eu le temps de l'analyser posément et d'en envisager les différents champs d'application, sans être distraits de cette tâche par des souvenirs de cours et de corrigés.

La réflexion du candidat doit également se présenter de manière structurée et ordonnée : le plan ne saurait se contenter de juxtaposer des remarques de différents ordres, aussi pertinentes soient-elles. La composition doit être une démonstration, qui mène fermement le lecteur d'un point à l'autre, de manière claire et dynamique. On ne pouvait donc se contenter de repérer dans les textes la thématisation de différentes formes de fragmentation (physique, géographique, spirituelle, par exemple) et d'en faire le catalogue. L'articulation des caractéristiques formelles et thématiques est essentielle dans la réussite d'un plan dynamique.

Quelques remarques enfin sur la nécessité pour les candidats de conserver une distance critique par rapport à l'œuvre : une des difficultés de celle de Flannery O'Connor est son caractère ouvertement « prophétique », son ancrage dans une foi religieuse revendiquée haut et fort, qu'il n'est évidemment pas possible d'évacuer, mais par rapport à laquelle il convient de rester d'une parfaite neutralité. André Bleikasten a bien montré les dangers de ces lectures « déférentes et dévotes »[3] de O'Connor, qui empêchent de poser sur son écriture un regard sans a priori. Quelles que soient les convictions des candidats, il est maladroit dans un devoir de littérature de prendre pour argent comptant les prétendus « messages » de l'auteur, et de terminer sa composition sur l'hypothèse que Flannery O'Connor, comme le petit Harry/Bevel de « The River », a maintenant sa place au paradis.

En dernier lieu, bien entendu, la composition d'un candidat à l'agrégation doit être écrite en un anglais authentique, riche aussi bien syntaxiquement que lexicalement. Nous renvoyons pour cette question aux « Quelques remarques sur la langue écrite » qui font suite à ce rapport.

[3] André Bleikasten. *Flannery O'Connor : In extremis.* Belin, 2004, p. 108

II. PISTES DE RÉFLEXION

Le sujet proposé cette année comportait dans son intitulé même une partie de sa problématique, puisque la notion de fragmentation s'y oppose à celle de complétude, qu'on trouve suggérée dans le titre de l'ouvrage. On peut commencer par remarquer, comme l'ont fait plusieurs candidats, que le corpus sur lequel ils avaient à composer n'est en fait qu'une fraction (sinon un fragment) de l'ouvrage, puisqu'en ont été exclues les nouvelles qui constituaient le mémoire de Flannery O'Connor pour l'obtention de son Masters of Fine Arts de l'université de l'Iowa en 1947 (sauf la première, « The Geranium »), et celles qui ont été par la suite intégrées dans ses romans *Wise Blood* et *The Violent Bear It Away* (voir l'histoire éditoriale des nouvelles pp. 551-555). D'un autre côté, le corpus des nouvelles retenues inclut l'intégralité des deux recueils de nouvelles publiés, l'un avant la mort de l'auteur (*A Good Man Is Hard to Find*, 1955), l'autre à titre posthume (*Everything That Rises Must Converge*, 1965).

La notion de fragmentation ne pose en principe pas de problème de définition : celle qu'en donnent les dictionnaires est brève : « A breaking or separation into fragments » pour l'*OED*, par exemple. Le renvoi au nom « fragment », résultat de l'action de fragmentation, permet d'affiner l'approche :

> 1. A part broken off or otherwise detached from a whole; a broken piece; a (comparatively) small detached portion of anything.
> 2. transf. and fig. a. A detached, isolated, or incomplete part; a (comparatively) small portion of anything; a part remaining or still preserved when the whole is lost or destroyed.
> b. An extant portion of a writing or composition which as a whole is lost; also, a portion of a work left uncompleted by its author; hence, a part of any unfinished whole or uncompleted.

La fragmentation a pour premier effet de séparer une (petite) partie d'un tout, et la notion renvoie donc implicitement à celle d'unité, d'ensemble, de tout. Cette tension entre la fragmentation et l'unité est à la base de toute problématique dynamique sur le sujet.

Le sujet proposé avait tout d'abord une dimension générique et formelle : le genre de la nouvelle est par essence un genre du fragment ; la nouvelle raconte une « tranche de vie », est parfois une ébauche de roman (c'est notamment le cas des nouvelles exclues du programme dans les *Complete Stories*) ; elle procède par synecdoque, qui est selon Pierre Tibi la figure mère de la nouvelle. Nous ne pouvons citer ici qu'un « fragment » de son étude magistrale sur ce genre protéiforme, à laquelle nous renvoyons pour de plus amples développements :

> Il y a dans la nouvelle […] une double orientation. Tantôt fascinée par le repli autarcique, elle se referme narcissiquement sur elle-même. […] Tantôt, manifestant son incomplétude, elle s'ouvre sur un hors-texte, ou semble portée par un mouvement d'intégration dans un ensemble plus vaste. Centripète et centrifuge, elle l'est d'ailleurs souvent de manière simultanée. Forme achevée, indépendante, autonome, elle réclame néanmoins, pour signifier pleinement, d'être reliée à un tout qui l'englobe ou la parachève. Elle est à la fois microcosme et fragment, comme un tesson de poterie peut être intéressant en lui-même tout en permettant à l'œil qui suit les indentations de sa ligne de brisure de reconstruire quelque chose de l'objet primitif. […]
> Mais pour que la nouvelle accède au statut de partie rattachable à un ensemble, point n'est besoin que celui-ci soit effectivement matérialisé dans quelque unité génériquement hétérogène (roman) ou homogène (cycle de nouvelles). C'est au plan sémiotique surtout que l'ensemble englobant se trouve réalisé ou suggéré : la nouvelle se signifie elle-même. Son paradoxe est ainsi de projeter le tout dont elle est une partie. Des rapports divers

peuvent alors s'instaurer entre le fragment que constitue la nouvelle et le tout qu'il est amené à signifier avec un degré de précision variable. Ceux-ci se ramènent aux trois grandes figures de la métonymie, de la métaphore et de la synecdoque.[4]

Formellement, les nouvelles de Flannery O'Connor participent de cette essence fragmentaire. Leur structure souvent « ouverte » suggère, pour citer de nouveau Pierre Tibi, que « la nouvelle est un fragment d'un tout plus important, qu'il y a un avant-texte et un après-texte. » (31-32). Les débuts in medias res et les fins ouvertes (qui peuvent être présents tous les deux dans la même nouvelle) contribuent au caractère métonymique de la nouvelle : il y a du « hors-texte » avant et après. Les débuts *in medias res* sont quasiment la règle pour les nouvelles de O'Connor : qu'elles débutent par un nom propre (Old Dudley, p. 3 ; Ruby, p. 95, Mr. Head p. 249, Mrs. May p. 311, Thomas p. 383, etc.) ou par un article défini (The grandmother p. 117, The old woman and her daughter p. 145, The child p. 157, The peacock p. 194, etc), elles forcent le lecteur à imaginer un monde fictionnel antérieur au début de la nouvelle, et soulignent donc son caractère fragmentaire, partie d'un tout qui la dépasse.

Les fins ouvertes, bien que moins nombreuses, du fait du nombre important de morts violentes dans sa fiction, produisent le même effet : c'est le cas de la fin de « The Geranium », qui se termine sur une menace, de « A Stroke of Good Fortune », où un « it » indéfini attend dans le blanc qui suit la nouvelle (« It was as it were out nowhere in nothing, out nowhere, resting and waiting, with plenty of time. », 107), de « The Life you Save… », où le personnage est abandonné en pleine course de vitesse avec l'orage qui menace, de « A Temple of the Holy Ghost », où la petite fille qui focalise le récit est également « en route » vers le soleil-hostie : « The sun was a huge red ball like an elevated Host drenched in blood and when it sank out of sight, it left a line in the sky like a red clay road hanging over the trees » (248). Cet effet d'ouverture vaut aussi pour la fin de « Parker's Back », où le personnage semble retourné à l'enfance : « There he was—who called himself Obadiah Elihue—leaning against the tree, crying like a baby » (530). Toutes ces fins ouvertes laissent le lecteur avec le sentiment que l'histoire continue, qu'il y a, encore une fois, un hors-texte dont la nouvelle ne serait qu'un fragment.

On peut également inclure dans la fragmentation formelle des nouvelles de Flannery O'Connor les nombreuses fractures temporelles, et notamment les analepses imbriquées, « flashbacks within flashbacks », dont on trouve de nombreux exemples chez la nouvelliste. Il ne s'agit pas de l'éclatement de la temporalité qui caractérise Faulkner, par exemple, ou d'autres modernistes. Mais même si le récit se déroule en général de manière chronologique stricte[5], les analepses imbriquées, dans les quelques nouvelles où elles apparaissent, fractionnent néanmoins la temporalité de manière plus complexe que le simple « retour en arrière explicatif » du conteur traditionnel, suggérant une remontée impossible aux origines de l'action : dans « The Comforts of Home » la première analepse remontant à la nuit précédente en inclut une deuxième qui déroule le mois passé avant de revenir au « présent » de l'histoire pour la conclusion ; dans « Judgment Day » ou « Parker's Back », on a de même deux analepses imbriquées l'une dans l'autre. Ces flashbacks, qui découpent dans le passé du personnage des

[4] Pierre TIBI, « La nouvelle : essai de compréhension d'un genre », *Aspects de la nouvelle, Cahiers de l'université de Perpignan*, n° 18 (1995) p. 62-63.

[5] « L'écriture de Flannery O'Connor n'est pas une écriture expérimentale au sens habituel du terme ; son maniement de la chronologie du récit reste traditionnel. Assez souvent, la narration suit l'ordre chronologique des événements, ou bien adopte la technique du conteur qui commence par une scène *in medias res* pour susciter un sentiment de léger suspend et d'attente, pour donner ensuite les explications attendues par le biais d'une analepse (*Good Country People, Judgement Day, Parker's Back, A Stroke of Good Fortune* en sont quelques exemples). » (Aurélie Guillain « Les amnésiques de Flannery O'Connor », Actes de la journée d'études de Paris X http://anglais.u-paris10.fr).

fragments « signifiants » fonctionnent par rapport à la nouvelle comme celle-ci par-rapport au monde hors-texte qu'elle crée.

Le plus souvent centrée autour d'un moment de crise, la nouvelle nous raconte un « fragment » d'existence, qui, selon Tibi et bien d'autres, en représente le tout, à la manière donc de la synecdoque. Tibi établit une typologie de ces « fragments » d'existence en fonction de leur durée et du moment de la vie qu'ils extraient de l'ensemble[6], et l'on trouve dans les nouvelles de Flannery O'Connor des exemples de toutes les catégories : les fins de vie abondent, qu'elles concernent des personnages de vieillards (Old Dudley, Tanner, General Sash, la grand-mère ou Mr. Fortune) ou des personnages plus jeunes dont la vie est prématurément fauchée (mort d'enfants avec Harry/Bevel, Norton, Mary Fortune Pitts, ou d'adultes dans la force de l'âge, comme Mr. Guizac. Mais on trouve aussi des nouvelles mettant en scène des personnages de jeunes adultes, comme Hulga, Asbury ou Mr. Shiftlet, et des enfants, comme Sally Virginia dans « A Circle in the Fire », dont la vision fragmentaire et fragmentée contrôle le récit : comme le remarque Jean-Marc Victor[7], le point de vue de la petite fille réduit les deux femmes qu'elle observe à des synecdoques : « Mrs. Cope's and Mrs. Pritchard's legs were facing each other in the black hall »(181) ; puis : « the two sunhats disappeared in the woods » (187). Le regard de l'enfant fragmente les corps comme le fait souvent l'auteur pour ses personnages.

Tranche de vie qui signifie le tout de l'existence, la nouvelle de Flannery O'Connor utilise également l'espace restreint du Sud pour signifier l'universel. Dans une lettre à un ami, elle écrit : « the only thing that keeps me from being a regional writer is being a Catholic, and the only thing that keeps me from being a Catholic writer (in the narrow sense) is being a Southerner. » Ecrivain régionaliste qui n'a guère quitté son sud natal, Flannery O'Connor vise cependant un sens universel (catholique, au sens étymologique) qui transcende le « petit timbre poste de sol natal » cher à Faulkner. Et ses personnages illustrent également ce que Tibi appelle la synecdoque existentielle, où « c'est l'individu qui est présenté lui-même comme fragment », d'où la valeur générique de la « grand-mère » ou de « l'enfant » dans ses nouvelles.

La fragmentation formelle, chez O'Connor, se double d'une thématique de la fracture et de l'incomplétude. La fragmentation du corps est chez elle un élément essentiel du grotesque : la jambe artificielle de Hulga, le bras absent de Mr. Shiftlet, sont les signes de l'incomplétude des personnages, de leur séparation d'avec Dieu. Pour O'Connor, l'homme moderne coupé de la vie spirituelle est incomplet, fragmentaire, et ne peut retrouver la plénitude de son être que dans l'acceptation de sa participation au mystère divin : « [The Catholic novel] cannot see man as determined; it cannot see him as totally depraved. It will see him as incomplete in himself, as prone to evil, but as redeemable when his own efforts are assisted by grace. And it will see this grace as working through nature, but as entirely transcending it, so that a door is always open to possibility and the unexpected in the human soul. »[8]

Ecrivain catholique dans le Sud protestant, comme le dit le titre d'un de ses essais, O'Connor se livre dans ses nouvelles à une satire féroce du puritanisme triomphant. La religion catholique, comme le propose Tocqueville dans *De la Démocratie en Amérique*, tome I, chapitre 9, est celle de l'égalité absolue de tous les hommes face à leur Créateur (le catholicisme « aime à confondre toutes les classes de la société au pied du même autel, comme elles sont

[6] Pierre Tibi, *op. cit.*, p. 64-67)

[7] « *A Circle in the Fire* ou la géométrie instable de Flannery O'Connor », Actes de la journée d'études de Paris X http://anglais.u-paris10.fr.

[8] *Mystery and Manners, op. cit.* p. 196-197.

confondues aux yeux de Dieu »). Il n'existe pas d'Elus pouvant se prévaloir de cette qualité – la réussite dans ce monde comme sceau de l'élection divine – pour légitimer une quelconque hiérarchie sociale. Flannery O'Connor est évidemment critique de la vision « turpinesque » d'un Sud dont le fractionnement en classes ou castes est garantie d'ordre et doit donc être préservé. Mais dans le contexte de la lutte pour les droits civiques, les « libéraux » tels Julian ou Asbury n'échappent pas non plus à ses sarcasmes pour péché d'hypocrisie. Ce qui est répréhensible pour notre auteur est tout ce qui est facteur d'enfermement, de repli sur un égoïsme satisfait, tout ce qui borne, réduit à un fragment qui se déroberait au tout que constitue la Création.

Comme on le voit, la fracture spirituelle, si elle s'exprime métonymiquement par la fragmentation des corps, est aussi signifiée par la fragmentation de la société en classes étanches, selon des critères raciaux et sociaux. De nombreuses nouvelles mettent en scène ce phénomène : dans « The Displaced Person », le microcosme de la ferme est fondé sur une ségrégation sociale et raciale que le Polonais émigré va mettre en danger. « A Circle in the Fire » décrit l'enfermement de Mrs Cope dans une forteresse pharisaïque que l'assaut des trois gamins-prophètes va faire voler en éclats. Ce schéma de division est reproduit à l'échelle familiale, où les conflits entre générations abondent : dans « A View of the Woods », Mr. Fortune établit une dichotomie absolue entre les Fortune et les Pitts, dichotomie que sa petite fille « Mary–Fortune–Pitts » remet en question. Tout sépare Julian et sa mère dans « Everything that Rises Must Converge », et notamment le désir de la mère de conserver la ségrégation raciale dans le Sud, même si le désir d'intégration du fils est plus théorique que sincère. L'individu lui-même est souvent victime d'une atrophie du cœur, au bénéfice de l'esprit : Mr. Shiftlet, Julian (de nouveau), Mr. Head le bien nommé, tous sont des individus incomplets, car ils refusent leur part de chair, leur humanité, et voudraient n'être qu'esprit.

Fragment d'un espace géographique, l'individu peut se trouver transplanté dans un autre espace. C'est ce qui arrive à Old Dudley et à Tanner, sudistes exilés à New York, fragments de Sud égarés dans un environnement urbain et nordiste où ils n'ont pas leur place. L'homme fait partie intégrante d'un environnement géographique et social spécifique, et donc il ne peut s'en arracher sans danger pour lui et peut-être pour la communauté.

Toute problématisation du sujet, on l'a dit, passe par la mise en tension des différentes formes de fragmentation avec leur contraire, ensemble, tout, unité, bloc. A la fragmentation du corpus s'oppose ainsi la totalité de l'œuvre de Flannery O'Connor, dont la plupart des critiques ont souligné « l'intégrité » : de nouvelle en nouvelle se crée un univers reconnaissable, les fragments s'organisent pour former une image (quasi-) complète. La récurrence de certains motifs – l'utilisation des couleurs, la « ligne des bois » qui barre l'horizon, le symbolisme du soleil et de certains types de personnages qui circulent d'une nouvelle à l'autre—couples propriétaire terrienne / femme à tout faire, couples parent / enfant—contribue à faire de l'œuvre un tout remarquablement cohérent, dont les différents fragments « projettent » chacun une image complète. Ce que vise le romancier ou le nouvelliste, c'est ce que Flannery O'Connor appelle dans dans *Mystery and Manners*, « l'effet total » :

> If he is a good novelist, he raises [the passions] to effect by their order and clarity a new experience—the total effect—which is not in itself sensuous or simply of the moment. Unless the child has had some literary experience before, he is not going to be able to resolve the immediate passions the book arouses into any true, total picture.[9]

[9] *Mystery and Manners, op. cit., p.* 139

Pour l'auteur, l'unité de l'œuvre s'inscrit dans un tout qui la dépasse, la littérature toute entière. Il était possible, suivant cette piste, de replacer l'œuvre de Flannery O'Connor dans un ensemble plus vaste, littérature moderniste, sudiste et/ou américaine, notamment en conclusion.

Si l'ensemble des nouvelles offre une perspective unifiée et cohérente, chaque nouvelle n'en est pas moins une œuvre d'art à part entière, qui vise également cette totalité d'effet. C'est notamment par l'importance du détail, fragment qui suggère de tout, que les nouvelles de O'Connor parviennent à cette unité symbolique qui transforme la nouvelle en espace à trois dimensions.

> The short story requires more drastic procedures than the novel because more has to be accomplished in less space. The details have to carry more immediate weight. In good fiction, certain of the details will tend to accumulate meaning from the story itself, and when this happens, they become symbolic in their action. […] I think that for the fiction writer himself, symbols are something he uses simply as a matter of course. You might say that these are details that, while having their essential place in the literal level of the story, operate in depth as well as on the surface, increasing the story in every direction.[10]

On ne saurait trop souligner l'importance des détails dans les nouvelles de O'Connor, fragments d'espace diégétique qui donnent à l'œuvre une unité symbolique. Citons à titre d'exemple le livre pour enfants que Mrs. Connin lit à Bevel/Harry dans « The River » (163), livre que ce dernier vole ensuite pour se le faire dérober par l'un des invités de ses parents (170) : à travers les trois épisodes, c'est la valeur du verbe divin qui s'affirme, valeur non marchande comme le croit George, mais vitale. Ce détail se combine aux « Life Savers » (172) que le garçon emporte avec lui à la rivière, et qui malgré leur forme de bouée ne le sauveront pas de la noyade, mais indiquent qu'il faut perdre sa vie pour la sauver. Pris en réseau, combinés, ces détails donnent à la nouvelle une unité symbolique, par la convergence des fragments vers un tout signifiant. Ainsi fonctionne l'image du paon qui ponctue de sa présence les moments clés de « The Displaced Person », et qui sert de pierre de touche aux personnages : Mrs. Shortley et Mrs. McIntyre n'y voient qu'une bouche de plus à nourrir, et seul le prêtre est capable de reconnaître en lui le symbole divin qu'il est en général chez O'Connor.

Cette notion de convergence est centrale dans la thématique de Flannery O'Connor. Elle apparaît dans le titre d'une des nouvelles, qui a été choisi (peut-être avec son accord « posthume ») comme titre du deuxième recueil de nouvelles. « Everything That Rises Must Converge » est une allusion à la théorie de Teilhard de Chardin, qui, dans *Le phénomène humain*, expose l'idée que l'évolution humaine entraîne une plus grande convergence entre l'homme et la nature. Par l'élévation de sa conscience, l'homme accède à une mystérieuse vie divine dans laquelle tous les multiples fragments de l'univers sont unis par l'amour. Le texte de Teilhard de Chardin, contemporain de l'écriture des nouvelles de Flannery O'Connor, a eu une influence déterminante sur sa pensée. Le titre n'est donc pas à prendre ironiquement, même si dans la nouvelle il a une application sociale et raciale : il suggère la nécessaire convergence des blancs et des noirs dans la société sudiste, que Mrs. Chestny refuse d'accepter.

Il est certain que dans les nouvelles, cette convergence idéale est extrêmement rare, et que O'Connor ne se signale pas par un optimisme béat quant à la capacité d'élévation de la conscience humaine. Il existe néanmoins dans quelques nouvelles la possibilité d'une réelle « conversion » du personnage, qui l'engage dans la voie de cette convergence à venir : la petite

[10] *Mystery and Manners, op. cit.* p. 70-71.

fille de « The Temple of the Holy Ghost » a semble-t-il trouvé cette voie dans la communion, dans ce « chemin de terre rouge » suspendu au-dessus des arbres (p. 248). La « Révélation » que reçoit Mrs. Turpin semble acceptée alors qu'elle entend « the voices of the souls climbing upward into the starry field and shouting hallelujah » (p. 509), comme semble effective la « conversion » de OE Parker à la fin de la nouvelle, de retour chez lui (« back home »).

L'intérêt de cette notion de convergence est que, si elle pointe vers une unité, elle garde en suspens le moment de la réalisation de cette unité. Il y a tension entre la fragmentation et la quête de l'unité, mais pas de résolution de cette tension. Le texte se garde bien de proposer une fin heureuse qui annoncerait l'unité retrouvée. L'union des êtres, dans les nouvelles, se révèle toujours trompeuse, comme celle, grotesque, de Hulga et Manley Pointer dans « Good Country People », comme celle, aussitôt défaite que proclamée, de Lucynell et Shiftlet dans « The Life You Save », ou encore celle, fantasmée, qui lie dans l'esprit de Mr. Fortune sa petite fille à lui-même. Dans « Parker's Back », seule nouvelle à mettre en scène un couple marié (comme personnages principaux), les tentatives de Parker pour séduire son épouse, parfaire leur union, échouent lamentablement, y compris la dernière. L'union, l'unité, ne saurait être sur terre être qu'un leurre, et les nouvelles remettent constamment le lecteur face à sa condition d'être imparfait et fragmenté.

Les remarques ci-dessus n'épuisent certes pas la réflexion sur la question de la fragmentation dans les nouvelles de Flannery O'Connor, mais elles suggèrent quelques pistes qui pouvaient se combiner de diverses manières pour construire un devoir convaincant et dynamique. Le jury a particulièrement valorisé les copies qui ont tenté de mettre en évidence la tension entre fragmentation et unité, et qui ont su dans leur démonstration combiner analyse formelle et thématique. L'étendue de la fourchette de notation, qui culmine à 17,5, montre à l'évidence que ces exigences n'étaient pas hors de portée des candidats bien préparés.

Rapport rédigé par Claire Maniez
avec l'aide de Paul-Eric Morillot, Jean-Yves Pellegrin et Pierre Sicard

QUELQUES REMARQUES SUR LA LANGUE ÉCRITE

Il va de soi que le candidat doit non seulement se préoccuper du fond, mais également de la forme, et qu'une composition qui est mal écrite dessert fortement le candidat, même si les idées sont pertinentes. Le candidat veillera donc à ne pas faire de fautes d'orthographe, de syntaxe, de vocabulaire (barbarismes, faux amis…), et à s'exprimer dans un anglais riche et varié aussi bien au niveau des structures que du vocabulaire.

Ajoutons qu'une écriture illisible ne peut également que pénaliser le candidat.

Erreurs d'orthographe récurrentes :

*to loose (le verbe to lose, prononcé avec /z/, est à différencier de l'adjectif loose, prononcé avec /s/) ; *exemple ; *examplify (example prend un -a- mais exemplify, exemplification, exemplary s'écrivent avec –e-) ; *noone (s'écrit en deux mots et non un seul – ce qui se prononcerait /nu:n/, avec /u:/ comme dans moon…) ; *relevence ; les adverbes en –ally écrits –aly (*financialy, *brutaly, *literaly, *symbolicaly…).

Grammaire :

- Eviter le prétérit narratif. Il ne s'agit pas de raconter les histoires.
- *it is dued to (due to : due n'est pas un verbe, mais une préposition en anglais).
- Non connaissance de each other / one another : *it separates people from the other pour from each other ; *some of them [the stories] echo another one pour echo each other.
- Oubli de l'apostrophe du génitif au pluriel, ou confusion génitif / nom composé : *Flannery O'Connor Ø stories.
- Appositions sans articles devant le nom : while he watches the monster gorging on clay, Ø image of the machines fragmenting…(pour an / the image of…).
- Pas d'article derrière as : *[She chose] the South of the USA as Ø setting for her stories (pour as a setting).
- Fautes d'accord : * their fragmented self (selves) ; * the sun can show the characters their true self (id.).

Syntaxe :

- Ruptures de constructions : *his mother's condescending attitude, and who feels so alone (sic) : on ne peut pas combiner un génitif avec une relative qui porte sur N1 (his mother)
- Erreurs de constructions : *Not only the community is fragmented, but also the bodies of… (calque du français ; en anglais, la présence de not only en tête de phrase entraîne une inversion sujet/verbe : not only is the community fragmented ; la deuxième partie de la phrase ne commencera du reste pas par but also : but the bodies are… too) ; *she clung to her ideas even more firmly that they did not match…(pour all the more… as) ; *all the more stronger than (pour all the stronger as)
- Manque de clarté dans les constructions : *But violence and death O'Connor was indeed preoccupied with do not matter.
- Parataxe (juxtaposition) là où il devrait y avoir subordination (par exemple une proposition relative) : *contrary to her sons, one is a teacher and the other sells insurances à la place de one of whom is a teacher…

Vocabulaire :

- Erreurs de vocabulaire : *he sheds, without his will, a crude light on.. (« sans le vouloir ») ; * the flowing of time (pour flow : -ing actualise le procès flow, ce qui s'accorde mal avec la notion time) ; * to take back sb's words (take up) ; *to desagregate oneself

- Confusion as / since ; alone / lonesome, lonely (« If you are alone, or less formally, on your own/ by yourself that just means that no one else is with you, and is neither good nor bad : I just wanted to stay at home alone / by myself. (…) If you are lonely or lonesome (AmE) you are unhappy because you are alone : I feel lonely living away from home / a lonely old man. » – Longman Dictionary of Contemporary English).

- Fautes de prépositions : on her level, she evangelizes readers ; in the end of the story (in the end ≠ at the end of) ; *in search for (of)

- Mauvais emploi de thereby

- Emploi abusif de resort to pour « recourir à / avoir recours à » (« l'auteur a recours à.. ») ; to resort to = « to do something that you do not want to do because you cannot find any other way of achieving something » (Cambridge Advanced Learner's Dictionary) ; « if you resort to an unpleasant or unpopular course of action, you adopt it because you cannot see any other way of achieving what you want to achieve. » (Collins Cobuild Dictionary).

- Barbarismes : dedoubling ; to defragment

Erreurs de ponctuation :

- Oubli des virgules derrière les appositions : Their image, like a mirror Ø is broken.

- Eviter les points d'exclamation : le jury n'attend pas une réaction émotionnelle.

- Usage des guillemets : l'utilisation du terme « nigger » sans guillemets implique que le locuteur (en l'occurrence le candidat) prend à son propre compte toutes les connotations du terme. Dans les nouvelles, ce terme apparaît toujours dans des passages en discours direct ou en focalisation interne.

Style :

- Ne pas écrire comme on parle. Une composition doit être construite : proscrire l'emploi de by the way, a sort of, l'emploi de this servant à raconter une histoire (this boy who…)

- Eviter les constructions disloquées (Les personnages, ils sont…, qui est une construction française, et dans tous les cas familière et orale) : Those who are offered a new vision, we do not know what they do with it ; the grandmother, when she denies Christ, the Misfit fires and dismantles her.

- Constructions redondantes : so did the mother, too.

- Confusion style direct / style indirect (mélange entre les deux) : She said that 'No, nobody saw…'

Rapport rédigé par Lætitia Leonarduzzi

4B81-71
repère à reporter sur la copie

SESSION DE 2006

concours interne de recrutement de professeurs agrégés et concours d'accès à l'échelle de rémunération

section langues vivantes étrangères : anglais

composition en langue étrangère

Durée : 7 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.

Fragmentation in Flannery O'Connor's *Complete Stories.*

N.B. : ***Hormis l'en-tête détachable, la copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé comporte notamment la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devez impérativement vous abstenir de signer ou de l'identifier.***

IMPRIMERIE NATIONALE 6 000122

TRADUCTION

Durée : 5 heures
Coefficient : 1

A. VERSION

'Surely this'll do?' said Edward. 'It looks quite big enough and smart enough.'

Hoisted back to the London street, she saw them both reflected in the plate-glass of the shop window, superimposed in transparency above silk and fur, gilt and leather, the swaggering dummies with blind inscrutable gaze in their preposterous clothes. Their reflections, gliding above these sumptuous displays, showed a shabby pair, distinctly down-at-heel, as sharply contrasted as the proletarian flotsam in some Victorian street scene, dingy spectators of the nobs in their satin and feathers. The dummies in the windows wore clothes so unlike Helen's that they might have stepped from some other culture: rainbow colours, fabrics of wondrous texture and design, skirts like puffballs or split like a dancer's. The chairs upon which they sat or leaned were gilded or of shining chrome and glass; bales of material were half unfurled to spill around more silk and satin; jewellery was flung down in handfuls upon tables or simply on the ground. Prices, where stated at all, were scribbled in decorative script upon tiny cards, an afterthought. Helen watched her own face swim above these rich and glowing caverns; did it have a lean and hungry look, deprived, excluded? Well, no, not really. It was her usual face, homely, familiar – diminished merely and made incongruous by the setting; **it wandered ghostly, with Edward's alongside, across the Aladdin's caves beyond.**

Penelope Lively (*Passing on*, Penguin 1989)
sujet proposé par D. Peyre – académie de Nancy-Metz

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

I. LE CONCOURS 2006

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 2006 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.

II. 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 (voir la bibliographie).

Qu'est-ce qu'une bonne traduction ? Quelques formules clés permettront de rappeler 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. On peut parler aussi de forme marquée, par rapport à la notion de forme non marquée. Dans l'écriture littéraire imagée, l'écart est créé par l'emploi de métaphores, d'images vives. Pour le concours 2006, on citera *Hoisted back to the London Street* dans la version.

III. 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 crée 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 ?

Pour le jury, une telle analyse fournit un cadre d'évaluation des traductions proposées : les bonnes traductions rendront les effets évoqués ci-dessus. Au-delà de la restitution du sens global, référentiel – les traducteurs-écrivains racontent bien la même histoire – les bonnes traductions font percevoir toutes les nuances que fournit le discours du texte-source.

IV. COMPRENDRE

Analyse de la situation-image

Cet extrait du roman de Penelope Lively présente deux personnages, Edward et Helen, dont le lecteur ne connaît pas la relation, devant un grand magasin à Londres. Le texte évoque une situation-image amenant le lecteur à suivre ces personnages qui avancent lentement devant les vitrines du magasin. Le texte comporte une seule phrase au style direct, à la première ligne, suivie d'un long paragraphe de prose descriptive, bloc compact qui s'articule sur un mode binaire : deux personnages, leur double reflet dans la vitre, deux mondes contrastés : à l'extérieur, celui de personnes qui ont piètre allure devant des vitrines dont l'intérieur présente un luxe ostentatoire. Cette dualité se retrouve également dans les choix lexicaux, avec un va-et-vient entre les contraires, un réseau d'échos et de résonances : *sumptuous* vs. *shabby*, *nobs* / *proletarian flotsam*. Le mode binaire s'applique au rythme aussi : *rich and glowing, lean and hungry, silk and fur*, *silk and satin*.

L'analyse narratologique laisse apparaître des glissements de focalisation qui pourraient aussi avoir une incidence sur la traduction de certains termes, comme les adjectifs. Dès les premières lignes, le lecteur voit à travers le regard de Helen (*preposterous clothes… sumptuous displays*), puis, quelques lignes plus loin, il observe la scène avec davantage de recul car c'est le point de vue du narrateur qui se fait entendre (*unlike Helen*…). Cette voix est d'ailleurs assez critique (*Prices, where stated at all*…)

A la dimension sociologique du texte, l'évocation de la coexistence de deux mondes bien distincts, s'ajoute une dimension psychologique. Bien qu'il ne soit guère présent dans le texte, hormis au début et à la fin de l'extrait, Edward, par ses propos, révèle, dès la première phrase, un certain prosaïsme (*quite big enough and smart enough*) qui s'oppose à la tendance de Helen à s'abandonner à la réflexion, à la rêverie, à l'imaginaire. Au début du passage, elle est brutalement tirée de sa rêverie par Edward, mais à la fin du texte, elle retourne dans son monde imaginaire et c'est même elle qui semble emmener Edward dans un ailleurs non défini. Le repérage des choix syntaxiques permet cette interprétation : *it wandered ghostly, with Edward's alongside*. C'est le visage de Helen qui apparaît d'abord, accompagné de celui d'Edward. La chute de la dernière phrase sur l'adverbe *beyond*, qui signifie *further*, avec également la connotation de *the unknown*, met en relief l'attrait irrésistible qu'exerce sur Helen un autre monde, là-bas.

V. COMPRÉHENSION ET MISE EN RELATION DES ÉLÉMENTS

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. Comprendre les effets de sens d'un texte littéraire, c'est mettre en relation les éléments qui le constituent : le sens est une relation. Selon Jean Starobinski, un théoricien de la littérature, le texte littéraire « contient sa jurisprudence », c'est-à-dire qu'il contient l'interprétation de la « loi » qui le régit, qu'il indique au lecteur attentif comment il convient de le comprendre.

Dans l'extrait proposé cette année, l'auteur fait dès la deuxième ligne le portrait indirect d'un personnage féminin enclin à la rêverie, comme le montre clairement la métaphore vive *Hoisted back to the London street*,

qui a donné lieu à des erreurs qu'une lecture plus attentive aurait permis d'éviter. La première phrase du texte suggère que le couple a déjà regardé la devanture d'autres magasins. Edward semble agacé « *Surely this'll do?* » *said Edward.* « *It looks quite big enough and smart enough*. » Il convient de percevoir cet agacement, cette tension exprimés par l'adverbe antéposé, la répétition de *enough*, et l'intonation perceptible dans l'énoncé au style direct. Contrairement à ce qui a été dit en traductologie dans de nombreuses copies, le découpage du texte permet, grâce à cet énoncé au style direct, de comprendre la situation si tant est que l'on procède à une analyse de cette première phrase. Les diverses lectures auxquelles on peut procéder conduisent à une mise en réseau des indices présents dans le passage, tous concordant à faire apparaître la propension à la rêverie comme une caractéristique essentielle du personnage de Helen. C'est par manque d'attention aux détails que l'on peut conclure à des ambiguïtés. On peut dire que ces premières phrases illustrent bien que le sens est une relation, et que faute de la percevoir, on ne peut comprendre.

La situation d'énonciation est claire : les deux personnages sont arrêtés devant la devanture depuis quelques secondes au moment où Edward prononce sa phrase sur un ton assez vif. C'est cette phrase qui est la cause du retour de Helen à la réalité (*back*). Il ne s'agit donc pas d'un retour de nature physique, géographique : Helen est tirée de sa rêverie. Le jeu entre le réel et l'irréel est présent ailleurs dans le passage, avec la vision d'un couple de prolétaires ou l'évocation des visages errant dans des grottes des Mille et une nuits. La méconnaissance éventuelle de *Hoisted* n'était pas un obstacle majeur, puisque de toute façon, on ne pouvait le rendre littéralement par « hissée ». En d'autres termes, le souci de rendre fidèlement *hoist* reflétait en fait une incompréhension des enjeux de cette phrase et de la valeur de la métaphore qui indiquait la violence du retour à la réalité. Certains candidats, qui ont privilégié dans le contenu sémique de *hoist* non pas tant le mouvement que sa direction de bas en haut, ont cherché une interprétation plus physique et ont vu en Helen soit une jeune femme qu'Edward tirait du métro, soit une petite fille qui pour voir les vitrines devait être hissée sur une borne d'où elle contemplait le spectacle, le dos tourné à la rue *([her] back to the street).* Ces interprétations erronées apportent la preuve indéniable qu'il est indispensable de « comprendre » un texte, au sens étymologique: *cum* + *prehendere* = prendre ensemble tous les éléments.

Une visualisation préalable de la scène, notamment pour le mouvement des regards aurait également permis d'éviter des erreurs, maladresses ou imprécisions (*she saw them both reflected… Their reflections, gliding above*, *Helen watched her own face swim above*, *it wandered… across the Aladdin's caves beyond*).

VI. 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 gliding, gilt, display, gilded, preposterous, shabby, dingy, homely, etc.

Le vocabulaire s'acquiert en lisant, évidemment, mais le travail de mémorisation systématique à partir de listes bien conçues permet de réduire le côté inévitablement aléatoire de l'apprentissage du vocabulaire en contexte (voir la bibliographie). Si la consultation systématique d'un dictionnaire unilingue s'avère indispensable lors de la préparation au concours, on doit aussi être en mesure d'inférer convenablement le sens d'un terme à partir de repérages co-textuels et contextuels.

VII. COMPRÉHENSION ET SYNTAXE

Le segment *Hoisted back to the London street* a constitué un point d'achoppement pour de nombreux candidats en raison de la méconnaissance des règles de coréférence obligatoire des sujets dans une proposition participiale juxtaposée à la proposition principale ; ainsi, le référent de *Hoisted* ne pouvait être que *she*, à savoir *Helen* et non pas *them*. De la même façon, l'absence d'analyse syntaxique solide des lignes 2 et 3 a amené certains candidats à conclure que Helen et Edward étaient eux-mêmes des mannequins dans la vitrine.

VIII. RESTITUER

1. Fidélité au texte-source

Omissions

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.

Dans de nombreuses copies, *quite* dans la réplique d'Edward a été complètement négligé. Or c'était un élément de gradation qui ajoutait une note positive à *enough* et justifiait qu'Edward cherche à attirer l'attention de Helen sur le magasin en question. C'était aussi un élément d'une collocation qui donnait un ton oralisé au discours d'Edward, en contraste avec le ton plus littéraire du monologue de Helen.

On peut faire la même observation sur la non-traduction de *at all* dans *Prices, where stated at all* : *at all* introduit une restriction que ne contient pas la simple relative *where stated*. Il modifie le sens de la proposition.

Enfin, omettre de traduire *own*, outil à valeur contrastive, dans *Helen watched her own face swim*… revenait à renoncer à marquer, dans le changement de cible du regard de Helen, un rappel du contraste déjà noté plus haut entre la richesse déployée autour des mannequins de la vitrine et son visage. Ce mot qui sert la cohérence de l'énoncé ne devait pas être omis.

Sur-traductions

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 caractère elliptique du texte-source est justement l'une de ses caractéristiques. Extrait d'un monologue intérieur, il n'est pas destiné à un quelconque interlocuteur et n'a donc pas vocation de clarté. La recherche d'explicitation systématique pouvait ici conduire à occulter le caractère intime, lapidaire du texte, lui enlever son authenticité et fausser considérablement ses effets de sens.

- *Rainbow colours, ∅ fabrics of wondrous texture and design, ∅ skirts like puffballs…* traduit par « on y voyait de toutes les couleurs de l'arc-en-ciel, des étoffes… des jupes… » ne conservait pas le caractère d'énumération de notions, d'impressions, que présentait le texte-source.
- *with blind inscrutable gaze*, caractéristique abstraite, typique, traduit par « avec leur regard... » singularise le regard des mannequins, donnant une apparence beaucoup trop concrète au texte : cette formule conviendrait pour une description objective d'un tableau, pas pour une évocation de pensées libres suscitées par ce tableau… On notera que *their* se trouve dans le texte-source un peu plus loin : *the nobs in their satin and feathers* mais pour évoquer cette fois non plus une pensée mais un tableau, une scène de rue victorienne.
- *an afterthought* traduit par « comme s'ils avaient été rajoutés après coup pour parer à un oubli » constitue également une sur-traduction parasitaire dans la mesure où en évoquant un but, elle suggère raisonnement logique, réflexion et non simple idée spontanée, impression du moment.
- Enfin, tous les étoffements inutiles tels que « qui s'invite dans une scène de rue victorienne », « assistant au défilé des rupins », ralentissent le cours des pensées de Helen, suggérant une activité mentale beaucoup moins débridée que le texte-source.

En outre, nombreuses sont les copies dans lesquelles les phrases sont inutilement reformulées. 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 thématisation du passage, et donc le point de vue narratif.

Changements de focalisation

The chairs upon which they sat or leaned were gilded or… traduit par « Les mannequins étaient assis ou appuyés sur des chaises » modifiait le point de vue en suggérant que le regard de Helen se posait durablement sur les mannequins. Dans le texte-source au contraire, ces mannequins ne sont pas privilégiés par rapport au reste de la vitrine : le regard de Helen se promène partout, passant des mannequins et de leurs habits aux accessoires, chaises et tissus, avant de se poser une seconde sur les bijoux et les étiquettes, pour enfin s'attarder sur le reflet de son visage sur la vitre. Tout ceci prépare *swim* et *wander* de la fin du passage. Modifier la focalisation nuisait donc à la cohérence du texte.

2. Repères culturels

Aladdin's caves : Beaucoup de candidats ne se sont pas posé de question et ont allègrement traduit pas « les cavernes d'Aladin », ce qui n'évoque pas grand chose pour un lecteur francophone, le calque montrant une non-adéquation avec l'expression figée en français. Les meilleures copies ont proposé une équivalence partielle : « les cavernes d'Ali Baba », ou complète en substituant le singulier au pluriel : « la caverne d'Ali-Baba ».

3. Choix du niveau de langue

Cette année encore, de fréquentes erreurs résultent d'une faiblesse de l'analyse du texte source, ou du manque de rigueur lors de la restitution. Que ce soit en thème ou en version, il est recommandé aux futurs candidats d'être très attentifs au registre de langue utilisé par les personnages, aux écarts éventuels entre les niveaux de langue, et de s'efforcer de les restituer.

Le discours d'Edward s'adresse à Helen. C'est le fait qu'Edward lui parle**,** le fait de l'entendre l'interpeller, la questionner, qui l'arrache à ses pensées et la ramène sur terre. Il était donc indispensable de maintenir un discours interrogatif dans le cadre d'une interlocution. C'est pourquoi une traduction telle que « Sûrement que ça ira ? » formule interrogative, certes, mais question que l'énonciateur se pose à lui-même, ne convenait pas.

Le langage de Helen est très différent de celui d'Edward, il suggère une vie intérieure qui n'est de toute évidence pas en accord avec son apparence. Il est caractérisé par un vocabulaire riche et assez abstrait, même dans la simple description de la vitrine où les images perçues sont associées à des sentiments et jugements par l'utilisation d'adjectifs, de comparaisons. Certaines traductions trouvées dans les copies étaient trop familières, par exemple : « deux pauvres bougres » ou encore un couple « mal fringué » pour *a shabby pair*, « au bout du rouleau » ou « culs terreux » pour *down-at-heel*, « à vous couper le souffle » pour *wondrous*, « elle se contemplait le visage » pour *she watched her own face.*

4. Lexique

Quelques barbarismes ont été relevés dans les copies, par exemple « *inscrutable », de graves erreurs aussi, notamment *deprived* rendu par « dénotant la dépravation ».

Certains termes étaient de toute évidence totalement inconnus des candidats et des expressions comme *the proletarian flotsam* ont rarement été bien traduites. *Flotsam* (*OED*) signifie « *wreckage found floating on the sea, flotsam and jetsam : useless or discarded objects* » ; « rebut » ou « épave » viennent à l'esprit mais la métaphore serait un peu lourde. Il convient de garder l'idée de choses abandonnées, flottant, d'où le choix de « à la dérive ».

Skirts like puffballs : Il s'agit d'une image vive, d'une comparaison avec les vesses-de-loup, champignons sphériques rejetant à maturité une poussière de spores noirs, avec une connotation de légèreté et de gonflant, mais dans le cadre d'une description à valeur affective ambiguë : cette vitrine évoque à la fois richesse (*sumptuous displays*) et ridicule, mépris (*preposterous, nobs*) Il était donc exclu de traduire par le terme « scientifique » car, contrairement à *puffballs* dont les sèmes sont transparents, le terme français « vesses-de-loup » demeure plutôt opaque. Certaines traductions, qui tentaient de restituer l'effet de sens par une image également ambivalente, comme « des jupes meringue », ont été bonifiées. Mais le jury ne s'attendait pas nécessairement à ce que les candidats trouvent une équivalence précise et le simple choix de « jupes bouffantes » était tout à fait recevable. D'ailleurs, à l'entrée « bouffant », le *Robert & Collins* donne *puffed*, comme dans *puffed sleeve* (manche bouffante).

bales of material : *bale (OED)* « *a large wrapped or bound bundle of paper, hay or cotton* ». Il semble difficile d'associer le mot français « balles », dont le sens dans le *Robert* est : « gros paquet de marchandises enveloppé de toile et lié de cordes » ; une balle de coton par exemple, à des tissus comme la soie et le satin, même si l'effet de ce lexème est incongru en anglais aussi. En outre, *unfurled* permet bien d'interpréter *bales of material* comme des rouleaux de tissu et non des balles, qui évoque des paquets pliés et attachés par des liens. Choisir « d'énormes rouleaux » ou « de gros rouleaux » permettait de rendre clairement l'idée de grande quantité en évitant une collocation maladroite dans le contexte.

Enfin, il faut signaler que l'épreuve de version 2006 a eu son lot habituel de calques :

afterthought traduit par « arrière-pensée », *reflections* par « réflexions », *look* par « regard », *swim* par « nager », *material* par « matériau » ou « matériel », etc.

Le mot *design* ne pouvait pas correspondre en français à « design » pour du tissu, ni à « dessin », et encore moins à « dessein ». Il ne signifie pas non plus « coupe », contrairement à ce que beaucoup de candidats ont choisi. La définition en est : « *decorative or artistic work* », donc il s'agit ici de motif.

did it have a lean and hungry look? Certains candidats ont su identifier l'hypotexte (Shakespeare, *Julius Caesar* Acte 1 scène 2).
Caes. *Let me have men about me that are fat;*
Sleek-headed men, and such as sleep o' nights
Yond Cassius has a lean and hungry look;
He thinks too much. Such men are dangerous.
Le choix d'un seul terme pour rendre la collocation a été jugé recevable. En revanche, il fallait s'efforcer d'éviter des maladresses telles que : « avait-il l'air maigre… ».

it was her usual face, homely, familiar – diminished merely…
diminished renvoie à l'idée de taille mais aussi de substance, il doit être mis en parallèle avec *ghostly* dans la même ligne. De nombreux candidats se sont contentés d'un calque mais dans certaines bonnes copies, des propositions telles que « privé de sa substance », avec recours à une modulation, dénotaient un réflexe de traducteur.

De façon générale, trop nombreux sont les candidats qui ne s'attachent pas à tenter de restituer avec précision les effets de sens attachés à tel ou tel lexème. C'est le cas de termes tels que *glowing* dont le sème de rougeoiement a rarement été pris en compte, et dont la traduction par des adjectifs tels que « scintillant » ou « chatoyant » ne convenait pas en raison de la différence de connotation.

5. Morpho-syntaxe

Outre les erreurs de compréhension mentionnées précédemment, le jury a déploré les nombreux calques syntaxiques lors de la restitution. Rappelons que l'emploi du pluriel des noms en français obéit à des critères différents de ceux de l'anglais. *Their reflections*, par exemple, ne peut pas être utilisé au pluriel en français : l'anglais estime qu'il y a autant de reflets que de personnes, le français n'a pas cette logique distributive et utilisera naturellement le singulier : chacun voit son reflet. La traduction qui s'impose est donc « Leur reflet » et non « Leur**s** reflet**s** » qui voudrait dire que chacun des deux personnages a plusieurs reflets.

Le calque est tout aussi impossible pour les prépositions introduisant des groupes nominaux à valeur caractérisante : *the nobs in their satin and feathers* traduit par « ??dans leur satin et leurs plumes », ou encore pour les appositions introduites par un déterminant indéfini (*an afterthought* traduit par « ??une arrière-pensée »).

Le calque pour les noms composés était irrecevable : *the London street* traduit par « la rue de Londres » altérait considérablement le sens du texte, l'action ne se passait plus à Londres mais dans une autre ville.

Des erreurs de détermination ont été pénalisées, notamment l'ajout d'articles devant les appositions : ∅ *dingy spectators* traduit par « des spectateurs… ».

Les temps, et plus particulièrement la traduction du prétérit simple, ont posé problème à un certain nombre de candidats. Il convenait de distinguer entre récit, introduction d'une action, donc passé simple : *She saw them both…* « elle vit », et description de l'image que Helen contemple, *it wandered*… qui correspond en français à l'imparfait, pour sa valeur durative.

La traduction des pronoms personnels a parfois été erronée lorsque le référent n'avait pas été correctement repéré. En cas d'incertitude, la plus grande prudence est de mise, par exemple pour rendre le *it* anaphorique de la première ligne : s'agit-il d'un magasin, d'un vêtement ? Le choix de « boutique » est à écarter puisqu'il y a plusieurs vitrines (*the dummies in the windows*). La solution consiste à utiliser « ça », dont le registre convient d'ailleurs très bien au discours d'Edward.

Les candidats doivent également prendre garde à l'ordre des adjectifs en français. La place de l'adjectif épithète dans le syntagme nominal n'est pas libre : parfois elle ne change pas beaucoup le sens mais peut modifier la connotation, parfois même elle aboutit à un contre-sens. L'antéposition de l'adjectif est possible si celui-ci a une valeur appréciative, modale, à forte charge métaphorique, et constitue alors un commentaire de l'énonciateur. Au contraire, plus l'adjectif qualifie le référent objectivement, plus il sera placé après le nom. Quelques cas de figure dans le texte :

« somptueux étalages » / « étalages somptueux » : l'adjectif « somptueux » étant fortement appréciatif, le sens référentiel est le même. L'ordre adjectif + nom est simplement plus subjectif, et induit une valorisation extrême du référent. Même chose pour « de minuscules cartons / des cartons minuscules » : l'adjectif postposé insiste sur la taille, de très petits cartons, l'antéposition ajoute l'idée qu'ils sont vraiment trop petits, mais le sens n'est pas profondément altéré.

En revanche, un « piètre/misérable couple » n'est pas du tout la même chose qu'un « couple misérable » ou « de piètre apparence ». Le sens est modifié, l'antéposition de l'adjectif équivaut à un jugement négatif du narrateur : « misérable couple » signifiant couple qui mérite notre désapprobation, ce que ne dit pas le texte source.

6. Ponctuation

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. Les erreurs de ponctuation ont été parfois pénalisées comme un non-sens car la phrase était devenue incohérente. La lecture du rapport 2005 aurait pu s'avérer bien utile.

Cette année encore le jury a déploré les calques typographiques, notamment pour la ponctuation du discours direct au début du texte.

Le calque devait également être évité pour rendre le tiret dans la phrase *it was her usual face, homely, familiar – diminished merely*… Il s'agit d'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, page 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 ».*

7. Procédés de traduction : quelques exemples

Les procédés de traduction ont leurs limites et ne sauraient être appliqués de façon mécanique. Le chassé-croisé par exemple, était à exclure pour *wandered… across the Aladdin's caves* : le regard de Helen ne traverse pas en errant les devantures du grand magasin. D'autre part, il ne faut pas oublier que le recours à un procédé déclenche souvent d'autres procédés en chaîne.

Recatégorisations
superimposed in transparency : en surimpression, transparente…

Etoffements
in some Victorian street scene : dans quelque scène de rue de l'époque victorienne
the nobs in their satin and feathers : les rupins arborant satin et plumes *(*étoffement contraignant de la préposition *in*).

Modulations

Prices, where stated at all, were scribbled in decorative script upon tiny cards, an afterthought : la traduction de *an afterthought* nécessite le recours à une modulation qui entraîne une dilution : « comme ajoutés après coup ».

Across the Aladdin's caves : « dans cette succession de grottes des Mille et une nuits » ; la traduction a recours à l'adjectif démonstratif « cette » pour rendre la valeur déictique du déterminant *the*, ainsi qu'à une modulation / recatégorisation pour *across* et à une équivalence pour *Aladdin's caves*.

Procédés divers

Their reflections, gliding above these sumptuous displays, *showed…* Glissant au-dessus de ces somptueux étalages, leur reflet révélait (réagencement syntaxique qui offre un registre de langue plus formel et plus poétique, en congruence avec l'ensemble du discours de Helen).

The chairs : l'hyperonyme « sièges » sera préféré à chaises, sans doute trop prosaïque dans ce décor.

upon which they sat : plutôt que le pronom « ils » pour traduire *they,* explicitation par reprise du terme « mannequins », puisque l'antécédent est un peu loin.

8. Orthographe

Le jury a relevé un certain nombre d'erreurs récurrentes que des professeurs en exercice devraient pouvoir éviter :

- orthographe *d'usage : confusions : « *et bien » pour « eh bien » ; « dessein » pour « dessin » ; « parterre » pour « par terre » ; erreurs sur les redoublements de consonnes (« *manequins » pour « mannequins ») ; problèmes d'accents (« *surement » pour « sûrement »), utilisation erronée des majuscules, par exemple à l'initiale de « victorienne »*, *faute sur les déterminants, exemple « d' » devant* Helen*, prénom anglais qui commence par un /h/ réalisé phonologiquement.*
- orthographe *grammaticale : fréquentes fautes d'accords, par exemple pour les participes présents (*the swaggering dummies *traduit par « *les mannequins vacillant<u>s</u>/ chancelant<u>s</u>... »), et graves confusions comme entre « ça » et « çà », « a » et « à », etc.*

Une relecture très attentive s'avère indispensable.

IX. 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, la consultation d'ouvrages spécialisés, enfin, un entraînement régulier, sont indispensables pour acquérir la compétence de traducteur exigible à l'agrégation interne.

Certaines copies révélaient l'absence de préparation suivie et ont été sanctionnées. 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

N.B. : Le 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.

« Ça fera sûrement l'affaire, non ? fit Edward. Ça a l'air bien assez grand et bien assez chic ».
Ramenée brutalement à la réalité de la rue londonienne, elle vit leur double image se refléter dans la vitre de la devanture du magasin, en surimpression, transparente, au-dessus de la soie et de la fourrure, du doré et du cuir, et des mannequins à la pose arrogante, au regard vide et insondable dans leurs vêtements grotesques. Glissant au-dessus de ces somptueux étalages, leur reflet révélait un couple de piètre apparence, de toute évidence sans le sou, qui créait un contraste aussi tranché que les prolétaires à la dérive dans quelque scène de rue de l'époque victorienne, spectateurs miteux des rupins arborant satin et plumes. Les mannequins dans les vitrines portaient des vêtements si peu semblables à ceux de Helen qu'on aurait pu les croire sortis tout droit de quelque autre culture : couleurs de l'arc-en-ciel, étoffes à la texture et aux motifs sublimes, jupes bouffantes ou fendues comme celles des danseuses. Les sièges sur lesquels les mannequins étaient assis ou appuyés étaient ornés de dorures ou associaient verre et chrome étincelant ; d'énormes rouleaux de tissu étaient en partie déployés pour ajouter à cette débauche de soie et de satin ; des bijoux avaient été jetés par poignées entières sur les tables ou simplement sur le sol. Les prix, quand par hasard ils étaient indiqués, figuraient sur de minuscules cartes, griffonnages purement décoratifs, comme ajoutés après coup. Helen contemplait son propre visage qui flottait au-dessus de ces cavernes fastueuses et flamboyantes ; donnait-il une impression de maigreur et de manque, de privation, d'exclusion ? Eh bien non, pas vraiment. C'était son visage de tous les jours, ordinaire, familier, juste un peu privé de sa substance et incongru dans un tel décor ; il errait tel un fantôme, accompagné de celui d'Edward, dans cette succession de grottes des Mille et une nuits, au-delà.

B. THÈME

Un doux fumet de pain grillé et de café s'insinuait dans le hall et se faisait un peu plus entêtant au fur et à mesure que l'on se rapprochait du restaurant. C'est là, dans la grande galerie, qu'un groom haletant me rattrapa :

« M'sieur Édouard ! M'sieur Édouard ! Enfin... Un moment qu'on vous cherche. La 523. C'est grave y paraît !

– **Il y a mort d'homme** ?

– Non, mais ils vous attendent maintenant ! Tout de suite ! »

La 523, c'était la chambre du comte et de la comtesse Clary. **Des fidèles, quoique le mot... Disons des habitués de l'Hôtel** ; ils le tenaient pour leur pied-à-terre parisien, et s'y sentaient chez eux, car ils y étaient toujours accueillis par le même personnel. Lutetia conservait une discrétion de bon aloi dans un luxe confortable. A leurs yeux, il en était des grands hôtels comme du reste : la plupart ne valaient d'être cités que pour dire qu'on n'y allait surtout pas. Cette dilection pour le seul palace de la rive gauche n'était-elle pas la forme la plus achevée du snobisme ?

Il y avait foule à leur étage. « On va venir vous chercher, monsieur Edouard », m'annonça un valet. J'en profitai pour fumer une cigarette dans le couloir. A droite dans un renfoncement, une gouvernante déployait des trésors de tact pour faire comprendre à une femme de chambre sur le départ qu'elle sentait mauvais. À quelques mètres de là, un petit groupe de garçons d'étage marquait une pause.

Pierre Assouline (*Lutetia*, Gallimard – 2005)
sujet proposé par N. Quayle – académie de Lille

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

COMMENTAIRES ET CONSEILS POUR L'ÉPREUVE

Comme par le passé, on ne saurait trop conseiller aux futurs candidats de consulter les rapports des années précédentes, et plus particulièrement les rapports 2002, 2003, 2004 et 2005, années qui ont vu la mise en place progressive de la nouvelle maquette de l'agrégation interne d'anglais.

I. INTRODUCTION : LA SITUATION D'ÉNONCIATION

Le texte est écrit à la première personne du singulier ; le narrateur homodiégétique, M. Edouard, retrace un épisode dans un hôtel de Paris, le *Lutetia*, où un incident apparemment grave vient de se produire. Il convient de prime abord de préciser la nécessité de lire et relire le texte à traduire de façon sereine pour se faire une image précise de la situation d'énonciation. Certaines traductions ressemblent à des accumulations de segments traduits, juxtaposés, sans suite logique, sans aucune vue d'ensemble, ni maîtrise de la cohérence du passage à traduire. Avant de traduire, les candidats doivent se poser des questions simples permettant de visualiser la situation d'énonciation : « Qui est-là ? », « Où sont les personnages ? », « Que font-ils ? ». C'est ainsi que les meilleures copies ont montré une compréhension fine de l'ensemble du passage.

Dans l'ensemble, les candidats n'ont pas eu grand mal à identifier dans l'énonciateur de première personne un personnage connu de l'hôtel, même s'ils ont hésité sur son statut : directeur, détective de l'établissement ou encore fidèle client (tout aussi fidèle et habitué que le comte et la comtesse Clary pour justifier la familiarité avec laquelle s'adresse à lui le groom), dont les responsables de l'hôtel solliciteraient l'aide dans le cadre de ses activités professionnelles (on l'imagine alors médecin, ou commissaire de police par exemple). Cependant, l'impossibilité d'attribuer à M. Edouard un statut précis ne constituait aucun obstacle à la compréhension du texte et, par conséquent, à sa restitution. Plus problématique a semblé être le nom *Lutetia* : si beaucoup de candidats savaient ou ont compris qu'il s'agissait du nom de l'hôtel, plusieurs l'ont interprété comme le prénom de la comtesse Clary, avec toutes les conséquences que cela pouvait avoir sur la compréhension du segment en question.

II. 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 n'est pas simplement affaire d'intuition, mais qu'elle 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. Cela dit, des erreurs ont été commises cette année au simple niveau littéral, explicite, révélant une lecture hâtive sans doute, imprécise en tout cas. La compréhension du texte constitue donc une étape essentielle à la restitution de ce texte en anglais. Dans les effets de sens explicites, on pourrait mentionner la traduction de « on » dans « on approchait du restaurant » ; le « on » ne peut signifier « nous », c'est-à-dire, pour gloser, « moi, le narrateur, et quelqu'un d'autre ». Le texte suggère clairement que le narrateur est seul lorsqu'il est abordé par le groom. C'est une tournure impersonnelle que l'on ne peut donc pas rendre par *we* sous peine de commettre un contre-sens en évoquant en anglais une situation-image différente de celle qu'évoque le français. Le choix se fera entre *you* et *one* plus formel. C'est le niveau de langue général du discours du narrateur, langue de bonne tenue, voire affectée (comme l'utilisation du terme « dilection »), qui autorisait que l'on opte pour *one*, même si *you* convenait très bien aussi. Quant aux effets de sens implicites, les candidats doivent garder à l'esprit que le personnage de fiction est un « construit ». Il est notamment construit par le langage que l'auteur lui fait parler. Ici, le niveau de langue du groom, contrairement à celui du narrateur, est relâché (« M'sieur Édouard » par exemple). Ceci crée un effet de sens, lié aux données sociolinguistiques, et doit être rendu, puisque l'un des principes clés de la

traduction est « ni perte, ni gain ». Par ailleurs le contexte est français et la traduction peut restituer cet « effet de réel ». On peut donc garder tout simplement, mais en connaissance de cause, « M'sieur Édouard », mais on peut aussi envisager une solution relevant du report de pertinence en employant le vocatif *sir*, marqueur de respect et de subordination hiérarchique, en apposition : *Mr Édouard, sir!* On remarque qu'alors seul le prénom indique que le texte source évoque un univers français, et que *Mr*, contrairement à « M. » s'écrit sans point.

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. Il s'agit donc d'un problème de « dosage » : 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, soit par incompréhension, soit pour trouver un agencement lexical et syntaxique plus judicieux, s'éloignent trop du texte et perdent les images. 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 lexicales (mot approprié inconnu). Ce fut pourtant le cas à de très nombreuses reprises cette année, les libertés prises étant le plus souvent des pis-aller, comme dans les deux exemples suivants : « habitués » a trop souvent été traduit par des structures périphrastiques du type *they were used to staying in that hotel* ou *they used to stay in that particular hotel*, ou « pied-à-terre parisien » traduit par *the place to stay for them in Paris*. Le jury s'est souvent posé la question de l'utilité de telles dilutions. Il en a été de même pour le segment « J'en profitai pour fumer une cigarette » traduit par *I decided to please myself with a cigarette* / *Meanwhile I enjoyed smoking a cigarette / I had some time left, so I smoked a cigarette* ou encore *I took time to indulge in a cigarette*. Si ces quatre variantes de l'épisode de la cigarette ne constituent pas des non-sens ou des contre-sens, en revanche, elles modifient la valeur illocutoire du texte-source. Dans le texte français, il y a simple mention de l'acte de fumer, acte pas nécessairement délibéré, sorte de parenthèse, signe d'attente, d'une inaction peut-être combinée avec un peu de nervosité, rien de plus. Les traductions citées transposent cet acte sur d'autres plans : le plan de la décision volontaire ou le plan de la localisation temporelle. Ce faisant, elles l'intègrent dans le récit au même titre que les autres événements et suggèrent des relations logiques entre cette cigarette et ce qui se passera ensuite : elles lui donnent un tout autre poids. Le jury a également noté de façon récurrente des changements de thématisation qui n'étaient absolument pas nécessaires, comme par exemple, *There was a pleasant smell…* pour traduire « Un doux fumet […] s'insinuait », qui focalise sur l'existence du fumet et non, comme en français, sur la variation sensible de son intensité. La même remarque peut être énoncée pour les déplacements intempestifs qui modifient la portée des mots, comme « une gouvernante déployait des trésors de tact pour faire comprendre à une femme de chambre… » traduit par *a housekeeper was making a chamber-maid understand with delicacy that…* : dans cette traduction, *delicacy* ne porte plus sur l'action de la gouvernante mais sur la compréhension de la femme de chambre.

En conclusion, le jury a trop souvent remarqué cette année une propension à enlever (sous-traduction) ou à rajouter des éléments (sur-traduction, voire faux-sens) qui ne sont pas présents dans le texte source, à reformuler des phrases sans raison. C'est la problématique même de la traduction qui est en cause ici : ne traduire que les effets de sens du texte. Un dernier exemple devrait permettre aux futurs candidats de bien saisir ce qu'attend le jury : « Il y avait foule à leur étage », qui a été traduit soit par *There were many/lots of people…*, ce qui constitue une sous-traduction, car on perd l'image de la foule, soit par *A crowd had gathered… / Their floor was packed with people…*, ce qui change l'effet de sens du texte, la première traduction suggère un mouvement intentionnel de la foule, le procès qui a conduit la foule à se rassembler à cet endroit, alors que la seconde traduction rajoute l'idée d'un trop grand nombre, effet de sens absent du texte-source.

III. REPÈRES CULTURELS

Les repères culturels dans ce texte n'étaient pas la principale pierre d'achoppement pour les candidats. Le texte est évidemment ancré dans la réalité française, et plus particulièrement parisienne (le *Lutetia*, la rive gauche, le comte et la comtesse Clary, etc.) et il était important de conserver ces références culturelles lors de la traduction. Tout d'abord, la traduction des titres et des noms propres : « M'sieur Edouard ! » représente pour certains candidats une réelle difficulté. Comment un groom interpellerait-il un personnage qui doit être son supérieur hiérarchique ? Certaines tentatives furent bien peu concluantes : **M'ster Edward!, *Sir Edward!* (qui supposerait un personnage titré). Il convient de rappeler aux futurs candidats que les noms propres ne sont généralement pas traduits en anglais (sauf s'il existe un équivalent figé dans la langue cible), tout comme les appellatifs ; « Monsieur » et « Edouard » devaient donc être conservés tels quels en anglais. Les bonnes copies sont celles dans lesquelles les candidats ont su identifier et résoudre la difficulté avec un souci d'authenticité dans la langue-cible, comme par exemple dans la traduction suivante, conservant le style du texte : *Mister Edouard, sir!* (Le jury a accepté l'utilisation de *Mister* si ce dernier se trouvait combiné avec le vocatif *sir!*). Il convenait donc de bien comprendre les rapports sociaux à l'œuvre. Il en est de même pour la traduction du « comte et de la comtesse Clary » qui sont, *a priori*, un comte et une comtesse de nationalité française, et non pas anglaise, ce qui devait exclure l'utilisation de *earl,* titre uniquement anglais. Rappelons également que les titres sont habituellement utilisés sans déterminant, ou plus linguistiquement parlant, avec l'article Ø. Des problèmes similaires se sont posés avec la traduction du « palace de la rive gauche » : le terme *palace* est impossible seul en anglais, mais *palace hotel* ou *five star hotel* (à noter le nombre d'étoiles qui ne culmine pas au même niveau dans la tradition française et anglaise) ont été acceptés par le jury, même si le simple terme de *great / grand hotel* suffisait pour rendre cet effet de sens. Quant à la traduction de la « rive gauche », le terme réfère bien, comme l'ont traduit une très grande proportion des candidats, à la rive gauche de la Seine ; le traitant comme un nom propre, ils ont conservé le terme « Rive gauche », ce qui était possible en anglais. D'autres candidats connaissaient l'appellation anglaise de cette partie de Paris, et ont utilisé *Left Bank* (avec la majuscule).

IV. NIVEAU DE LANGUE

Le texte-source faisait alterner un niveau de langue plutôt soutenu et un niveau de langue oral, voire familier, ce que certains dialogues, utilisant généralement un style plus relâché, montraient assez clairement. Ces divers niveaux de langue devaient être rendus dans la langue-cible, afin de conserver le ton particulier de ce texte, et surtout les rapports sociaux entre les divers personnages présents dans cet hôtel. C'est ainsi qu'une mauvaise identification des personnages a abouti à des choix de traduction assez peu judicieux en plusieurs endroits de la traduction. Ainsi, convenait-il de distinguer les niveaux de langue des deux personnages qui interviennent dans le passage :

- Il y a un registre correspondant au bas de l'échelle sociale pour le groom (utilisation de l'appellatif familier « M'sieur », la syntaxe de « un moment qu'on vous cherche », les « il » retranscrits sous la forme « y »). Il convenait donc de rendre ce niveau de langue par des équivalents : les traductions de « M'sieur » par *Master* (réservé aux enfants), *Mister* (sans l'utilisation de l'appellatif *sir!*, comme il a été noté dans la section 2) ou sous une forme réduite (*M'ster*) qui ont abondé dans les copies sont irrecevables. Le registre doit être marqué à un autre niveau. Au-delà des ellipses du sujet et/ou de l'auxiliaire le plus couramment proposées comme *Been after you for a good while*, nous pourrions proposer une traduction intéressante, qui suggère une altération phonétique : *we'been lookin' for you.*

- Quant au registre de Monsieur Edouard, au contraire, il s'agit d'un langage parlé mais sans familiarité, et parfois même assez soutenu. On notera l'absence de forme plus ou moins argotique pour lui (*pad* sera donc exclu pour traduire « pied-à-terre »), de redondance (donc pas de *most ultimate…*). En effet, le niveau de langue du narrateur est plutôt relevé, comme lorsqu'il reprend l'expression populaire « Y'a pas mort d'homme » – relâchée – pour, du point de vue stylistique, en faire quelque chose de châtié : « Il y a mort d'homme ? », parfaitement correcte, contrairement à ce qu'ont estimé de nombreux candidats, à forte valeur pragmatique illocutoire (ce que le locuteur veut dire en fait en émettant un tel énoncé dont le sens « de surface » est autre). L'énoncé retenu pour rendre cette expression ironique devra donc être d'un niveau de langue correct et non

pas relâché, comme *Has anyone died?* par exemple. M. Edouard utilise donc des termes choisis et des questions rhétoriques dans ses pensées, comme par exemple, « Cette dilection pour le seul palace de la rive gauche n'était-elle pas la forme la plus achevée du snobisme ? », et il convenait de conserver ce type de syntaxe (ce qui excluait une traduction par une assertion suivie d'un tag, ou l'utilisation d'une forme contractée comme ??*wasn't this devotion…?*) et un vocabulaire recherché. Pour cette phrase, le jury a bonifié des solutions telles que : *Could this be anything less than the ultimate form of snobbery? / Could this be anything less than the mark of quintessential snobbery?* Il en allait de même pour « il en était des grands hôtels comme du reste », segment pour lequel il convenait de conserver un style soutenu, comme dans les propositions qui suivent : *Grand hotels followed the same lines as did everything else. / Grand hotels abode by the same rules as did everything else*.

V. CALQUES

1. Calques syntaxiques

Certaines structures – certes de façon moins importante que l'année dernière, le texte ne s'y prêtant guère – ont été calquées sur les structures françaises correspondantes, alors que ceci était totalement impossible en anglais ; on se contentera de deux exemples car ceux-ci ont été récurrents dans les copies. Tout d'abord, la traduction dans plus de la moitié des copies de « la plupart d'entre eux ne valaient d'être mentionnés que pour dire que… » par une structure du type **most of them were worth mentioning only to say that*…, ce qui pose un problème d'intelligibilité à cause de l'impossibilité de récupération d'un sujet pour l'infinitive, *to say that*… Le seul sujet récupérable est « la plupart des hôtels », et comment ces derniers pourraient-ils dire quoi que ce soit ? D'autres erreurs ont également été relevées, comme la traduction de « à quelques mètres de là » traduit par *at a few metres from there*, ou « tout de suite », traduit par « all at once », ou encore plus grave, la traduction de « s'insinuait » par un calque ayant recours à une forme réfléchie : **insinuated itself*.

2. Calques lexicaux

Contrairement aux mises en gardes 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. Ceci a trop souvent conduit soit à des barbarismes (**snobbism*, voire **snobism* pour « snobisme », **grilled bread* pour « pain grillé » – très souvent aussi traduit par ?*toasted bread*, ce qui n'est pas erroné en soi, mais bien peu spontané), soit à de réels non-sens, comme dans les trop nombreuses copies (environ 90% !) où le « groom » devient un *groom* (un marié ?), le « palace de la rive gauche » devient un *palace* (un palais ?), « garçons d'étage » traduit par **floor-boys* ou **storey-boys*, ou bien « déployait » traduit par **was unfolding*, ce qui n'a aucun sens ici. Une simple relecture ou bien une rétro-traduction aurait dû permettre aux candidats de se rendre compte du non-sens que représentaient ces traductions…

3. Calques typographiques

Malgré les recommandations faites dans les rapports du jury des années précédentes, la ponctuation du discours direct – du dialogue – ne semble pas encore acquise par un nombre trop important de candidats à l'agrégation interne d'anglais. La ponctuation d'un texte dialogué ne saurait être 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.

VI. SYNTAXE

Le jury a remarqué, cette année encore, une méconnaissance du génitif : **The count and countess Clary's room,* (cf. section 7), ou des problèmes dans l'utilisation de *much*, à l'affirmatif et au pluriel : **much people were*…, ou dans la comparaison des adjectifs : **as much tactful as*. Notons également des verbes irréguliers pourtant d'usage courant non connus de certains candidats : **stinked* et **stanked* pour *stank*, prétérit de *stink*.

On peut classer les erreurs récurrentes ainsi :

- Les problèmes d'ordre temporel et/ou aspectuel : le jury a été frappé par l'abus de BE + -ING pour certains verbes dont le sémantisme, en d'autres termes l'aspect lexical, ne permettait pas une combinaison avec un aspect grammatical en BE + -ING. On peut citer les erreurs suivantes, qui ont fréquemment émaillé les copies : « s'insinuait » traduit par **was pervading*, ou au contraire « déployait », traduit par un prétérit simple.

- La construction des verbes a également parfois posé problème : *explain* a été considéré comme ditransitif comme *tell* ou *ask* : **explain a chambermaid that…* alors qu'il est nécessaire d'avoir une complémentation en *to* : *explain to somebody that…*

- La duplication du sujet, généralement impossible en anglais, a posé problème à deux reprises dans le texte : tout d'abord, pour traduire « La 523, c'était la chambre du comte et de la comtesse Clary » ; si le sujet est dupliqué en français, ceci est totalement impossible en anglais : **Room 523, it was…* On se doit de passer par une structure SVO (sujet-verbe-objet), structure canonique de la phrase en anglais. La même remarque s'applique pour la phrase interrogative suivante : « Cette dilection pour le seul palace de la rive gauche n'était-elle pas la forme la plus achevée du snobisme ? », où le sujet est également instancié à deux reprises en français, sans que cela soit possible en anglais : **This devotion to the only luxury hotel on the Left Bank, was it not the ultimate form of snobbery?*, la seule structure possible étant : *Was not this devotion to the only luxury hotel on the Left Bank the ultimate form of snobbery?*

- La traduction de « on » a également été source d'erreurs. Tout d'abord, par *we* qui laisse supposer que le locuteur est concerné, mais qu'il n'est pas tout seul ; ceci est inacceptable au début (« l'on se rapprochait ») car le narrateur est seul, mais également ensuite (« On va venir vous chercher, monsieur Edouard ») pour le groom qui annonce l'intervention d'autres employés dont il ne fait pas partie. L'utilisation de *we* est cependant acceptable lorsque le groom interpelle M. Edouard (« Un moment qu'on vous cherche »), car il n'est effectivement probablement pas le seul à le chercher : *We've been looking for you for a while*. Ensuite, « on » a souvent été traduit par le passif sans que celui-ci ne soit justifié. Le choix du passif a parfois conduit à des aberrations, comme dans « au fur et à mesure qu'on s'approchait du restaurant » traduit par **as the restaurant was being neared*. L'utilisation du passif relève de réels choix énonciatifs, et non de choix fantaisistes prétendant que « le passif, ça fait plus anglais ». Mais la tendance inverse existe, et c'est ainsi que le jury a noté dans de nombreuses copies une tendance à transformer une phrase active dans le texte-source par une phrase passive ou vice-versa, c'est-à-dire à changer la diathèse sans raison, comme pour traduire « car ils y étaient toujours accueillis par le même personnel », traduit par ??*because the same staff always welcomed them*, au lieu de *because they were always welcomed by the same staff* (et non *welcome*, comme le jury a pu le lire à maintes reprises). Ceci ne peut se faire gratuitement : le passif consiste à promouvoir un argument autre qu'agentif, et donc, du point de vue discursif, change la focalisation, donc le sens du texte. En revanche, parfois, pour des raisons syntaxiques (absence d'un équivalent parfait pour « on » en français), cette manipulation est souhaitable, comme pour « On va venir vous chercher, monsieur Edouard », dont la traduction par un passif est plus spontanée en anglais : *You'll be sent for, Monsieur Edouard*, même si *Someone's going to come and get you* correspondait davantage au registre de langue du groom. Des erreurs sur les prépositions ont été fréquemment commises, comme **drifted in the lobby*, **pervaded in/into*, etc.

- Finalement, on pourrait citer la traduction de « pour faire comprendre à une femme de chambre sur le départ qu'elle sentait mauvais » qui a été trop souvent rendue par ??*to make a chambermaid who was about to leave understand that she smelled bad*, ce qui entraînait des problèmes de syntaxe à cause de la complémentation du nom « femme de chambre ».

VII. 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 la compréhension, donc la restitution précise, fidèle, du texte source,

comme la traduction de « fumet » par **fumes, *faint smoke, *roasted smell*. Les champs sémantiques suivants ont posé problème à certains candidats :

- le vocabulaire courant relevant des principales notions (temps, espace, etc.) : dans de nombreuses copies, la traduction du verbe dans « on s'approchait du restaurant » a posé problème. Il ne s'agit pourtant que d'un mot courant, lié à la notion de mouvement, de déplacement, donc de vocabulaire de base : *draw closer to / nearer to*, *approach*, ou *near*.

- le vocabulaire référentiel spécifique : dans ce texte, c'est d'abord le vocabulaire propre au monde de l'hôtellerie qui devait être maîtrisé sous peine d'approximations ou d'aberrations (**male maid*). Certains candidats ignorent les termes désignant les divers lieux (« hall, galerie, renfoncement, couloir », etc.) et les divers employés de l'hôtel (« groom, valet, gouvernante, femme de chambre, etc. »). Par exemple, le terme *bedroom* ne peut convenir pour traduire une « chambre » dans un hôtel. La justesse de la traduction tenait donc notamment à l'emploi indispensable de mots comme *lobby, bell-boy, top/exclusive hotel, valet/porter, housekeeper, chamber-maid*), etc. Les lexèmes ont donc parfois été utilisés à mauvais escient, révélant une méconnaissance des effets de sens attachés à tel ou tel terme (par exemple, dans le texte, celui du personnel de service d'un hôtel) ; ainsi certains candidats croient-ils que les termes *footman, servant, liftboy, doorman, butler, waiter*, etc. sont totalement interchangeables, alors que certains ne peuvent en aucun cas convenir pour un hôtel (comme *servant*). On pourrait faire la même remarque pour la traduction des adjectifs liés à la grande taille et la largeur : *big, great, large*, ont été parfois employés de façon similaire. Le jury a finalement remarqué quelques difficultés avec le champ lexical des odeurs (odeurs, intensité de ces odeurs, diffusion…). Beaucoup ont traduit « s'insinuait » comme s'il s'agissait d'un être humain, alors que le choix d'un verbe à forte charge métaphorique, doit se faire en fonction de paramètres qui prennent en compte la nature du référent sujet, le mouvement décrit, etc. Ainsi, des verbes qui présupposent un sujet agentif (animé + ou – humain) comme *sneak*, *make one's way through*, etc. ne peuvent convenir pour un « fumet », pas plus que des verbes comme *creep*, *slither*, etc. qui font penser à des déplacements de reptiles. C'est pour cette raison que nous recommandons aux futurs candidats d'apprendre du lexique de façon raisonnée.

- le vocabulaire plus recherché : les bonnes copies ont proposé une traduction adéquate pour des termes moins courants (« entêtant » par *heady* ; « s'insinuait dans le hall » par *wafted / drifted into the lobby*, etc.). Les traductions de fortune avec *stronger* ou *came* ont un effet pervers plus important qu'il n'y paraît puisque c'est l'idiolecte du narrateur qui est ainsi déformé, donc le portrait en creux qu'en fait l'auteur (le lecteur attentif aura remarqué que le langage du narrateur ne manque pas de tenue – évoquant ainsi son statut probable au sein de l'établissement). C'est cela que l'expression « effet de sens » signifie. Les choix d'un écrivain digne de ce nom ne sont pas gratuits, et il est impossible de restituer les nuances de son discours sans vocabulaire adéquat. Si des termes peu courants comme « dilection » n'ont en fin de compte pas tellement posé problème aux candidats, c'est certainement que le contexte permettait d'en inférer le sens ; la plupart des traductions ont proposé une sous-traduction par *taste*, erreur vénielle qui a été peu pénalisée par le jury.

Plus grave peut-être que la méconnaissance du lexique, était celle du fonctionnement de certains substantifs, c'est-à-dire la distinction dénombrable / indénombrable. Trop fréquemment, des termes dont le seul fonctionnement possible était l'indénombrable ont été utilisés de façon dénombrable, sans qu'aucune recatégorisation ne soit possible, comme **toasts*, trouvé dans de nombreuses copies.

Une autre tendance très pénible pour les correcteurs est celle à la « dilution », par exemple pour rendre l'expression « pied-à-terre parisien » : ?*the place where they always stayed when in Paris*. Si la traduction n'est pas déviante d'un point de vue grammatical, donner toute une explication dans la langue-cible n'est plus tout à fait une traduction. D'ailleurs, cette expression est certainement celle qui a donné lieu aux plus diverses traductions (et aux plus farfelues) : **nest / abode / haven / den / dive / dwelling / hang-out / backdrop / second home*. Il en a été de même pour la traduction des « fidèles » et des « habitués » : *who were expected to come there / who came there religiously / who were used to coming there*, etc., ou celle de « rive gauche » par *the left side of the river Seine*, ce qui constitue une sur-traduction.

Finalement, le jury a également constaté que la traduction des déictiques, en particulier des verbes, posait problème : « ils vous attendent » traduit par *you are to come right now*, ou celle de « on va venir vous chercher » par *you will be asked to come*. Nous souhaiterions attirer l'attention des candidats sur la nécessité

de conserver le point de vue de l'énonciateur en soignant toute la deixis, pas seulement au niveau des déterminants, mais également au niveau lexical, ceci afin d'éviter les traductions de « C'est là qu'un groom haletant… » par **Here, a panting bell-boy…*, au lieu de *There, a panting bell-boy…*

Rappelons que, s'agissant de la réflexion sur le lexique à laquelle les futurs candidats pourraient se livrer dans le cadre d'un travail permettant d'enrichir leur compétence lexicale, on peut utilement distinguer trois types de lexies :

- les lexies simples : lobby
- les lexies composées : bell-boy, housekeeper, chamber-maid
- les lexies complexes : *in their eyes*, *in their view* (expressions lexicalisées ne tolérant pas de modifications, notamment pour ce qui est des prépositions employées), *a wealth of* + N, *have / take a break*.

Il convient donc de viser une justesse et une sobriété de la traduction, et nullement de caser des expressions toutes faites qui sonnent bien, mais qui ne conviennent pas. C'est ainsi que le jury a pu également apprécier de bonnes trouvailles, comme quelques étoffements intéressants pour rendre la valeur connotative du français au-delà de sa valeur dénotative : « ils vous attendent maintenant » traduit par *You are to come at once, they are waiting for you* (association de l'ordre de marche de l'un à l'attente des autres), ou de « ils y étaient toujours accueillis par le même personnel » traduit par *they were always greeted and catered to by the same staff* (évocation du service au delà du simple accueil). Le jury a également apprécié – et bonifié – des termes tels que *decent* pour « bon aloi », ou *cosy* pour « confortable » qui donnaient à ce texte une petit air désuet en accord avec son sujet.

Une fois encore, 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.

VIII. DÉTERMINATION NOMINALE

Comme il a été signalé dans la partie consacrée aux calques lexicaux, la méconnaissance parfois étonnante du fonctionnement de substantifs courants (distinction continu-discontinu / indénombrable-dénombrable) a entraîné de nombreuses erreurs : la plus grave faute notée (qui est une faute de syntaxe également) est l'emploi de noms indénombrables comme *discretion, luxury* avec l'article indéfini A (codant une extraction, un prélèvement unique à l'intérieur d'une classe notionnelle discrétisable, c'est-à-dire qui ne contient pas d'éléments singularisables). Il faut rappeler que la grammaire du nom en anglais est informée par la distinction grammaticale entre dénombrable et indénombrable, et que les contraintes sont beaucoup plus strictes qu'en français. Même si la recatégorisation existe en anglais, elle se fait difficilement avec des noms abstraits indénombrables comme *discretion* ou *luxury*. Une solution souhaitable est de trouver un spécificateur : *a level of discretion*. C'est ainsi que beaucoup de noms indénombrables se sont retrouvés associés à un déterminant d'extraction, comme **such a distate, *a discretion very agreeable, *a comfortable luxury*, etc., ce qui est totalement impossible en anglais, l'opérateur A ne pouvant nullement être utilisé dans ce contexte.

Une autre erreur pourtant mentionnée dans le rapport de l'année dernière a encore trop fréquemment été commise ; dans l'énoncé « il en était des grands hôtels comme du reste », le jury a été frappé par le nombre important de traductions utilisant **the great/luxury hotels*, au lieu de *Ø great/luxury hotels* ; en effet, il y a ici un renvoi à l'intégralité de la classe notionnelle, et les hôtels n'ont pas encore été mentionnés, que ce soit explicitement ou implicitement, et il n'y a aucune dichotomie entre ce groupe et un autre. Les hôtels mentionnés le sont pour référer non pas actuellement, mais virtuellement à l'ensemble de la classe de par leurs propriétés communes. L'utilisation de l'article THE a également posé problème à un certain nombre de candidats, qui ont eu des difficultés à traduire « La 523, c'était la chambre du comte et de la comtesse Clary » ; si le français utilise dans les deux cas l'article défini, il n'en est pas de même pour l'anglais qui, s'il va avoir recours à THE dans la deuxième occurrence (*it was the room occupied by Count and Countess Clary*, à moins que l'on ne passe par un génitif : *it was Count and Countess Clary's room*), utilisera l'article Ø pour la première

occurrence, celle-ci étant traitée comme un nom propre, par essence auto-référentiel : *Ø Room 523*. A propos de l'utilisation du génitif, de trop nombreux candidats semblent ignorer les règles de base de l'utilisation du génitif dit déterminatif, ou spécifiant, pour lequel le déterminant ne peut que porter sur le premier nom du schéma génitival ; celui-ci étant traité comme un nom propre (*Count and Countess Clary*), il ne peut s'agir que de l'article Ø, d'où l'agrammaticalité de **it was the Count and Countess Clary's room*.

Les futurs candidats se doivent de consulter les nombreuses grammaires énonciatives sur le marché afin de cerner les différences entre ces divers opérateurs de détermination nominale.

IX. COMPOSITION NOMINALE

Le texte ne présentait guère, pour ne pas dire aucun, réel problème de composition nominale. Pourtant, un certain nombre de candidats continuent d'utiliser la composition nominale de façon abusive, certainement sous prétexte que l'utilisation d'un nom composé rend la traduction idiomatique. En règle générale, l'utilisation du N_2 dans un nom composé du type $N_2(\text{-})N_1$ en anglais doit respecter certaines règles : le N_2 doit jouer un rôle classificateur, ce que prouve la possibilité d'ouvrir un paradigme, certes assez restreint, comme dans *a chamber-maid* (une femme de chambre) où il existe divers types de *maids*. Ainsi, était-il impossible de créer un composé nominal pour les éléments à valeur circonstancielle qui ne sauraient jouer un rôle classificateur, comme **a ready to leave maid* (il n'existe pas de classe de *ready-to-leave-maids*), ou **the only Left Bank hotel* (où il n'existe qu'un seul hôtel, donc pas de classe possible de *Left-Bank-Hotels*).

X. ORTHOGRAPHE ET PONCTUATION

Cette année encore, le jury a trop souvent relevé des erreurs d'orthographe qui peuvent soit être mineures, comme par exemple **galery* ou **gallerie* pour *gallery, *groupe* pour *group*, etc., soit conduire à des confusions ou des contresens, ou à de réels non-sens, car donnant lieu à des barbarismes : **snobbism* / **snobism* (pour *snobbery* ou *snobbishness*), etc. Le jury a également noté cette année un grave manque de rigueur dans l'orthographe de mots d'usage courant tels que : **mentionned* (pour *mentioned*) ; l'accent tonique tombant sur la première syllabe, il est inutile de doubler la consonne. Et que dire de **snobism* qui, outre que ce soit un barbarisme, relève une méconnaissance du rapport phonie / graphie, où le simple /b/ ferait prononcer le /o/ comme une diphtongue. Finalement, le jury a remarqué des approximations dues à une confusion entre deux mots, comme *enthralling* et *thrilling* qui ont donné lieu à **enthrilling*.

Quant à la ponctuation, le jury a déploré des modifications injustifiées et récurrentes, essentiellement au tout début du texte, où les points virgules ont été remplacés par une ponctuation souvent qualifiée de « fantaisiste », parfois même d'erratique par les correcteurs. 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. La fonction syntaxique et sémantique des signes de ponctuation en anglais semble également mal maîtrisée : emploi de la virgule, des deux points, des tirets, plus courants en anglais qu'en français, des parenthèses. Les majuscules ont trop souvent été omises à *Left Bank* et *Parisian*. Comme toutes les années, le jury a également relevé une absence de lisibilité, due à des virgules parfois insuffisantes, comme cela a été essentiellement le cas pour le tout premier paragraphe dont les phrases ne pouvaient ni être découpées, ni entièrement reliées. Nous renvoyons les futurs candidats à la bibliographie pour tout problème de ponctuation, cette dernière méritant un réel travail.

XI. OMISSIONS ET INCOMPLÉTUDES

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. On se contentera seulement de deux exemples. Dans « Ils vous attendent maintenant, tout de suite », un nombre non négligeable de candidats ont supprimé l'une des références au présent, jugeant sans doute la formulation

redondante… Mais la redondance existe dans le texte de départ, où elle sert à la fois à localiser le niveau de langue du locuteur et à marquer par la répétition l'urgence de la situation. Supprimer la redondance revient à supprimer ces deux effets de sens. Il en est de même pour « Un doux fumet de pain grillé et de café […] se faisait un peu plus entêtant », où le quantifieur minorant « un peu » n'a pas été traduit dans certaines copies.
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.) et l'écriture 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.

XII. CONCLUSION

Quels conseils pourrions-nous alors donner aux futurs candidats ? L'entraînement systématique et régulier à l'exercice que constitue la traduction doit faire partie du travail quotidien des candidats, qui doivent être irréprochables sur les connaissances lexicales, grammaticales et syntaxiques qu'un enseignant de langue est à même d'exiger de ses propres élèves. Il faut se garder – autant que faire se peut, surtout lorsque ceci n'est pas justifié – de réécrire le texte ou de trahir les intentions de l'auteur, soit parce qu'on a des manques lexicaux, soit parce qu'on veut absolument « caser » un ou plusieurs termes intéressants mais qui, en contexte, ne vont pas fonctionner. Ainsi convient-il d'analyser précisément la syntaxe du texte français, et de modifier cette dernière seulement si cela est nécessaire, afin d'éviter toute réécriture superflue qui mène inévitablement à des lourdeurs qui seront pénalisées. Il est en revanche dangereux d'éluder la difficulté syntaxique, car, dans la majorité des cas, les phrases longues ont été utilisées sciemment. Elles peuvent en effet rendre compte d'une pensée plus complexe, d'un lien de causalité, de conséquence ou de contiguïté, ou d'une pensée subjective qui appartient bien à l'énonciateur et qu'il faut tenter de rendre. Quant au lexique, il n'y avait pas énormément de difficultés dans ce texte, qui était relativement simple pour peu qu'on dispose du vocabulaire adéquat et qu'on ait procédé à une analyse rapide de la situation, du ton du texte et du point de vue à respecter avant de se précipiter sur son stylo.

Les meilleures copies ont été celles où les candidats ont su respecter ou rendre le style et le mouvement du texte sans procéder à des réagencements ou reformulations autres que ceux imposés par la langue-cible. En d'autres termes, face à l'exercice que constitue la traduction, il faut faire preuve de rigueur, de précision, et d'humilité.

PROPOSITION DE CORRIGÉ

Le corrigé proposé ci-dessous n'est, comme la désignation l'indique, qu'une proposition de traduction.

A pleasant aroma of toast and coffee was drifting into the lobby, becoming slightly headier as you drew nearer to the restaurant. There, in the wide gallery, an out-of-breath bellboy caught up with me.

"M'sieur Edouard, M'sieur Edouard. At last… been looking for you for ages. Room 523. Sounds serious."

"Is it deadly serious?"

"No, but they want you there now! This very minute!"

523 was the room occupied by Count and Countess Clary. Faithful guests, although the word 'faithful' wasn't… Let's call them regular guests of the Hotel. They thought of it as their Parisian pied-à-terre and felt at home there, for they were always attended to by the same staff. The Lutetia maintained a respectable level of discretion in a comfortably luxurious setting. In their eyes, grand hotels were very much like everything else: most of them were only worth mentioning as places one would never go to on any account. Was not this devotion to the only luxury hotel on the Left Bank the ultimate form of snobbery?

There was a crowd of people on their floor. "Someone's going to come and get you, Monsieur Edouard", a valet informed me. I took the opportunity to smoke a cigarette in the corridor. To the right, in a recess, a housekeeper was using a wealth of tact to explain to a chamber-maid who was about to leave that she smelt. A few metres away, a small group of bellboys were taking a break.

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. 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.

Il est utile de rappeler ce qui a été dit dans les précédents rapports : 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.

CE QU'IL FAUT FAIRE

- bien repérer le problème essentiel posé par le segment de traduction proposé.
- partir du repérage de ce problème et poser les bonnes questions (ex : la traduction des prépositions de mouvement et de l'adverbe dans *it wandered ghostly, with Edward's alongside, across the Aladdin's caves beyond* ou le jeu avec la langue dans *Il y a mort d'homme ?*)
- 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 NE FAUT PAS FAIRE

- 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 de la version : *Hoisted back_to the London street* certains candidats n'ont envisagé que les problèmes posés par *the London street* sans traiter le point principal qui était la résolution sémantique et la traduction de *Hoisted back.*
- 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.

PROPOSITION DE CORRIGÉ

1. *Hoisted back to the London street*

Le problème posé par ce segment est avant tout d'ordre sémantique, mais il faut d'abord opérer une analyse syntaxique minimale : le verbe *hoist*, au participe passé, est antéposé, avec ellipse de *was* et il est nécessaire de retrouver le sujet de cette phrase elliptique. Les deux phrases étant juxtaposées, le sujet de la première doit être coréférent avec celui de la seconde, il s'agit donc, impérativement de *she.*

Une fois ces repérages syntaxiques effectués, le traducteur peut se concentrer sur le problème principal posé par ce segment, le sémantisme de *hoisted back,* qui ne s'éclaire qu'après analyse du cotexte.

Le sens connu de *hoist*, selon l'*OED* : *to raise by means of ropes and pulleys*; *to haul up* : *to pull or drag with effort or force*, est celui de lever, soulever, hisser (*hoist a flag* ; *hoist a sail*) avec la notion d'effort ; on pense aussi à l'expression *hoisted by his own petard*, où le terme est employé dans un sens métaphorique.

La problématique est la suivante : comment restituer au plus près une image vive, délibérément choisie par l'auteur ?

Par le recours à un procédé de traduction habituel, le chassé-croisé et la recatégorisation de la particule adverbiale en participe passé, *back* peut être traduit par « Ramenée ». Il reste à s'interroger sur la nature du mouvement, c'est-à-dire à rendre le sémantisme de *hoist*.

Même si le co-texte en amont est réduit, le sens peut être inféré par des repérages précis des termes de la première phrase et notamment du modalisateur *surely* qui traduit l'impatience, voire l'agacement d'Edward lorsqu'il s'adresse à Helen. Helen, dont la propension à la rêverie se révèle tout au long de l'extrait, est ainsi ramenée sur terre, ramenée à la réalité. Mais surtout elle y est ramenée de force ou malgré elle, contre son gré, à contre cœur. Elle subit ce mouvement, ce que traduit d'ailleurs bien l'emploi du passif. Helen est contrainte de passer de son univers intérieur à l'extérieur, de l'irréel au réel. Il ne s'agit pas d'un mouvement physique mais d'un déplacement purement mental qui est imposé à Helen. Le choix de l'adverbe « brutalement » renvoie à l'intensité, la violence mentale exercée par Edward pour avoir raison de la réticence de Helen à revenir dans la réalité. Le français étant plus conceptuel, ce mouvement sera rendu par une modulation, « Ramenée brutalement à la réalité ».

Exemples de manipulations possibles : « extirpée de sa rêverie » est une glose qui rend bien compte du sémantisme de *hoist*, de l'idée de force mécanique, de contrainte irrésistible, et de l'ensemble du segment, mais qui est difficile à articuler avec la suite sans étoffer avec un second participe passé qui alourdirait la phrase.

Une solution telle que « ramenée bon gré mal gré » donne aussi l'idée d'une force à laquelle on n'a pas envie de se soumettre mais ne crée pas le même effet que *Hoisted.*

Il est à noter que l'étoffement de *Hoisted back* par « à la réalité » a un impact sur la traduction de la préposition *to* : « à la rue » devient agrammatical, « de la rue » s'impose.

Une fois réglé le problème de *Hoisted back*, on s'intéressera à la fin du segment, qui requiert également un traitement. En effet, avant de traduire, il est légitime de s'interroger sur la valeur du déterminant *the*, qui peut être soit générique, et signifier « la rue londonienne » c'est-à-dire que la notion reste au niveau virtuel et ne renvoie pas à une rue en particulier, soit spécifique : « cette rue de Londres ». Opter pour la première solution, « la rue londonienne » a l'avantage de rendre l'ambiguïté du texte, le mélange du spécifique et du générique, et donc de rendre le texte-cible plus fidèle au texte-source.

La manipulation : « cette rue londonienne » est difficilement envisageable en français car il y aurait une contradiction : « cette » ancre l'occurrence dans le spécifique, et l'adjectif classifiant « londonien » plutôt dans le générique.

Dans les copies, la composition nominale a donné lieu à des erreurs.

Illustration : Extrait d'une copie :

« la collocation London street, exemple de composition nominale, décrit un type de rue. 'London' n'est pas référentiel, donc je choisis de traduire par « de retour dans l'animation de la rue » en laissant tomber London ».

Ce raisonnement est erroné, la composition nominale peut se faire en langue (auquel cas il n'y a aucune référentialité pour le premier terme) ou en discours (où il y a un référent pour le premier terme dans la situation d'énonciation) mais le premier terme de la composition nominale véhicule de toute façon un sens, qu'il soit référentiel ou non, et il est impossible de ne pas le traduire.

Dans certaines copies le jury s'est étonné de trouver, en lieu et place de la véritable problématique posée par ce segment, des développements entiers sur la place et la forme de la participiale, qu'il vaut mieux étoffer (« lorsqu'elle fut ramenée…») parce que le français rechignerait à antéposer un participe en début d'énoncé. De telles affirmations infondées ont été pénalisées.

→ Traduction retenue : *Ramenée brutalement à la réalité de la rue londonienne*.

2. *it wandered ghostly, with Edward's alongside, across the Aladdin's caves beyond*

Remarques préalables : il est bien évident qu'un contre-sens sur un des termes du segment comme *across* risque de nuire à la pertinence des remarques, ce qui a été souvent le cas.

Le jury a également déploré les connaissances grammaticales lacunaires des candidats. Dans presque toutes les copies, l'adjectif *ghostly* a été considéré comme un adverbe, et l'adverbe *beyond* comme une préposition. Même si la traduction n'en est pas nécessairement affectée, de telles erreurs ont une incidence sur l'explication des segments de traductologie et sont donc sanctionnées.

La problématique essentielle de ce segment est de tenter de rendre au mieux les effets de sens dans la thématique de l'errance, en s'interrogeant d'abord sur la représentation spatiale suggérée par *alongside* et *across*, puis *beyond*, qui, en terme d'images cinématographiques, créent l'illusion d'un travelling latéral le long des vitrines. Il faut également mettre au jour le lien implicite entre cette représentation spatiale et les effets recherchés sur le plan symbolique, voire intertextuel.

Le dernier segment du texte, introduit par un point-virgule qui le relie au reste de la phrase, décrit le mouvement du reflet du visage de Helen dans la vitre et s'articule autour du verbe de mouvement *wandered*, *OED* : *to walk or move in a leisurely or aimless way, to move slowly away from a fixed point or place*, de la préposition *across* et enfin de l'adverbe *beyond.*

En ce qui concerne la préposition *across*, *OED* : *from one side to the other of something, expressing movement over a place*, l'application mécanique du chassé-croisé est à rejeter ici dans la mesure où le verbe « traverser » donne l'impression d'un mouvement perpendiculaire plutôt que longitudinal. Une solution est le recours à une modulation avec recatégorisation : « dans cette succession de cavernes », qui permet de rendre l'idée de progression d'un bout à l'autre des vitrines.

L'un des termes essentiels à commenter dans le segment reste l'adverbe *beyond*, *OED : to the further side of, having reached further than*, …*the unknown, especially in reference to life and death*.

La traduction de *beyond* pose problème car l'adverbe clôt la phrase et la séquence narrative, et, d'un point de vue littéraire, il suggère une distance considérable entre Helen et son « double », avec la notion d'inaccessibilité. Il faut prendre garde à sa position syntaxique, à sa portée et à l'implicite qu'il véhicule.

Manipulations possibles :

« derrière la vitre » mais cette traduction n'est pas recevable car elle ne rend pas l'idée d'éloignement, avec ses effets de sens littéral et symbolique.

« de l'autre côté de la vitre », traduction qui est plus satisfaisante par son renvoi au personnage d'Alice, proche de Helen, bien que l'expression soit *through the looking-glass*, et qui restitue l'idée de rêve d'un accès à un

univers irréel, mais alors un étoffement est nécessaire, avec « au-delà » ou « là-bas » par exemple. Une telle traduction aurait pour intérêt de déclencher chez le lecteur du texte-cible une référence intertextuelle en congruence avec l'effet de sens présent dans le texte-source.

Faiblesses des copies :

Le jury a constaté dans un bon nombre de copies, une incapacité à dégager une problématique claire, qui prenne en compte le lien intime entre forme et sens.

Extrait d'une copie illustrant cette faiblesse :

[...] « Le problème est double. Comment rendre d'une part le verbe prépositionnel *wander across*, le verbe et la préposition étant séparés par l'adjectif *ghostly*, puis par un premier groupe prépositionnel introduit par *with* ».

Ces remarques ne cernent pas correctement le problème. Lorsque l'on en vient à envisager des remarques d'ordre syntaxique, il importe de ne pas tout mettre à plat, mais de repérer ce qui fait réellement problème. Ainsi, ce qui fait obstacle à la traduction mot à mot, solution idéale lorsqu'elle rend bien les effets de sens et qu'elle est authentique en langue cible, puisqu'elle restitue au plus près pour le lecteur anglophone l'expérience de lecture du lecteur francophone, c'est le choix d'un terme adéquat pour rendre l'adjectif *ghostly*. Le segment pose bien un problème syntaxique, mais il convient de le définir de façon pertinente compte tenu de ce qui nous intéresse ici : comment le résoudre au passage de la langue-source à la langue-cible ?

La manipulation à l'aide d'un adverbe non attesté comme « *fantomatiquement », souvent proposée, ne présente aucun intérêt puisqu'elle est agrammaticale. Comment employer l'adjectif équivalent, « fantomatique », ou « spectral » ? Une réponse possible est le recours à une incise, procédé précieux s'il en est : « Il errait, fantomatique » solution qui a aussi l'avantage de résoudre l'inadéquation entre un simple visage et un fantôme. Une recatégorisation du terme *ghostly* est possible : « Il errait, tel un fantôme,… ».

Un long développement sur le génitif *Edward's*, tel qu'il a été trouvé dans certaines copies, était non pertinent puisque sa traduction ne présentait pas de difficulté particulière. Il convient d'éviter les longs commentaires de type linguistique sur les problèmes d'interlangue. L'analyse traductologique doit porter sur ce qui résiste au traducteur.

La préposition *alongside* posait un réel problème. On pouvait légitimement envisager « à ses côtés », puisque cette solution est attestée en français, qu'elle n'est pas agrammaticale, et qu'elle vient rapidement à l'esprit. C'est une manipulation pertinente parce que c'est une solution attestée. Mais elle doit être rejetée parce qu'il semble difficile de faire porter le complément adverbial « à ses côtés » sur un pronom renvoyant à « visage ».

Une solution simple avec « à côté de » peut convenir. Mais on peut approfondir la réflexion et envisager une recatégorisation et un étoffement, procédés fréquents pour rendre les prépositions et particules. Il y a mouvement et *alongside* semble contenir ici le sème de mouvement. On peut donc retenir « qui l'accompagnait », ou, après réagencement syntaxique possible ici sans modification sensible des effets de sens du segment : « accompagné de celui d'Edward ».

Il convenait de s'interroger sur l'agencement syntaxique de la phrase en termes d'effets de sens et la réflexion devait conduire à éviter le remaniement au risque de trahir le texte-source. Une topicalisation de *with Edward's alongside* revenait à mettre en relief un élément qui ne devait et ne pouvait pas l'être (voir ci-dessus, analyse de la situation-image dans la partie traduction de la version), et donc modifiait considérablement le texte-source.

the Aladdin's caves : Dans le conte extrait du roman persan *Les Mille et une nuits* intitulé *Histoire d'Aladdin*, traduction d'Antoine Galland (XVIIe s.), l'expression désigne des salles contenant des urnes pleines de richesses, mais mortifères selon le magicien africain qui a séduit Aladdin (ou Aladin) et l'a fait descendre sous terre pour qu'il lui rapporte une lampe magique. La lampe et son génie permettent la gratification de tous les désirs. La référence à Aladdin est l'évocation de cette ouverture fantasmatique du champ des possibles.

Plusieurs manipulations sont envisageables :

Le simple calque, « les grottes d'Aladin », est à rejeter car peu satisfaisant en français, Aladin étant plutôt associé à la lampe magique qu'aux grottes où le magicien l'a envoyé chercher la lampe.

L'équivalence : en langue, c'est-à-dire d'après le dictionnaire unilingue anglais, l'expression «Aladdin's caves », *OED* : *Aladdin's cave* : *a place filled with a great number of interesting or precious items*, correspond davantage en français à : « cavernes d'Ali Baba » qui est une traduction satisfaisante car authentique et comprise d'un large lectorat. Une telle démarche reflète une compétence de traducteur. Mais les deux contes sont très différents et en outre, la référence habituelle est la caverne d'Ali Baba et non les cavernes.

La solution qui semble le mieux convenir est le recours à une modulation, par le choix du tout pour la partie, avec « grottes des Mille et une nuits ». Plusieurs raisons peuvent être avancées : le souci d'exactitude, cette solution permettant de conserver un pluriel, donc de rester fidèle au texte-source, le problème d'euphonie (« les cavernes d'Ali Baba au-delà » n'est pas satisfaisant) mais surtout parce que la dimension onirique est ainsi privilégiée.

Une telle traduction est l'indice d'un filtre de lecture plus précis par un traducteur qui prend en compte l'existence d'une référence culturelle.

Le calque syntaxique, c'est-à-dire la focalisation sur le terme *beyond*, est à privilégier ici pour ne pas trahir les effets recherchés. Le choix final se porte simplement sur l'adverbe « au-delà » qui, outre l'idée de distance spatiale, rend bien la notion d'exotisme contenue dans *the Aladdin's caves*, et suggère aussi peut-être un au-delà plus mortifère, vers lequel Helen emmène Edward et qui fait écho à *ghostly*.

Le jury a distingué les candidats qui avaient correctement réfléchi aux problèmes de localisation spatiale et aux procédés de traduction pour en rendre compte des bons candidats qui avaient tenté d'aller plus loin et de relier ces conclusions aux effets de sens du texte.

→ Traduction retenue : *il errait, tel un fantôme, accompagné de celui d'Edward, dans cette succession de grottes des Mille et une nuits, au-delà.*

3. *Il y a mort d'homme ?*

Le premier segment de thème se situe dans le seul passage dialogué du texte ; il s'agit d'un échange entre le groom et M. Edouard qui s'achemine vers le restaurant. On remarquera l'utilisation de l'appellatif familier « M'sieur », qui présuppose une connaissance entre les deux personnages, et l'urgence de la situation, comme le « C'est grave y paraît » du groom. Le segment soumis à notre étude, « Il y a mort d'homme ? » fait écho à l'expression précédente, en ajoutant une notion de doute avec le point d'interrogation. Le narrateur est interrompu soudainement par un groom qui s'adresse à lui sous forme de reproche, et la question apparaît comme une question rhétorique, ironique, car délibérément saugrenue, en décalage.

La problématique repose essentiellement sur le sens à donner à l'expression « mort d'homme », et sur les façons de le rendre en anglais. On remarquera que l'expression figée consacrée – une métaphore figée – est « Il n'y a pas mort d'homme », généralement réduite dans le discours familier oral, à « Y'a pas mort d'homme ! », et dont le sens peut être glosé par « ce n'est pas si grave que cela ». Cependant, l'expression utilisée dans le texte est « Il y a mort d'homme » (et non « y'a ») ; le registre utilisé marque donc une différence de position sociale entre les deux personnages, ce qui aura une incidence sur la traduction, en ce qu'il conviendra d'éviter une forme trop abrégée pour M. Edouard, afin de marquer la différence de registre entre les deux personnages.

Quant à la métaphore figée, elle est ici délexicalisée / défigée, puisque la vie d'une personne est peut-être réellement en jeu, d'où une impossibilité d'utiliser un calque. L'expression métaphorique pourrait se traduire par un équivalent, du type *it won't kill you*, *it's not the end of the world*, etc., ce qui ne semble pas le cas ici, car l'expression perd sa négation, et donc son caractère métaphorique ; il est donc impossible de recourir à une équivalence figée. Le point d'interrogation modifie également le sémantisme de cette expression. On peut alors postuler deux interprétations possibles : tout d'abord, une lecture littérale, dont la traduction contiendra donc l'idée de mort. Dans ce cas, l'anglais passera plutôt par une forme verbale, *death of a man* étant plutôt réservé pour un titre d'article de journal par exemple. On privilégiera donc soit la résultativité, avec une traduction comme *Has there been a death? / Is anybody dead?*, soit le procès par passage du nom au verbe par transposition / recatégorisation : *Has someone died?* Comme le segment se situe dans le discours direct et

informel, on préférera *Someone's died?* – schéma syntaxique interrogatif non canonique, à *Has someone died?*

La seconde interprétation, celle que nous retiendrons en fin de compte, postule que l'expression ne retrouve pas complètement son sens littéral – à l'image de la syllepse – car le « non » du groom rejette un sens pour en proposer un autre. Il s'agit d'une réponse à deux niveaux : tout d'abord, ce « non » rejette l'interprétation littérale – qui demeure néanmoins possible dans le contexte, personne n'étant réellement mort – mais conserve la notion d'urgence, ce que montre la répétition « M'sieur Edouard », ainsi que la mise en forme orale avec les points d'exclamation. Ainsi convient-il de s'interroger sur les effets de sens, ici le ton « polémique », voire l'humour. En traductologie, il convient alors de se poser la question suivante : de quels moyens l'anglais dispose-t-il pour créer le même effet de sens polémique, humoristique ? On peut penser à tout ce qui est d'ordre « suprasegmental » (comme l'intonation, l'accent de phrase, un mot porteur de l'expressivité, etc.). Si le narrateur décide d'utiliser une expression figée ici défigée (presque « détournée »), c'est justement pour créer un effet de décalage humoristique. Il sait qu'il n'y a pas mort d'homme – le ton du groom l'aurait déjà montré. L'enjeu consiste alors à choisir un énoncé anglais qui crée un décalage semblable, de type hyperbolique (on feint d'envisager le pire tout en sachant qu'il n'est pas à redouter). Il ne s'agit donc pas tant de restituer fidèlement « mort d'homme », que de créer un écart produisant un effet humoristique, la restitution d'un effet de discours, d'un effet de sens. C'est en ce sens que de nombreuses variantes sont acceptables, pourvu qu'elles créent l'effet souligné, comme : *Is it deadly serious? / What, life and death serious? / Has anyone died? / Is someone dying?*, etc., quatre traductions qui permettent de conserver les deux lectures, la lecture littérale (mort) et celle plus métaphorique (gravité de la situation). C'est ainsi que l'on peut parler de « syllepse oratoire », figure de style consistant à jouer sur la pluralité de sens littéral et figuré, et qui a souvent un effet de sens, un effet de style humoristique, que les traductions proposées nous semblent bien rendre.

Les meilleures copies ont été celles des rares candidats qui ont été sensibles aux deux interprétations, et qui ont tenu compte de l'échange entre les deux participants. L'étude du dialogue leur a souvent servi à préciser la valeur illocutoire et la valeur perlocutoire de cette phrase avec un M. Edouard peut- être à la fois à la recherche d'information et ironiquement serein. Par ailleurs le dialogue constituait une contrainte dont il convenait de tenir compte : il fallait, ont souvent fait remarquer les candidats, une question à laquelle on puisse répondre par « non » et qui maintienne le niveau de langue oralisé. Un candidat explique ainsi sa préférence pour une assertion négative suivie d'un tag *It isn't a question of life and death, is it?* plutôt que pour la simple question correspondante *Is it a question of life and death?*

→ **Traductions retenues (dans l'ordre de préférence) : *What, life and death serious?/ Is it deadly serious?*** (conservation des deux interprétations), ou des traductions ne prenant en considération que la lecture littérale : ***Someone's died? / No one has been killed, have they? / Has anyone died? / Is someone dying?*,** etc.

4. *Des fidèles, quoique le mot… Disons des habitués de l'Hôtel.*

Ce segment, dont la première partie (« Des fidèles, quoique le mot… ») est une phrase nominale, comme le confirme l'absence de verbe conjugué, se situe dans un monologue intérieur, sous la forme du discours direct libre. La seconde partie (« Disons des habitués de l'Hôtel ») consiste en une reformulation, une correction de la part du narrateur qui, après avoir qualifié le comte et la comtesse de « fidèles de l'hôtel », se reprend, sans réellement terminer son segment correctif, comme le montre l'utilisation des points de suspension (« quoique le mot… »), pour les qualifier d'« habitués de l'hôtel », ce qui marque une certaine indécision de la pensée du narrateur.

Il conviendra donc de s'interroger sur la façon la plus adéquate de rendre les effets de sens du texte source, et notamment le glissement sémantique qui s'opère entre les termes « fidèles » et « habitués ». Ainsi était-il inutile de baser une bonne partie de la problématique sur la traduction du déterminant « des » dans « des fidèles » : se poser la question de l'utilisation ou non de *some*, et poursuivre par un long développement sur *some* comme opérateur de parcours n'apportait rien d'intéressant à l'analyse du segment.

En ce qui concerne le terme « fidèles », on remarque qu'il est polysémique, et que le sens fondamental pourrait être glosé par « qui ne manque pas à ses engagements, dont les sentiments ne changent pas, qui ne trahit pas ». Plusieurs pistes de réflexion s'ouvrent donc à nous dans ce texte : la piste religieuse, celle de la fidélité conjugale, ou

encore de la loyauté morale, etc. Il convient de prendre en compte le cotexte qui éclaire le sens en montrant le décalage entre le comportement de ces clients qui aiment venir dans ce grand hôtel et leur discours public : on ne dit pas qu'on va dans ces endroits, comme l'exprime ironiquement le texte : « A leurs yeux, il en était des grands hôtels comme du reste : la plupart ne valaient d'être cités que pour dire qu'on y allait surtout pas ». Ces clients dénigrent un hôtel qu'ils fréquentent et ne méritent donc pas le qualificatif de « fidèles », ce que dit sur un mode ironique l'incise « quoique le mot » et que confirment les points de suspension, marque du discours oral. Ceci aura une incidence sur la traduction, et même si le choix se porte finalement sur *faithful* pour « fidèles », en écho à « dilection », terme religieux utilisé un peu plus loin dans le texte, on peut également envisager d'autres termes tels que *loyal*. Ce qu'il convient essentiellement de faire, c'est s'interroger sur la meilleure façon de rendre les effets de voix. Si l'on revient à la traduction des adjectifs substantivés, et plus particulièrement de « des fidèles », on remarque que *the faithful* s'emploie généralement dans un contexte religieux (ce qui convient ici, de par la présence de « dilection », avec sa tonalité religieuse) – ou politique (comme dans l'expression *the party faithful(s)*). Mais avec l'article THE, *faithful* renvoie à l'intégralité de la classe notionnelle, revêt un caractère générique, et par là même une référence virtuelle. Ce n'est évidemment pas le cas dans notre texte, où il y a une référence spécifique, actuelle au comte et à la comtesse Clary. Ainsi est-il impossible de traduire par un adjectif substantivé déterminé par THE. Ceci implique de passer par une structure de type adjectif + nom, structure dans laquelle le pivot redevient nominal, et est pré-modifié par un adjectif qui en modifie le sémantisme. Aussi, on peut proposer *(They were) faithful visitors / guests / clients / patrons*. On remarquera qu'il y a plusieurs choix pour le pivot nominal : tout d'abord, *clients*, mais la collocation *faithful* (religion) et *clients* (économique) paraît bizarre. Il en est de même pour *faithful customers*, le nom renvoyant à un environnement commercial. Le terme *patrons*, dont le sens est celui de « client habitué / assidu », pourrait convenir, mais il semble redondant lorsqu'on lui adjoint l'adjectif *faithful*. La meilleure solution consiste en *faithful guests* ou *faithful visitors*, parce qu'il n'y a pas de connotation économique, et que *guest* est le terme généralement utilisé dans les hôtels. Les candidats peuvent noter qu'il est possible d'ajouter un segment introducteur pour respecter l'ordre canonique de la phrase en anglais SVO : *They were faithful guests*… Mais ici, ceci n'a rien d'obligatoire, car on se trouve dans un monologue intérieur.

Quant à la traduction d'« habitués », on peut penser au terme *regular*, qui se nominalise complètement (conversion totale, contrairement à *faithful*, qui est un cas de conversion partielle) pour parler de « régularité » par rapport à une institution (par exemple, dans un pub : *he's a regular*). Nous pouvons alors proposer *regulars of the Hotel*. Mais il nous semble préférable d'étoffer par un nom, en utilisant *regular* comme adjectif, afin de garder le parallélisme structurel : *(They were) faithful guests… regular guests*.

Finalement, on peut proposer une réflexion secondaire sur la traduction de « quoique le mot… » : « Quoique » est une conjonction de subordination à sens concessif, utilisée ici avec ellipse de la copule (rôle des points de suspension : interrompre la diction d'un segment de phrase). Ici, il s'agit d'un usage populaire, et les points de suspension nous permettent de postuler l'ellipse de « quoique le mot fût (inapproprié) » (le subjonctif imparfait serait trop recherché pour un monologue intérieur). « Quoique » prend la valeur d'un commentaire extraprédicatif à valeur métalinguistique : l'énonciateur corrige le choix du lexème « fidèle », qu'il juge inapproprié à la situation. L'anglais se passe difficilement de la copule : ??*although the word / term…* Pourquoi ? *Although* n'admet pas le fonctionnement phrastique autonome de « quoique ». Une autre possibilité, en gardant une structure nominale, serait l'utilisation du coordonnant *though* : *Not the right word, though*… Mais un autre problème se pose lors du passage interlangue : le français utilise le terme « mot », car il ne passe que par un seul lexème (*fidèles*) ; dans notre segment, de par l'étoffement du nom en français par un adjectif et un nom en anglais, il semble peu approprié d'utiliser seulement *word* en anglais, car ceci est ambigu (le jury a néanmoins accepté cette solution si les candidats avaient utilisé le même pivot nominal). La meilleure solution consiste alors à répéter l'adjectif, qui est le seul à changer, pour aboutir à une traduction comme : *although the word "faithful" wasn't quite… / even though / although the word / adjective "faithful" wasn't…*

En dernier lieu, la ponctuation peut également être abordée, tout d'abord avec la possibilité de remplacer le point après « Clary » par un tiret à valeur explicative en anglais : *Count and Countess Clary – faithful guests…* Mais plus important, on peut mener une réflexion sur les points de suspension après « le mot ». Ce ponctème de l'hésitation, bien qu'il puisse aussi être rendu par des points de suspension en anglais, l'est plus souvent par un tiret.

→ Traduction retenue : *(They were) Faithful guests, although the word 'faithful' wasn't… Let's call them regular guests of the Hotel.*

Conclusion

Les correcteurs ont été particulièrement attentifs aux résultats obtenus dans la sous-épreuve de traductologie, car celle-ci permettait de creuser l'écart entre les candidats qui n'avaient pas pris conscience de la nécessité d'une analyse en profondeur du texte-source et d'une réflexion fine sur l'acte de traduction, et ceux qui étaient correctement préparés et dont les copies, de bon niveau, ont su répondre aux attentes du jury de l'agrégation interne, concours auquel se présentent des enseignants qui savent que cette compétence est aussi attendue d'eux dans le cadre des Programmes officiels du second degré.

Rapport rédigé par Edith Dermaux et Denis Jamet
avec l'aide de Daniel Bonnet-Piron, Eric Corre, Delphine Chartier 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.

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.

4B82-71
repère à reporter sur la copie

SESSION DE 2006

concours interne
de recrutement de professeurs agrégés
et concours d'accès à l'échelle de rémunération

section langues vivantes étrangères : anglais

traduction

Durée : 5 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.

Version et thème assortis de l'explication en français de choix de traduction portant sur les segments soulignés.

N.B. : ***Hormis l'en-tête détachable, la copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé comporte notamment la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devez impérativement vous abstenir de signer ou de l'identifier.***

Tournez la page S.V.P.

I. VERSION

‘Surely this’ll do?’ said Edward. ‘It looks quite big enough and smart enough.’

Hoisted back to the London street, she saw them both reflected in the plate-glass of the shop window, superimposed in transparency above silk and fur, gilt and leather, the swaggering dummies with blind inscrutable gaze in their preposterous clothes. Their reflections, gliding above these sumptuous displays, showed a shabby pair, distinctly down-at-heel, as sharply contrasted as the proletarian flotsam in some Victorian street scene, dingy spectators of the nobs in their satin and feathers. The dummies in the windows wore clothes so unlike Helen’s that they might have stepped from some other culture: rainbow colours, fabrics of wondrous texture and design, skirts like puffballs or split like a dancer’s. The chairs upon which they sat or leaned were gilded or of shining chrome and glass; bales of material were half unfurled to spill around more silk and satin; jewellery was flung down in handfuls upon tables or simply on the ground. Prices, where stated at all, were scribbled in decorative script upon tiny cards, an afterthought. Helen watched her own face swim above these rich and glowing caverns; did it have a lean and hungry look, deprived, excluded? Well, no, not really. It was her usual face, homely, familiar – diminished merely and made incongruous by the setting; it wandered ghostly, with Edward’s alongside, across the Aladdin’s caves beyond.

Penelope LIVELY, *Passing on,* 1989
(Penguin Books, pp. 100-101).

II. THÈME

Un doux fumet de pain grillé et de café s'insinuait dans le hall et se faisait un peu plus entêtant au fur et à mesure que l'on se rapprochait du restaurant. C'est là, dans la grande galerie, qu'un groom haletant me rattrapa :

« M'sieur Édouard ! M'sieur Édouard ! Enfin... Un moment qu'on vous cherche. La 523. C'est grave y paraît !

– Il y a mort d'homme ?

– Non, mais ils vous attendent maintenant tout de suite ! »

La 523, c'était la chambre du comte et de la comtesse Clary. Des fidèles, quoique le mot... Disons des habitués de l'Hôtel ; ils le tenaient pour leur pied-à-terre parisien, et s'y sentaient chez eux, car ils y étaient toujours accueillis par le même personnel. Lutetia conservait une discrétion de bon aloi dans un luxe confortable. À leurs yeux, il en était des grands hôtels comme du reste : la plupart ne valaient d'être cités que pour dire qu'on n'y allait surtout pas. Cette dilection pour le seul palace de la rive gauche n'était-elle pas la forme la plus achevée du snobisme ?

Il y avait foule à leur étage. « On va venir vous chercher, monsieur Édouard », m'annonça un valet. J'en profitai pour fumer une cigarette dans le couloir. À droite, dans un renfoncement, une gouvernante déployait des trésors de tact pour faire comprendre à une femme de chambre sur le départ qu'elle sentait mauvais. À quelques mètres de là, un petit groupe de garçons d'étage marquait une pause.

Pierre ASSOULINE, *Lutetia*,
Gallimard, 2005, p. 39-40.

III

Le candidat expliquera et justifiera sa traduction des mots et segments soulignés dans la version et dans le thème.

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 2006, tout en reprenant de nombreuses remarques des rapports antérieurs, reflète la conception actuelle de l'épreuve. Il est indispensable de le lire attentivement si l'on souhaite avoir une vision claire de cette épreuve. Les attentes du jury ne relèvent pas de phénomènes de mode éphémères mais 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.

Rappelons que le candidat ne dispose pas de dictionnaire 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, débuter 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* » ou « compétences », 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 sous-tendu, 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 COMPÉTENCES 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 (dans la légende du Document 2 du dossier 4A, par exemple) ;
- 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 est par exemple utile de connaître la coloration politique du *Weekly Telegraph* pour bien apprécier le discours polémique du journaliste dans le Document 2 du dossier 5B, et peut-être indispensable de connaître le personnage de Humpty Dumpty à propos du dossier 2A, ou de savoir que Billie Holiday était une grande chanteuse de jazz noire à propos du dossier 8A.

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 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 COMPLÉMENTAIRES

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.

C'est ainsi que l'on parviendra par exemple à déterminer rapidement le thème fédérateur d'un dossier, par exemple l'identité ambiguë et l'aliénation d'un « Native American » et d'une immigrante chinoise dans le dossier 5A, et à envisager des activités amenant à passer d'un texte à l'autre de façon fructueuse. Dans la mise en œuvre, cela conduira à opérer une mise en relation dynamique des documents, par exemple en faisant à partir du Document 2 une évaluation intermédiaire (formative) d'un point travaillé à partir du Document 1.

Mais la cohérence interne d'un dossier tiendra parfois plus au *type de discours* qu'à la parenté thématique. Ainsi, dans le dossier 4A dont le *sujet* est les châtiments corporels (à distinguer du *thème* – les relations de pouvoir par exemple) on pourra mettre en exergue *la subjectivité dans le discours* et se fixer comme objectif d'amener les élèves à repérer les marqueurs de cette subjectivité dans un discours polémique et idéologique d'une part et dans un texte littéraire d'autre part. Cela conduira à une analyse fructueuse du discours à divers niveaux (lexical, syntaxique, rhétorique, phonologique – voir les exemples ci-dessous) et au repérage de procédés que l'élève pourra en partie s'approprier et exploiter en compréhension écrite à propos du Document 2 puis à réutiliser en expression écrite (évaluation finale). On remarquera aussi que cet objectif n'est pas seulement langagier et que la distinction entre l'expression d'un *fait* et celui d'une *opinion* est une dichotomie majeure dont les élèves de lycée doivent prendre clairement conscience.

On trouvera ci-dessous des extraits du document cité ci-dessus, comme exemple d'expression de la subjectivité dans le discours avec accumulation de termes thématisés et jugement de valeur final. On voit bien comment l'on peut exploiter ce segment sur un plan syntaxique (étude du GN), lexical et rhétorique et comment ceci est transférable à d'autres sujets :

« Indiscipline, bullying, vandalism, falling standards, breakdowns in examinations correction and assessment procedures and now staff shortages and teachers taking early retirement – Scotland's schools are a shambles. »

2. De la recherche du sens ultime à la mise en oeuvre

Brève 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. Ainsi, dans le dossier 3A, déjà cité, le Document 1, dernier paragraphe, requiert une lecture attentive pour mettre en évidence l'effet de voix autoriale qui suggère subtilement *l'aliénation* du personnage, un jeune « Native American » infantilisé à son insu. Le personnage

semble heureux, mais l'auteur nous fait comprendre qu'au fond il ne l'est pas. Cette mise en évidence de l'effet de sens majeur qu'est le concept d'aliénation pouvait conduire d'abord à la définition d'un objectif de lecture littéraire fine en 1ère ou Terminale, puis à une exploitation didactique reposant sur ce repérage de l'inconscience qu'a le personnage de son *aliénation* (« He's not aware / he's unaware that … ») en passant par un travail sur la morphologie (« aware / unaware, awareness / unawareness »), avant d'envisager des activités de production et d'expression orale / écrite autour de ce thème.

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 dire quels choix il a opérés, de les justifier, et de s'y tenir tout au long de la démonstration. Le jury a par exemple attribué la note de 14 à une candidate qui n'avait pas proposé un travail didactique irréprochable, mais dont la cohérence de pensée était perceptible à tout moment de son exposé, et qui a su dire avec précision et pertinence pourquoi elle avait choisi telle interprétation d'un document iconographique plutôt qu'une autre, ou bien tel type de travail à la maison plutôt qu'un autre, en liaison avec la cohérence de sa démarche.

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 exemple à propos du dossier 6A, le lien entre le commentaire d'une photo qui relève de l'expression écrite et la lecture d'un article que la photo illustre, qui relève de la compréhension écrite ; le commentaire sera possible parce que le vocabulaire nécessaire aura été repéré par l'élève dans l'article de presse). 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.

Néanmoins, l'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. (Exemple : le Document 1 du dossier 6A, long extrait qui forme un tout et qui évoque l'avant d'un drame, le drame, et l'après de ce drame, se prête au travail sur la compréhension écrite – « dominante » -, mais la mise en œuvre va permettre de faire pratiquer l'expression orale si l'on demande aux élèves de formuler des hypothèses sur le contenu possible de la 2ème partie du texte, le drame dont ils n'auront pas eu connaissance). 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. Ainsi à propos de l'extrait de Jan Morris dans le Document 1 du dossier 7A, on peut étudier avec profit le dernier paragraphe (qui fait office de conclusion au passage) où apparaît plusieurs fois le présent simple dans la répétition frappante de « I miss … ». On peut envisager une exploitation didactique en partant de quelques observations relevant de la stylistique, de la grammaire, de la psychologie et de la culture comme suit.

- On fait remarquer par les élèves que la relation « sujet – prédicat » concerne le pronom « I ». Le sujet du paragraphe, dans un texte qui relève du récit de voyage autobiographique, c'est donc l'auteur elle-même engagée dans une sorte de confession. Cela peut déjà permettre de définir comme objectif

le travail sur le discours, dans sa dimension rhétorique et psychologique, l'insistance sur un signifiant révélatrice d'un type de discours.

- On rappelle l'effet de sens du présent simple, en théorie de l'énonciation, défini comme indiquant « la propriété du sujet » (« I love music / I'm a music lover »). Ici, l'auteur se définit donc comme un être caractérisé essentiellement par le manque. A un niveau simple, on voit bien comment on peut faire pratiquer cette forme après avoir permis à l'élève d'accéder au sens et de comprendre comment se fait la construction de ce sens. A l'issue d'un travail sur le paragraphe évoqué, l'objectif est que l'élève perçoive mieux la valeur de ces formes et intériorise mieux la valeur du présent simple, à laquelle il substitue souvent à tort la forme en be-ing. On peut d'ailleurs envisager d'aller plus loin en comparant « I miss you. » et « I'm missing you. », forme évidemment rare et très « marquée » mais attestée.

On peut bien sûr étendre ce type de réflexion au traitement du lexique et de la phonologie, souvent négligés.

A propos du lexique, dans le même extrait, on peut partir du mot gallois « hiraeth » (la nostalgie du pays natal) pour faire réfléchir, avec d'autres exemples, comme « home », sur la différence entre dénotation et connotation, et même sur le statut symbolique que certains mots ont acquis.

En ce qui concerne la phonologie, on pourra, toujours à propos du même paragraphe, souligner la force de l'accent de phrase sur « miss » dans la succession de phrases comportant ce verbe.

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 2nde, 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 2ème paragraphe. ».
2 « Je mettrai en place une activité développant l'inférence en ne fournissant pas, dans un premier temps, le 2ème 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 2nde 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. Ainsi, le dossier sur la ville de la Nouvelle Orléans – dossier 6B - aurait pu être mieux exploité si les candidats avaient songé à proposer des activités de transfert à propos d'autres villes, envisagé le thème de la ville sinistrée en raison de la désindustrialisation (Detroit par exemple), voire évoqué tel passage de Dickens dénonçant la laideur architecturale de la ville emblématique de Coketown dans *Hard Times*. Cela aurait pu être lié à l'étude du discours critique humoristique. On pouvait aussi envisager d'autres œuvres vantant au contraire la beauté de la ville. A propos de ce même dossier, une analyse débouchant sur la mise en exergue de thèmes comme « la ville et le travail », « la ville et la fête », « la ville et l'architecture » pouvait ouvrir de nombreuses perspectives d'exploitation.

Après avoir suggéré quelques pistes et avant de proposer quelques suggestions relatives à certains des dossiers proposés en 2006, il convient, dans l'intérêt des futurs candidats, de signaler un certain nombre de « dérives » récurrentes observées lors de la session 2006.

IV. LES DÉRIVES À ÉVITER

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, adaptée au propos.

Dans le cas d'un extrait littéraire, l'analyse doit aller à l'essentiel. Il ne s'agit pas de passer la moitié du temps imparti, soit 20 minutes 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 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 oeuvre (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 le 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 2nde en arguant uniquement du fait que les Document s 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 œuvre peut s'avérer discutable.

9. 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.

10. 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'expliciter 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. RÉSUMÉ DES CRITÈRES D'ÉVALUATION

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.

Daniel Bonnet-Piron, Marie-Hélène Clavères, Jean-Luc Maître

COMPTES-RENDUS DE PRÉSENTATIONS DE CANDIDATS

Sujet 5B ((Binge Drinking)
Le candidat a obtenu une très bonne note pour un exposé dont les lignes qui suivent font un rapide compte rendu qui ne saurait refléter pleinement la qualité de la prestation entendue.

Analyse :
Il s'agit d'une *pré-analyse* qui met en évidence, dès le début de l'exposé, *le traitement didactique* qui sera fait des documents ; ce n'est pas l'exhaustivité qui est privilégiée, mais bien le potentiel didactique, avec prélèvement d'éléments pertinents en cohérence avec la mise en œuvre proposée.

Exemples :
a) mention du contexte géographique dans lequel s'inscrit le Document 1 (Costwolds, country pubs) en vue de la double exploitation, culturelle et langagière, prévue dans la mise en œuvre.
b) mise en évidence des points de vue et stratégies journalistiques.

Choix opérés :

Le candidat *ne se contente pas de décrire ce qu'il fait*. Il précise les options qui se sont présentées à lui, la réflexion qui a suivi, et le pourquoi de ses choix. En ce qui concerne :

- les objectifs (pouvoir percevoir le point de vue du journaliste grâce à la langue utilisée et la structure de l'article / être capable de nuancer ses réactions à l'écrit face à un fait donné
- les sous-objectifs linguistiques tels que structure passive victimisante, mots de liaison structurant le discours

Evaluation :
Expression Ecrite : « *Write an article in support of the measure presented in Document 1, using the techniques studied in Document 2* »
Compréhension Ecrite : Etude d'un autre article de fond sur la même question, mais exprimant une opinion différente
Expression Orale : Conception de sketches mettant en scène une arrestation dans un country pub / débat type télévisé sur le bien-fondé de la mesure.

Cohérence entre pré-analyse et mise en œuvre :

Le contexte géographique mentionné dans la pré-analyse donne lieu tout d'abord à un *enrichissement culturel* : après étude des Documents 3 et 4, on montre au rétroprojecteur la photo d'un village des Cotswolds, avec présence d'un pub sur l'image, afin de procéder à une mise au point sur « British pub culture », un fait culturel que le candidat a placé dans sa pré-analyse dans la catégories des obstacles. Ceci débouche sur une activité d'expression orale : il s'agit de faire réagir les élèves à partir de l'image projetée par le biais de la question suivante : « *Bearing in mind Documents 3 and 4, say what the problem is with an isolated pub* », question qui offre une transition pour aborder l'étude du Document 1.

Les remarques sur les points de vue et les stratégies rédactionnelles donnent lieu à un travail comparatif sur les Documents 3 et 4, avec activité de *repérage* (« *Look at the two articles and underline all the elements that reveal the point of view of the journalist* »), puis *d'expression orale* à des fins de commentaire (« *Which article is the more neutral ?* ») / et enfin d'expression écrite avec transfert de compétences (« *Now write 30 words describing the facts presented in Document 4, but as neutrally as it is done in Document 3* »)

Ceci permet d'aborder le Document 1, avec repérages des faits, des citations (« *who speaks ?* ») et des structures passives. La mise en commun amène à faire réfléchir sur le degré d'objectivité du document (« *Is the article neutral or not ? Whose point of view are we presented with ?* ») avec insistance sur l'aspect arbitraire de la mesure, qui victimise la population. Ce constat permet une entrée dans le Document 2, dans lequel le journaliste offre un commentaire critique, rédigé à la première personne, ayant recours à l'humour et à la dérision. Les activités proposées sont : *le prélèvement d'éléments de discours* (isoler les verbes conjugués à la première personne, « *I reckon* », « *I realize* » etc…), le repérage de la structure de l'article (faits / dérision / aspect inquiétant / agenda secret), avec travail sur l'articulation de la pensée.

L'évaluation terminale est, dans l'esprit, conforme à ce qui a été annoncé par le candidat. Il s'agit d'un travail d'expression écrite sous forme d'extension du Document 3, avec transfert des éléments de commentaire repérés dans le Document 2. Consigne : « *Use the facts presented in Document 3 to write an article in the style of Document 2*."

Catherine Simon, Marie Sola, James Titheridge

Sujet 3B (Keats et Dylan)
Exemple de bon exposé.

Analyse :
La candidate a bien su prendre en compte la spécificité des documents de nature poétique, se référant aux sons et aux images présents dans les deux documents. Elle a choisi comme thème fédérateur la poésie romantique en reliant l'idée de l'épanchement de soi aux préoccupations des adolescents.

Mise en œuvre :
Approche cohérente avec traitement dynamique du dossier.

- la candidate propose une activité d'anticipation par le biais du portrait de Dylan, avec formulation d'hypothèses menant vers une perception plus fine de ce qu'est le poète romantique (le sens même de ce qu'est une activité d'anticipation est clairement perçu) ;

- elle propose ensuite d'entrer dans le Document 1 par l'écoute de la chanson (repérage du rythme et décodage du refrain). Bon travail sur la phonologie, avec un va-et-vient entre les paroles et la mélodie et activité de repérage des accents de mots et de groupes de sens, avec récapitulation et mise en commun pour une interprétation globale ;

- cette approche « musicale » et phonologique est ensuite appliquée au Document 4, qui est lu aux élèves (par l'assistant) avec la consigne : « *listen to the poem as you would a piece of music. Pay attention to the rhythm. What is the listener made to feel ?* ». Même travail que pour Dylan, avec exercice de type lacunaire au rétroprojecteur qui permet d'aller vers le sens. Récapitulation ;

- pour l'article de presse, la candidate utilise le chapeau pour faire émerger le statut du rédacteur de l'article (« *poet and fan* ») . Elle passe ensuite au portrait de Keats et pose comme question : « *What can you expect to find in the article ?* ». Puis distribution de l'article et d'une grille à deux entrées (Keats / Dylan) et une lecture fractionnée (L.1-25, puis L.26-fin) pour mettre en évidence que les informations concernent majoritairement Dylan. Conclusions sur les caractéristiques principales de la poésie de Dylan avec coup de projecteur sur les lignes 26-27 et question : « *What can the differences between Keats and Dylan be ?* » ;

- retour au poème de Keats. Vu la densité et la difficulté du poème pour les élèves, elle met en place un travail par groupes : une strophe par groupe, pour faire émerger les réseaux d'images, avec, de nouveau, un travail sur la prosodie.

PISTES D'EXPLOITATION PROPOSÉES PAR LE JURY

Les suggestions d'exploitation ci-dessous, sous forme de fiches ne constituent pas nécessairement un traitement intégral de chacun des dossiers abordés mais envisagent des approches possibles sous-tendues par une réflexion théorique. Il ne s'agit en aucune façon de modèles. Il pourra être utile de lire d'abord les annexes (relatives à la compréhension et à la production écrites et orales, ainsi qu'à une pratique raisonnée du lexique) afin de mieux percevoir sur quels principes théoriques reposent les propos des auteurs de ces fiches.

Sujet 1A (*English Cuisine : Melting Pots and Pans*)

Dossier composé de :

- Document 1 : extrait du discours de Robin Cook, alors *Foreign Secretary*, du 19 avril 2001, maintenant appelé « *Chicken Tikka Masala Speech »*
- Document 2 : poème-recette de Benjamin Zephaniah (2000)
- Document 3 : poème-recette de John Agard (1982)
- Document 4 : la recette du « *Chicken Tikka Masala »* (2004)

Sujet : recettes anglaises

La recette de cuisine élevée au rang de métaphore : les mélanges culinaires savoureux sont aussi symboles des mélanges culturels / ethniques.

- Document 1 :

Le long discours de Robin Cook a été coupé mais le sens de son intervention (ce qui fait l'identité britannique n'est menacé ni par le multiculturalisme, ni par l'intégration européenne, ni par la création de parlements au sein du Royaume-Uni) est conservé dans le passage : c'est parce que le sentiment d' « appartenance » est fort que les Britanniques ne doivent pas craindre la mondialisation, dont le multiculturalisme n'est qu'un aspect, déjà présent et largement accepté. Le plat *chicken tikka masala* est donné comme exemple de mixité culturelle réussie et soutient l'idée que le peuple du Royaume Uni peut sans difficulté absorber les influences extérieures à son profit.

- Document 2 :

Pastiche, poème sous forme de recette, « *recipe poem »***.** Comment « concocter » les Britanniques : ton résolument fraternel et optimiste, sans solennité – pas de rime traditionnelle, poème « parlé », mais se termine par un appel à la vigilance ; l'équilibre est précaire, la sauce qui lie le tout doit être montée avec précaution. Le poème reprend, comme le discours de Robin Cook, les vagues successives d'installation de peuplades / peuples divers et donne la recette pour une cohabitation réussie. Poème militant.

- Document 3 :

Autre poème sous forme de recette, au ton plus sombre et solennel – allitérations, assonances, association audacieuse de vocables. Géographiquement ancré dans les Caraïbes mais dimension universelle présente dans la polysémie du titre du poème – « *Pan »* – et dans le lyrisme avec lequel est évoqué ce qui pourrait être une recette pour une bombe à retardement. Dénonciation du mécanisme de l'esclavage / colonisation littéralement accompagnée par des percussions/le battement des tambours – qu'ils soient « *drums »* ou *« pans »* (histoire de l'instrument « *steel pan »* : tambours interdits dans îles, accusés d'appeler les esclaves à la révolte, remplacés par instruments faits de bambou puis par instruments faits de boites de biscuits en fer puis par barils et autres récipients en métal dans les années 1940). Dernier vers = avertissement prédiction.

- Document 4 :

Recette du *chicken tikka masala,* accompagnée de notes informatives : mélange de goûts opposés ont donné plat hybride, apprécié de tous, préparé comme on le veut, devenu plat populaire plébiscité et qui a acquis lettres de noblesse et titre de « plat national » depuis le discours de Robin Cook. Chiffres et statistiques = mise en évidence « objective » par quantification de l'intégration culturelle.

Le « thème fédérateur » du dossier est *la recette* :

- recette du multiculturalisme *à l'anglaise*
- recette en tant que *type de texte* à déchiffrer

Plusieurs objectifs possibles :

- Lecture, au-delà du factuel :

- synthèse de points de vue différents ; lire des supports de nature différente portant sur une problématique commune

- accès au sens par mise en évidence du factuel et interrogation sur la forme ; comment une (même) réalité est perçue et idéologiquement présentée dans des discours de types différents (information sous forme objective, information / argumentation qui se veulent objectives, points de vue explicitement subjectifs)

- Etude de discours spécifiques : écriture poétique

Le discours politique peut alors ne servir que de Document informatif pour toile de fond « historique ». La vraie recette sert d'apport pour la forme et le lexique.

- Production écrite comme suite logique à l'étude des poèmes (travail interdisciplinaire possible avec français)

- donner une recette d'un plat « national » ou « régional »

- écrire à son tour un « poème-recette » sur un sujet au choix ou reprenant le thème du dossier (transposition possible sur les USA ou la France.)

- savoir les lire à voix haute

Evaluation finale

Compétence d'écriture : la version finale des poèmes-recettes une fois vus et revus plusieurs fois collectivement

Niveaux de compétences

Activités de compréhension et de production de niveau B1 du *Cadre européen de référence* : à partir de la fin de la seconde possible.

« *Traiter un texte* »

B1 : « peut collationner des éléments d'information issus de sources diverses et les résumer pour qqn d'autre »

B2 : « peut résumer un large éventail de textes factuels et de fiction en commentant et en critiquant les points de vue opposés et les thèmes principaux »

Programmes *:*

1) Fin de seconde :

- PO : réciter un court texte de façon expressive
- CE : comprendre des textes narratifs, discursifs ou poétiques d'une longueur maximale de 300 mots
- PE : *creative writing*

2) Cycle terminal :

compétence culturelle / interdisciplinarité

Les relations avec les autres disciplines « seront recherchées et exploitées – et indiquées explicitement aux élèves – en particulier avec […] le français, qui forme à l'étude des textes, de leurs significations et de leur singularité, des genres et des registres, de l'argumentation, de la typologie des discours ; qui forme à l'étude de la langue dans ses diverses manifestations. *»*

Thèmes :

- Seconde : « vivre ensemble »
- Premières : notions définies dans les « relations de pouvoir » (domination, influence, révolte)
- Terminales : notions définies dans le « rapport au monde » (identités, interdépendances, contact des cultures, conflits)

Objectifs :
- Compétences : compréhension et expression écrite, expression orale
- Objectifs linguistiques : l'injonctif ; la suffixation des adjectifs de nationalité ; les champs lexicaux liés à la cuisine
- Objectif phonologique : traits suprasegmentaux ; accentuation d'énoncés complets ; groupes de souffles ; alternance accents ; réduction vocalique

Pistes de mise en oeuvre

Ce dossier peut être abordé par le biais de la thématique, ou celui de la compétence. Une entrée thématique est concevable. Néanmoins dire que ce dossier est un dossier sur le multiculturalisme en Grande-Bretagne et proposer des séances uniquement destinées à transmettre des savoirs sur l'Empire, la (dé)colonisation, le Commonwealth et la mixité raciale sans se soucier du travail sur les textes ne serait pas recevable.

Dire que ce dossier est un dossier sur le multiculturalisme, thème qui s'exprime dans divers textes et proposer des séances qui viseraient à montrer que *la langue n'est pas un tout indifférencié*, et auraient donc pour objectif ce que l'on pourrait appeler *des réceptions diversifiées* serait parfaitement concevable. Se poserait la question de l'évaluation finale : l'écrit attendu serait un « écrit de contrôle » où serait valorisée la langue du commentaire, qui devrait alors avoir une place prépondérante lors du travail en amont dans le souci de respecter l'adéquation entre entraînement et évaluation.

Le choix retenu ici est *une entrée par compétence* : le dossier peut être alors vu comme propice au travail sur *une forme de discours spécifique* par la forme comme par le fond et viserait la (re)production de cette forme de discours.

Ordre des documents : si l'on estime que les compétences compréhension de l'écrit / production de l'écrit sont couplées, Il est nécessaire de donner accès à la « recette de base », la matrice, avant de travailler sur le « discours qui imite », le pastiche.

Dans l'ordre : la vraie recette, le discours politique, le poème de B. Zephaniah puis celui de J. Agard.

- Document 4

Dans un premier temps, faire reconnaître aux élèves la forme aisément identifiable du document qui est une recette (deuxième page ou page de droite du document).

Déterminer ensuite que les ingrédients (= *what you need to make the dish)* précèdent ici la « méthode », la façon de procéder (= *how to mix and cook the ingredients*)

Nécessité de faire reconnaître que les ingrédients sont en majorité des épices dont, et c'est le propre des épices, la saveur, la couleur, l'odeur et le goût sont plus importants que le nom juste: les vocables anglais ne seront pas connus mais une « traduction » française n'est pas nécessairement une aide ; explicitation à faire faire, éventuellement après sondage du connu des élèves et recherches (autre possibilité : commencer par les trois lignes de définition de la recette données tout au début pour mettre en évidence « *mild curry »* et s'interroger sur le terme « *curry »*)

Le lexique de la « méthode », c'est-à-dire les verbes d' « action » peut être inféré – « actions culinaires » connues des élèves, des aides visuelles peuvent être utilisées, vérification en en autonomie possible. Peut donner lieu à travail d'enrichissement lexical.

Dans un deuxième temps, étude des informations factuelles et chiffrées sur la recette.

Lecture de la définition : reformulation et explicitation notamment de *« postcolonial history », « British palette »* et « *fusion cookery »*.

Lecture des données statistiques : « énormité » des chiffres pour mettre en évidence la popularité du plat et mener directement à l'encadré où figure extrait du discours de Robin Cook.

Etude de cet encadré : faire expliciter « *true British national dish »* et « *external influences »*

L'étude de ce document doit aboutir à la conclusion que la recette est le produit apprécié de la « fusion » réussie de deux cultures.

Récapitulation :

Prise de parole en continu possible : redire histoire, popularité et recette du CTM, ré-expliquer « *The masala sauce ».* L'objectif est d'intégrer les éléments linguistiques et cuturels étudiés dans des énoncés complets et cohérents. Des éléments phonologiques sont retenus pour des mises au point ponctuelles et ensuite systématisées (sans exclure la possibilité de mises au point d'éléments non prévus à lavance)

- Document 1

Après mise au point rapide sur la nature du discours, hypothèses quant au contenu à partir du titre et contenu probable après explicitation du premier paragraphe, on pourra procéder à une lecture ciblée qui mettra en évidence des références historiques et sociologiques nécessaires à la compréhension des autres documents du dossier.

Lignes 62-67, déjà vues dans le Document 4.

Revenir sur « *external influences »* et faire développer pour aller au-delà de l'Inde.

Relier, toujours en interrogeant le connu des élèves, à

- ligne 2 : *ethnic composition of the British people*
- ligne 9: *foreign invasion*
- lignes14-15 : *capital of a Celtic Britain by Romans from Italy*
- ligne 30 -34: développer *30 ethnic communities, 300 languages (*nommer quelques une des communautés résidant à Londres sera l'occasion de travailler sur les adjectifs de nationalité)
- ligne 42 45 : *trafficking in human beings ... exploitation*

- Documents 2 et 3 :

Poèmes à étudier dans leur forme (pastiche de recettes) et spécificité (écoute recommandée pour souligner le caractère oral de l'écrit, travail possible sur les traits suprasegmentaux, pour l'entraînement à la lecture expressive à voix haute, prévue comme partie de l'évaluation)

Commencer par le Document 2 où la charge lexicale est aisément accessible : lexique des « actions culinaires » et des nationalités revu, contexte culturel élucidé à partir du rappel du discours de Robin Cook .

Expliciter lignes 25 (« *allow time to be cool »)* à 36 pour mettre en évidence ton fraternel et aspect militant du texte ;

Travail possible : remettre la recette sous forme de a) liste des ingrédients b) méthode de préparation en sériant clairement les actions (« *take / remove / add /mix / combine / sprinkle / serve »*) […]

Ces propositions seront argumentées (en fonction des objectifs linguistiques, culturels et méthodologiques définis précédemment par le candidat).

Juliette Larrosa, Martine Iaconelli

Sujet 2A (L'art du « nonsense »)

- Document 1 : « Jabberwocky / Humpty Dumpty» - Through the Looking Glass de Lewis Carroll - deux extraits sélectionnés dans Everyman's Book of Nonsense.

Poème figurant dans un livre destiné à de jeunes lecteurs. Explicitation sous forme de dialogue par un personnage de comptine – « nursery rhyme » – qui n'a plus de sens logique actuellement (autrefois satire de figure politique).
Un exemple de « nonsense » dans un monde à l'envers – écriture inversée, lexique inventé.

- Document 2 : "Foreword" de Everyman's Book of Nonsense de Spike Milligan. (NB: Spike Milligan : écrivain humoriste et vedette à la radio dans "The Goons" avec Peter Sellers et Harry Secombe).

Introduction à un recueil de textes et de dessins qui illustrent le « nonsense » = la déconstruction de la logique (pas exactement l'absurde). Objectif : faire lire le livre.
L'importance du mot « nonsense » (répété comme un pouls, un battement de cœur dans le texte) pour souligner les exemples :
la vie moderne = « nonsense » situationnel.
« nonsense » comme source d'humour = homographes « arms », homophones « deer / dear »
le « nonsense » devient art = Surrealism / Picasso.

Insistance sur l'enfant et le clown (slapstick).
Le « nonsense » appartient à une époque (1830-1880), est connoté. 1830 : 100 ans avant les Marx Bros ; 1880 : 100 ans avant Spike Milligan…

Ordre possible :
Traiter le Document 1 puis passer rapidement sur le Document 2 avant l'évaluation à cause de la difficulté de lecture du Document 2, niveau B2 / C1 en lecture non guidée.

Proposition de mise en œuvre
Un premier enjeu du dossier : faire percevoir qu'avec Alice, nous sommes face à une métaphore de l'élève en situation de compréhension d'un texte obscur. L'élève, comme Alice, est en situation d'incompréhension, que diverses stratégies dont l'inférence, vont lui permettre de surmonter. Il va être amené à mettre en œuvre divers moyens, dans un mouvement qui va du général au particulier (on n'entre pas dans le texte par le mot isolé). De plus cette position de lecteur qui observe un autre lecteur va lui permettre de mettre ces stratégies en œuvre certes, mais aussi d'en faire prendre conscience par la conceptualisation afin de se construire une méthodologie pour comprendre l'inconnu (un passage obligé sera donc de ménager une pause réflexive sur ces mêmes stratégies).
Tout d'abord : lecture globale pour illustrer la nécessité de partir du connu (cf. ce que fait Alice l. 4-5), à partir de quelques mots connus savamment intégrés au texte, on comprend déjà beaucoup (ex. : « beware » et « joy »).

- à ce stade toujours assez global, il semble opportun de proposer une écoute du Document (car le texte est aussi l'illustration du fait que pour comprendre un certain type de message, ici un poème, la prosodie est aussi un outil d'accès au sens. L'élève devra donc être amené à percevoir l'intonation, les assonances, allitérations, la dimension onomatopéique de la langue anglaise (ex. : « snicker-snack », mot inventé mais pourtant construit selon ce principe).

- passage à la lecture à voix haute pour en vérifier l'appropriation et mettre ainsi en œuvre la compétence « orthopéique », l'une des compétences linguistiques citées dans le CECR (capacité à lire à voix haute un texte écrit, à opérer le passage graphie – phonie).

- puis de la perception globale au mot : mise en œuvre de l'inférence lexicale sous toutes ses formes : par la nature grammaticale (présence d'articles, de prépositions, de squelettes de phrases), par les procédés de dérivation/composition (mots valise), par le contexte.

Tout ceci permet à Alice (l'élève), grâce aux informations lexicales que lui donne Humpty Dumpty (le professeur) de comprendre que « wabe » est un lieu (« in ») autour d'un « sun-dial ». Puis Humpty Dumpty rajoute des informations d'ordre morpho-syntaxique (« way before / behind »…) et à ce moment là on se rend compte qu'Alice entre dans le jeu du « nonsense » en rajoutant « way beyond ». Elle accepte de jouer avec le langage, et c'est exactement à cela que nous voulons amener l'élève : jouer avec les mots, prendre plaisir à manipuler la langue. C'est là le double enjeu du dossier : un enjeu purement pédagogique (acquérir une méthodologie consciente de gestion de l'inconnu), et un autre qui le dépasse, qui va plus loin (perception de l'humour par le mot, du fait que l'intérêt n'était pas dans le sens de ce poème, mais dans le jeu sur la forme).

C'est dans cette perspective que va fonctionner alors le Document 2.
Avant de le donner, faire émerger ce qu'est le « nonsense » à travers la deuxième partie du Document 1, qui permettra à l'élève de confirmer ou pas ses hypothèses de sens sur le poème et d'approcher la notion de « nonsense » (« What he says doesn't make any sense ! »). L'élève va le percevoir d'autant mieux qu'il se sera lui-même posé la question du sens de ces mots. Les définitions de Humpty Dumpty le rendront forcément perplexe, et donc à même de percevoir l'absurde, ce qu'une exposition directe à cette deuxième partie aurait rendu plus laborieux.

Donner donc le Document .2 avant que l'élève tente lui-même de définir « nonsense » serait dommage. Le Document 2 vient affiner, élargir la notion d'absurde. On pourra avant sa distribution demander aux élèves d'anticiper son contenu en transposant à d'autres domaines. Leur demander de donner des exemples d'objets ou de situations quotidiennes qui leur paraissent absurdes dans la vie facilitera l'accès au Document 2.

John Griffin, Catherine Simon, Stéphanie Borde-Piarrou

Sujet 3A

Présentation des documents :

- Le script intégral de l'interview radiophonique d'un gériatre New Yorkais, le Dr Thomas qui vient de publier un ouvrage sur le rôle positif des grands parents, plus particulièrement des «grands-mères » dans la société américaine de demain. Ce sont des "*leaders*" et des "*peace-makers"* qui, comme en Inde, sont susceptibles d'augmenter la fertilité des femmes et de diminuer la mortalité infantile et se posent donc comme des sauveurs de l'humanité… Dans les sociétés occidentales nous ne sommes pas aussi bien organisés que chez les Indiens qui savent intégrer leurs anciens. Les enfants ne jouent plus et l'enfance n'est plus considérée que comme un tremplin vers ce qu'il y a de mieux dans la vie adulte si bien que les vieux ("*elderhood*") en sont vite éliminés ("*eradicated*").
- Article du « Times » faisant état de statistiques pessimistes (fiables car établies par des compagnies d'assurance ou des syndicats) concernant les futurs retraités en GB. Leur avenir n'est pas rose. Les retraites constituent une bombe à retardement, ("*a time-bomb*") Il s'agit d'une mise en garde ; les quinquagénaires doivent impérativement épargner ou investir de bonne heure car seuls 33% d'entre eux (les héritiers éventuels) sont assurés de bien vivre au-delà de 65 ans. Chacun doit donc se débrouiller individuellement et ne pas compter sur la société.
- Une chanson célèbre chantée par des jeunes gens insouciants qui ont une image stéréotypée de la vieillesse, les sentiments ayant cédé la place à l'aide réciproque que les époux se doivent. On y parle d'argent ("*if it's not too dear*", "*we shall scrimp and save*") que l'on retrouve dans le Document 2 ou de "*grand-children*" (cf Document 1).

Thématique

La vieillesse, la solitude, l'exclusion, la prédiction, la projection dans l'avenir, vivre ensemble en société

Pistes à suivre

- Document 1 : Il s'agit d'un discours oral spontané qui doit être étudié comme tel [cf marques de l'oralité ("*Wow, I mean, wow* ! *"*, ou "*first*" sans "*then*"). S'arrêter sur le lexique (positif et négatif) utilisé pour désigner les gens âgés (§1), sur le style particulier de la conversation spontanée, sur les américanismes ("*yeah ! ..so, I got to ask you this"*.). Etudier plus particulièrement les deux derniers paragraphes de la page 1 (jeunesse ↔ vieillesse). Faire éventuellement un travail d'anticipation à partir du titre, "A New Old Age" (oxymore).
- Document 2 : Graphique, statistiques et commentaire de la colonne de gauche à lire attentivement pour en tirer des conclusions, effectuer des comparaisons etc … (ex : "*the younger you start, the more you will save*"). Prévoir également un travail sur le titre (article de journal) et le lexique propre aux chiffres et aux statistiques.

Passages clés de l'article de la colonne de droite à développer ou commenter : "*one in ten 50-year-olds, today can expect to live in poverty after retirement*"(début), "*the pensions time-bomb*" (l;7), "*38 to 43% would struggle to make ends meet in retirement*", "*they ... are unusually optimistic about future investment*"

- Document 3 : Faire des repérages sur les stéréotypes (masculins et féminins) de la vieillesse dans la chanson des Beatles et en imaginer d'autres. Exploiter aussi le refrain "*When I am …*" pour entraîner les élèves à faire des projections dans l'avenir ("*by the time you are 64 …"*). En profiter pour exprimer le contraste entre le passé et le présent ou le présent et l'avenir, le souhait. (Utiliser par exemple "*used to, to expect, to be bound to*").

Il serait sans doute intéressant de se servir de l'enregistrement sonore de la chanson.

Evaluation finale possible en fonction de l'entraînement proposé en amont

- Essay en 200 mots : "How do you imagine yourself when you are retired in 2050 ?"
- "Imagine yourself as a Journalist interviewing a seventy-five year old elderly person today."
- "As a radio reporter, you have interviewed a twenty-year-old student about the way he imagines himself as a retired person. Write the interview."
- Ré-écriture de la chanson des Beatles par un jeune d'aujourd'hui.

Toussaint Le Cann, Marie Sola, John Griffin, Jeffrey Patten

Sujet 3B (Keats / Dylan)

Analyse des documents :

Le dossier se compose de quatre documents écrits et de deux images (portraits). Il s'agit des paroles d'une chanson de Bob Dylan, icône américain de la chanson folk / 'protest' / populaire, intitulée « Mr Tambourine Man » et datant de 1965 ; un article sur Andrew Motion, 'poet laureate' à l'heure actuelle en Angleterre, paru dans le Radio Times ; un court extrait d'une autre chanson de Dylan intitulée « Forever Young » ; et « Ode to a Nightingale » de John Keats (1819), poème apprécié des Anglais, comme le titre du recueil de poésies l'indique (*The Nation's Favourite Poems*). Les deux portraits, au même regard lointain et rêveur, représentent les deux artistes mis en valeur dans ce dossier : Keats et Dylan.

La thématique du dossier est le romantisme poétique et la poésie romantique, qui passent par une expérience du monde à travers les sens, l'épanchement de soi, l'évasion et la nature. L'article sur Motion est intéressant car un poète reconnu ('laureate') élève un héros moderne de la chanson - souvent révolté - au même rang qu'un monstre sacré de la poésie romantique anglaise : Keats. La comparaison peut paraître étonnante. Motion justifie cette promotion en énumérant les qualités de Dylan et en insistant sur les qualités communes des deux poètes, même si les différences sont évidentes. Les deux poèmes servent d'illustration de ses remarques et pourront faire l'objet d'une étude thématique et formelle comparative.

Quant à l'extrait de « Forever Young » on notera le ton biblique, les idées idéalistes et humanistes, et l'invocation à 'l'éternelle jeunesse' d'esprit. C'est une bénédiction que le poète-chanteur donne à qui veut l'entendre ; Keats le restera forcément, car mort très jeune (25 ans) ; on peut penser à d'autres figures emblématiques du même type : James Dean, Marylin Monroe, Kurt Cobain, des sortes de héros romantiques modernes.

Il est intéressant donc de 'tester' la thèse de Motion, en comparant ces deux poèmes qui semblent évoquer les mêmes soucis et les mêmes besoins chez les deux poètes.

Points communs :

- Le désir d'évasion : les deux poètes expriment l'envie de s'échapper au chagrin et au tragique de la vie humaine (« sorrow ») pour plonger dans l'oubli.
- Pour ce faire ils ont recours à la chanson, la musique, le chant du rossignol.
- Ils envisagent un monde idéal et d'extase.
- Ils parlent d'eux-mêmes et s'épanchent
- Ils utilisent des procédés poétiques, tels : forme, rimes, rythmes, anaphores, allitérations, assonances, métaphores.
- Ils utilisent les mêmes mots évocateurs : *numb, weariness, magic, senses, wandering, fade, dance, clown, shadow, trees, sorrow, tomorrow.*
- Ils font appel aux mêmes champs sémantiques pour véhiculer des pensées similaires :

Keats	**Dylan**
L'apostrophe : **Ode to** a nightingale…that **thou..** (l.7)	Hey !Mr Tambourine Man (l.1...)
drowsy (l.1)	sleepy (l.2...)
darkling (l.51)	blindly (l.7)
Sense, as though of hemlock I had drunk (l.2)	branded on my feet ....senses...stripped (l.8...)
Cluster'd around by all her starry Fays (l.37)	beneath the diamond sky (l.41)
Lethe-wards (l.4)	memory and fate driven deep beneath the waves…let me forget (l.43)
Away!away!for I will fly to thee (l.31)	I'm ready to go anywhere (l.19)
The viewless wings of Poesy (l.33)	dancing spell (l.20)

- Les deux poètes rejettent, ici, les stupéfiants (le vin, la drogue) en faveur de la magie de l'Art.

Points divergents :

- Le rossignol est un phénomène naturel, même s'il est érigé en symbole ici, alors que la musique de « l'homme-orchestre » est créée par l'homme.
- Le ton du poème de Keats est nostalgique, celui de Dylan plutôt exalté ('Yes, to dance beneath the diamond sky..'), insouciant ('Let me forget about today until tomorrow').
- Keats s'exprime sur un mode de tristesse et nous ramène à la nature éphémère de la condition humaine ('Forlorn' l.71) ; Dylan se laisse la possibilité de s'échapper à volonté grâce à la musique envoûtante ; le ton est optimiste et libérateur. Le rossignol de Keats est transitoire après tout : il s'en va ailleurs. Chez Dylan la musique encercle le poème, ayant le premier et le dernier mot.

En conclusion : Keats rend compte d'une certaine expérience de la vie à travers les sens, d'une tentative d'évasion vers l'idéal, et d'un désir de réunir beauté et permanence. Force est, pour lui, de constater à la fin 'Fled is that music.' Dylan affirme que la musique saura toujours l'emmener au-delà de la souffrance humaine, 'Far from the twisted reach of crazy sorrow.' Il poursuivra sa Muse à sa façon, tel 'a ragged clown behind,' émerveillé par la musique de « l'homme-orchestre ». Tel Mozart ou Rimbaud, il ne se soucie pas du lendemain ; c'est une forme de romantisme moderne.

Potentiel didactique

Obstacles relevés **:**

- longueur/ densité du dossier
- complexité de la langue, charge lexicale et culturelle importante
- densité et variété des supports proposés.

Eléments susceptibles de faciliter la tâche de l'élève :

- Eléments communs (lexique), champs sémantiques.

Thématique :

- Romantisme: poètes "romantiques". Qu'est-ce qu'un poème "romantique". Que peut-être le romantisme; trouver des éléments; thèmes, lyrisme.

Objectifs

Méthodologiques :

- entraînement à la lecture d'un texte poétique; repérage des figures de rhétorique
- décodage des images dans les textes.

Linguistiques :

- Lexique thématique propre au romantisme
- Outils nécessaires à la description (traits de caractère..) et l'argumentation

Culturels :

- Le mouvement "Romantique"

Pré-requis

Quelques repères historiques et culturels sur le Romantisme en français (éventuellement)

Pistes de mise en œuvre

1) Projection / distribution des 2 Documents iconographiques avec noms – description + évocation des personnes: âge, regard, époque = brainstorming.

2) Distribution du poème de Keats = poète romantique; repérages libres ; prise en compte des Documents iconographiques.

Thèmes possible: la nature, la mort, la nostalgie, l'extase, l'évasion, le moi, la mélancolie, l'antiquité etc……..

Lecture + audition simultanées – repérage des procédés poétiques: allitération, assonance, accentuation, rythme et prosodie...

3) Mise en commun; début de classement; repérages lexicaux pour enrichir la notion déjà amorcée.

4) Rétroprojection de la dernière partie (l. 26 à 40) de "Motion fan". Repérage supplémentaire dans le poème visant à illustrer certaines expressions du texte critique ex: « love rhyming ingeniously; sensual response ».
5) Retour vers le poème de "Keats" pour faire ces repérages supplémentaires .
6) 2ème Document : chanson de "Dylan".

- Faire repérer ce qui en fait un texte poétique par rapport au travail fait précédemment.
- Faire repérer ce qui en fait en texte romantique: repérage des mots/champs lexicaux communs (mise en rapport avec présentation du début).

Evaluation finale

Compétences : compréhension écrite : l'expression écrite (CE >EE)
"Write about a famous person (real or fictitious), work of art (song, painting, poem, book..) that you think is romantic. In your opinion, what makes this person or object romantic?"

Danièle Peyre, Catherine Simon, James Titheridge, Juliette Larrosa, Stéphanie Borde-Piarrou, Christine Scott

Sujet 4A

Trois types de discours : polémique et argumentatif / récit littéraire / dessin humoristique
Niveaux de lecture : informatif / idéologique / discursif (où se dit la subjectivité)

- Document 1

- Nature du texte : « letter to the editor », ouvertement subjectif, idéologique, argumentatif
- Tonalité : violemment polémique
- Destinataire du discours : le gouvernement Blair en la personne de Mr Peacock.
- Contenu :

Thèmes : décadence du système éducatif, déclin, risque de chaos, lexique de l'exagération, de la catastrophe, du cataclysme, du chaos / Idée de prévisibilité /Avertissement de certains acteurs du système, resté lettre morte.
Origine du problème : l'ingérence du politique dans le système, idéaux égalitaristes.
Attaque politique **:** L. 14, référence directe à la suppression du « 11+ » et des « grammar schools » dans les années 60 ; caricature visant à ridiculiser les responsables politiques de ces réformes qui conduisent à un égalitarisme apocalyptique.
Idéologie : littéralement **«** réactionnaire » (nostalgie d'un âge d'or, type ancien régime avec hiérarchie immuable). On fait du vieux avec du neuf, et du sur-place (images d'épidémie contaminante).
Solution : méthodes drastiques nécessaires pour restaurer l'ordre ancien (le châtiment corporel n'aurait jamais dû être aboli !) et assurer la pérennité de la fonction d'enseignant.

- Document 2

Genre du texte : « childhood memories » (narrateur adulte évoquant un moment intense de son enfance)
Coup de projecteur sur une réalité passée du système éducatif : le châtiment corporel.
Ecriture mimétique (onomatopées, « *crack »*) ; souvenirs évoqués avec beaucoup de précision ; côté sadique, pervers, (l.14,25,29) ; souffrance et humiliation ; condamnation implicite du système regretté dans le Document 1 ; accumulation de lexique : douleur, peur (l. 31 32) ; rhétorique de l'intensité de la souffrance : « It wasn't simply … it was …/ beating / wounding / lacerating »
Dignité de la réaction de l'enfant (L. 35 et 42) ≠ indignité du système.

- Document 3

Nature du document : dessin humoristique (1955), une mère considère légitime le châtiment corporel dans le cadre familial, mais inadmissible à l'école. Opposition entre châtiment à chaud sous le coup de la colère et à froid, de façon ritualisée, par l'institution scolaire. Clivage social dans la légende (idiolecte 'working class', intrusion de la langue de l'autre avec l'expression « corporal punishment »)

Prérequis : Document 1 : quelques éléments indispensables sur le système éducatif britannique *(comprehensivisation*)

Objectif terminal - compétences évaluées :
EE ou EO de la critique subjective d'un état de fait dont on se sent victime (au stade collectif ou individuel) avec proposition de solutions sous des formes telles que : EE : pétition / *letter to the editor* / journal intime avec expression de l'humiliation ; EO : plainte d'un représentant d'élève / harangue.
Etape obligée : mise en place de la compréhension .

Objectifs linguistiques :
Lien forme / sens , valeur de bilan de HAVE-EN (L. 5, 24, 26) et marqueurs de subjectivité
(BE-ING L.31). Notion de reproche (SHOULD HAVE / SHOULDN'T HAVE / WHY DID THEY…) ; Etoffement lexical (relations parents/enfants, professeurs / élèves , état / citoyens etc… / indignation / sanction)

Pistes de mise en oeuvre

Aller du simple au complexe (cartoon / Roald Dahl / The Scotsman). Mais on peut envisager d'autres solutions, en fonction des objectifs.

Elucidation de certaines difficultés langagières, niveau de langue comme indice du niveau social (légende du cartoon ; langue type Oxbridge pour *The Scotsman* ; le corporel (« the frightful searing agonizing unbearable burning » - série d'adjectifs sans virgules) à partir de quoi : recatégorisation, reformulation du type 'They couldn't bear it anymore / it had become unbearable'. Le GN complexe (L. 29) ; étoffement du GN.

Reconstruction ou reformulation du sens.

Entraînement : Après le travail sur les Documents 3 et 2 , EE ou EO : un journaliste dénonce le système du châtiment corporel dans les années 80 (avant son abolition).

Etude du Document 1 : Repérage des marqueurs de subjectivité. Synthèse sur le point de vue proposé. Réactions (possibilité d'extension sous forme de débat).

Sujet 6A

- Document 1 :

On peut mettre en exergue *la longueur* (qui doit être prise en compte et traitée) et la *structure* du passage, qui forme un tout cohérent.
L. 1-11 : une scène
L. 12-61 : le courant de pensée du personnage, qui concerne d'autres personnages, notamment Albert avec lequel il se compare, et lui-même (auto critique sans complaisance, souvenir de scènes) ; passage où l'intensité dramatique se construit, par le « foreshadowing » et l'évocation d'une temporalité.
L. 62-96 : le drame (le bombardement, la mutilation)
L. 97-104 : le dénouement tragi-comique – le lâche élevé au rang de héros.
Trois parties en fait, dans une construction dramatique qui tend vers la dérision et le grotesque.
Ce repérage de la structure peut être exploité en CE et au-delà. Nous verrons comment ci-après.

- Document . 2

Un sonnet anglais (3 quatrains, 1 distique), avec un blanc entre les deux strophes. Ce blanc marque le fossé entre le chaos impitoyable des champs de bataille, la violence, et la paix du recueillement. Très mimétique, donc, le poème évoque une dichotomie qui peut être exploitée.

- Document . 3

On peut noter le paratexte : source, titre ; la légende de la photo, données exploitables (étude du format et du style journalistique / une sous-compétence en CE).

Les trois documents se recoupent et évoquent la violence, lors de 2 guerres différentes (première guerre mondiale, guerre en Irak), l'horreur de la guerre, selon des modalités différentes et complémentaires (prose, poésie, article de presse, photo). Le point commun est aussi le contraste entre la violence du front et la vie quotidienne au pays.

Repérage des dichotomies

Utile pour envisager un enrichissement lexical (travail sur la synonymie, l'antonymie) et grammatical, mais à intégrer dans l'ensemble lors de la mise en œuvre.
Mort / survie (« some … unlucky …, others … more fortunate… »); front / home (« While Tom is + ing… Albert is + ing»); lâcheté / héroïsme (« too fearful to…, not brave enough to … »); engagement / évitement (« to enlist / volunteer … to dodge the draft »); intégrité / mutilation (capacité / incapacité); dignité, fierté / auto-dérision ("proud of / ashamed of"); assentiment / opposition "Some thought he was right ... Others criticized / condemned him") ; vacarme / silence « unbearable noise / peaceful silence »); guerre / paix, admiration / mépris (« to admire / look up to – to despise / look down upon"), Etc.

Travail des compétences et enrichissement.

L'objectif premier est l'intégration des compétences :

- Document 3 (photo) :

- Soit en amorce, avec travail de l'EO – anticipation ; hypothèses, sans la légende ; enrichissement lexical au fur et à mesure.
- Soit après la lecture ciblée de l'article (« scanning »), avec recherche du lexique permettant de commenter la photo.

- CE Document 3 :

Insistance sur L. 22-25 (« On July 8 » […] « Walter Reed ») – évocation des circonstances dans lesquelles Doughty a été blessé. Comment on relate un fait de guerre dans un article de presse. *Type* de discours, problème du point de vue, de l'absence de parti-pris (ou l'inverse – voir en annexe les remarques sur la compréhension écrite).
CE + EO / EE : Trouver dans l'article le voc. nécessaire pour faire l'exercice suivant : « describe the photo to someone who cannot see it » (par ex.)

- CE Document 1 :

Nécessité d'une élucidation de la situation, des rapports entre les personnages – 1er niveau de compréhension ? On peut estimer que l'enjeu n'est pas là et qu'il ne s'agit pas « d'essorer » le document . Ce début peut donc être traité en lecture cursive et assorti d'une évaluation rapide du sens global (distinction essentiel / accessoire).

EE / EO : "Bifurcation" au moyen d'une exploitation de l'implicite L.53 "Everyone (...) knew what had happened to Andrew Brittan ». What *did* happen to him ? What do you think? What can we imagine ? Lien CE et EO et / ou EE (une discussion peut être accompagnée de prise de notes (« list of points ») et déboucher sur de l'EE.

- CE + EO + EE : intégration des compétences.

Suggestion : On ne fait pas lire L. 62-96 (2ème partie). Après la lecture des parties 1 et 3 (l'avant et l'après), on engage des échanges oraux sur ce qui a pu se passer, avec négociation du sens – contenu de l'ellipse compte tenu de l'avant et de l'après. (« I think he may have been…», « He must have been wounded ..." etc.)

Ceci fait travailler l'aptitude à inférer le sens au niveau global (il a été victime d'un bombardement – voir le titre « Zeppelin ! » et la technique du « foreshadowing » qui laisse attendre le pire) – voir les sous-compétences en CE. Du point de vue langagier, on travaillera la grammaire (la modalité – aux., adv.), le lexique ('to be wounded, to call an ambulance, to be taken to hospital', etc.) et la prononciation, par exemple l'accentuation des mots de 3 syllabes sans suffixe fort, comme « hospital » ou « ambulance ». L'injection du lexique peut se faire au fur et à mesure.

- EE : Ecrire d'abord un synopsis (style télégraphique – list of points), puis le récit articulé, de *type* journalistique ou de *type* littéraire (individuel ou collectif – creative writing).

Séance ultérieure :

- CE (lecture L. 62-96). L'élève qui a déjà écrit sa propre version sera attentif au sens, mais aussi à sa construction.
- EO : repérer les passages dont on ne pourrait se passer pour raconter ce qui est arrivé (Ex. : « […] but then there was a deep THUD », « - There *was* no hand »). Evaluer le rôle du reste du passage dans le récit, etc.

- CE Document 2 :

L'écriture poétique de la violence (Figures de pensée : images, - « these who die as cattle » ; Figures de discours : la paronomase ; sonorités : rôle des sons consonantiques, des allitérations, etc.)

Evaluation :

- Autres poèmes de guerre (CE) (« The Soldier », Rupert Brooke ; « Flanders Fields », John McCrae)
- Récit d'un autre drame (9/11; bombings in London; Iraq).
- Etude sémiologique d'un Document iconographique.
- Texte semblable d'Andrea Levy, Small Island
- Film (cf. "Born on the 4th of July"; "Johnny got his Gun") : EO à partir de "stills", si technique de commentaire d'image travaillée en amont.

Daniel Bonnet-Piron, Edith Dermaux, Martine Iaconelli, Christine Scott, Catherine Simon

Sujet 7A

Le texte de Jan Morris est un *récit de souvenirs de voyage, de pensées et de sentiments* qui se réfère directement à deux poèmes du poète anglais Robert Browning, par le titre, reprise exacte du titre d'un poème de Browning et par l'identification de l'auteur avec le poète et ses sentiments de nostalgie pour le pays natal.

Le récit commence et se termine par cette identification, évoquant un autre poème de Browning ('swallows' qui l'invitent au voyage) ; il finit avec le retour au pays provoqué par le *hiraeth,* ou 'longing for home'; le fameux cercle du Welshman est ainsi bouclé et Morris se compare une nouvelle fois à Browning en disant « So I stand with Browning either way ». (l.149). Ce court récit « Home Thoughts From Abroad » qui forme un tout fait écho aux sentiments du poème de Anne Brontë, « Lines Written from Home ».

Il faut envisager de tisser des liens entre les deux documents, de montrer comment ils se font écho avec des perspectives inversées parfois, comme le révèlent les titres.

Les compétences à travailler seront pour le Document 1 la compréhension écrite, pour le Document 2 la compréhension orale d'un texte poétique passant par la phonologie et la prosodie. L'évaluation envisagée relève de l'expression écrite : écriture d'un paragraphe sur une expérience personnelle. (Evaluation finale : "Imagine that you have been a long way from home, and felt homesick. Write about how you felt, expressing your emotions and using the structures and words you have learnt.")

Pour rendre l'élève capable d'accomplir cette tâche, il faut s'interroger :

- sur les besoins de l'élève en matière de langue et de méthodologie de l'écriture (présent, prétérit, have + -en, la concession, le lexique des émotions du désir et de la nostalgie, construction du discours)
- sur les objectifs pour construire la mise en œuvre du projet en tenant compte des compétences concernées
- sur les activités *de réflexion* à mener.

A tout moment, il convient de s'interroger sur *le pourquoi* (Why ?) et le *pour quoi* (What for ?) des activités envisagées, conduisant à l'évaluation terminale.

Il existe des stratégies propres au traitement d'un texte long :

Exemple : on amorce la lecture du Document 1 par le paragraphe 'biographique' afin d'en dégager les thèmes (travelling, wandering et being Welsh).

Un travail en classe sur les lignes 1 à 9 et 140 à 154 par exemple, visant à dégager la tension entre le désir d'un ailleurs et la nostalgie du « chez soi » (« hiraeth »), la fonction métaphorique de l'oiseau migrateur et le descriptif du 'home' pour la narratrice, permet de baliser le terrain du thématique. A partir de là, il est possible de demander à l'élève de lire le Document chez lui (longueur du texte) afin qu'il le découpe en unités de sens en s'appuyant sur les pistes dégagées en classe.

- Document 1 :

Quelques éléments d'étude des Documents pouvant déboucher sur des activités :
L.1-30 : sont écrites au temps présent (généralité) :
L.1–18 : évoquent les raisons de son amour du voyage (champ lexical de la différence)
L.19-30 : 'permanent' vs 'temporary' (contraste ; concession l. 27 et l.30)
L.31-65 : les temps du passé pour parler des souvenirs (une mosaïque de ses expériences) ; appel aux sens et à l'étranger ('abroad –smell' l.50 'tobacco plants' ; 'hearing' l .46 'swish of oars' ; jeux de lumières en Afrique du Nord , retour au pays ('at home') 'smell of wood smoke', etc . On note aussi une mise en scène « cinématographique » avec des plongées symboliques (l.46 'majestic view over' l.40 'on the upper deck', l.49 'high white balcony' 'chalet in Haute-Savoie', + les jeux de lumières… La

narratrice ne descend pas dans la ville, elle reste en hauteur, et ne se mêle jamais à la société des lieux dans lesquels elle passe (l.42 'waited on our every pleasure')

L.66-83 : tournant du texte – sentiment de malaise, par rapport à cette vie dorée. Elle se compare aux autres : les Américains qui s'enracinent partout ('by inheritance , making themselves homes away from homes' alors que l.113 'The Welsh have never been easy migrants') l.82 : apparition de "though" (concession) qui résume toute la tension interne aux Document s.

L.84-105 : référence directe au poème de Browning « Home Thoughts From Abroad » qui exprime la notion de 'homesickness' (l.9). L.94 Tentative de Morris d'affiner avec sa propre sensibilité la définition du mot 'homesickness' pour aboutir à '*Hiraeth*', intraduisible, inexplicable au sens premier du terme, d'où cette longue tentative de définition. Accumulation de superlatifs ('most') qui montrent la charge émotionnelle de ce mot gallois qui englobe tout ce que la narratrice ressent par rapport à ses racines.

L.106-124 : Champ lexical du déplacé ('settler' 'wanderer' 'outsider' 'exile' 'migrant' 'assimilated citizens' 'swagman' (personnage emblématique de l'Australie, mais qui est happé par ses racines et rentre chez lui- au Pays de Galles- pour mourir).

l.125-139 : Un va-et-vient entre définitions générales / personnelles. Elle dénigre la trivialité des choses qui manquent aux autres 'expatriates' ('beer, egg and bacon…'). Mais elle, de son côté, voyage avec son ' whole being' y compris ses ' blankets' et 'mixers' (Tonic for the Gin ? Ginger ale for the whisky ?!) alors que les oiseaux, eux, se déplacent sans entraves…. .

L.140-148 : L'énumération de tout ce qui lui manque (répétition de 'I miss'…)

L148 – fin : Opposition entre toutes les merveilles du monde qu'elle a vues et la rusticité de 'home'.(concession implicite : 'though' 'in spite of')

Dans le Document 1. les lignes 95-96 pourraient servir de lien entre les deux Document s : 'We cannot return to the past, but we can go home again.'

- Document 2

Le poème évoque 'home' comme refuge à tous les aléas de la vie…(le froid / le chaud) On y trouve des marqueurs de prédication d'existence : 'there is' (ll. 5 + 7 + 19)… soutenus par 'I know'(ll. 5+19), qui portent sur une extraction d'un élément représentatif de la classe : '*a* friendly roof' '*a* fire' **'***a* home'. Dernière ligne : « shall » modal à forte implication personnelle**.**

Objectif final :

Compétences : passer de la Compréhension Ecrite à l'Expression Ecrite.

Devront être travaillés : 'I miss', la concession, l'hyperbole, les superlatifs, les perceptions.

Marie Sola, Roland Bembaron, Stéphanie Borde-Piarrou, Martine Iaconelli, Danièle Peyre, Christine Scott, Catherine Simon

Sujet 8 B

Texte écrit à la tonalité très orale ; "*deceptively simple*".
Structure canonique d'un texte argumentatif ; parodie de la représentation habituelle de l'image des noirs.
Le texte part d'une anecdote personnelle (§1, spécifique) pour capter l'attention du lecteur pour aller vers le générique (§2). Ensuite (§3-4) autobiographique, argumentation classique thèse / antithèse; affirmatif / négatif. On notera les marqueurs (Ex: "*yet as I look back on my life*"). Ensuite, phrase de transition très oralisée, hésitation artificielle « … » créant un effet psychologique sur le lecteur. Ensuite (§6) – élargissement au monde. Enfin, (dernier §) = effet circulaire (nouvelle anecdote pour clore l'argumentation.)

- Document 2 :

(*Strange fruit* = lynchage des noirs)
- L'irruption de l'horreur dans une scène idyllique (représentation du sud des USA): association d'images.
- Mise en valeur de la 2ème strophe comme un encadrement.
- Repérages possibles: inversion de la valeur des verbes = "*rain to gather ; wind to suck ; sun to rot…*" (inversion de l'ordre naturel des choses); éléments monosyllabiques: images très vives.
- La chanson chantée par Billie Holiday permet une entrée possible dans le poème par l'oral, répétition des mots.

- Document 3 **:**

- Didactisé: choix de deux images rapprochées avec des légendes (interprétation orientée). Vision diachronique des rapports noirs / blancs (coupure '57 - *Civil Rights Act 1964 - '98*)
- Référents culturels indispensables ; nécessité d'une lecture dynamique: les photos perdent du sens sans les légendes (signes linguistiques: *"attempting to…*").
- Signes plastiques: position des personnes, expressions. Photo 1: haine, stoïcisme, résignation, humilité; perception d'une division: 2 groupes, individu face au groupe; distance entre les 2 filles.
Photo 2: rapprochement des 2 femmes: égalité; changement d'expression.
Statut de la photo; subjectivité de l'image.

Thématique

- Sensibilisation d'un destinataire à un problème de société (rapports entre les blancs et noirs aux EU) par différents discours. Enjeu du dossier : comment faire percevoir la subjectivité du message en donnant aux élèves des outils transférables et en intégrant compétences et savoirs ?

Objectifs

- Méthodologiques : Type de discours (ex : marques de l'oralité, Document 1); stratégies de manipulation (structure d'un Document argumentatif ; analyse de l'image ; force évocatrice de la poésie de la chanson).
- Culturels : Sensibilisation à l'évolution des rapports entre noirs et blancs aux USA (ségrégation, Jim Crow Laws, lynchage, Civil Rights Act = abolition officielle)
- Linguistiques : Lexique de l'agression; expression du regret; manipulation verbalisée (§2: "*lulled into thinking"; "we've been taught since birth"; alleged to be*) ; passif (victimisation) ; expression de la négation ; détermination : *(a white guy, white people, whitey*, etc.) ; réflexion sur les marqueurs temporels.
- Citoyen : faire percevoir la nécessité d'aller au delà des stéréotypes = savoir nuancer sa pensée

Pistes de mise en oeuvre

Entrée dans le dossier (EO): " *brainstorming*" ; partir des représentations des élèves; faire émerger ce qu'ils savent sur la condition des noirs dans la 1ère partie du 20ème siècle.

- Document 2 :

Travail sur l'association d'images pour aboutir à la représentation de certains faits historiques. Amener les élèves à verbaliser la force évocatrice (subjectivité) de la chanson.

- Document 3 :

Description image 1 ; rapprochement image / légende : prise en compte des RC vus en amont ; focalisation sur "attempting to" ; apport d'infos; description image 2 ("no longer, they used to, today, there's no segregation any more", etc.) ; imagine what they're saying to each other… (regret: *"I wish I hadn't, I shouldn't have, I regret + V-ing"*, etc.) ; récapitulation chronologique ; commentaire de l'intention de l'auteur (*"why? to draw attention to, to insist on, to show that, because…"*)

- Document 1:

Activités de mise au jour de l'articulation du texte et repérage des marqueurs de la manipulation du lecteur: présentation visuelle (mise en page, typographie, questions); détermination; négation; répétitions, parallélismes, hyperbole.

Repérage de certains éléments culturels indispensables pour étudier la succession de questions (parti-pris de Michael Moore : mise en parallèle des éléments allant de l'anecdotique (« US companies, punch-card ballot ») au tragique (« Holocaust »)

2ème effet comique : association incongrue de certains termes (dernier §); travail sur le lexique à envisager.

Bilan :

Perception des noirs comme victimes et des blancs comme acteurs (inversion des idées reçues).

Evaluation

EO : Photo différente : "Imagine what they're saying to each other in the photo." "Role play" à partir d'autres Document s iconographiques.

EE : Prendre un Document écrit ayant la même forme que Document 1 pour en faire un commentaire ; mettre au jour les techniques utilisées.

EE : Partir de données factuelles et de Document s iconographiques pour écrire un Document subjectif en utilisant certaines techniques de manipulation relevées.

Edith Dermaux, James Titheridge, Maurice Clutier, John Griffin

ANNEXES

Le lecteur trouvera ci-dessous des fiches proposant une réflexion sur la compréhension et la production écrites et orales ainsi que sur le lexique.

ANNEXE 1 : LA COMPRÉHENSION ÉCRITE ET ORALE

1. Le dossier de didactique

La compréhension du dossier implique :

a) Une solide compétence d'angliciste.

b) Une compétence de réflexion didactique :

Le candidat doit être capable:

- de faire une analyse synthétique puis détaillée afin de tisser des liens d'opposition et / ou de convergence entre les documents.
- d'aboutir à un emploi hiérarchisé des documents avec une progression et une justification des choix qui annoncera l'évaluation envisagée.
- de mettre en place et de décrire des stratégies et des démarches d'aide à la compréhension.

2. Démarche commune pour l'aide à la compréhension écrite, orale et à la vidéo

Il s'agit de *prélever, collecter, exploiter les indices* puis de les *mettre en relation* pour construire du sens.

Compréhension de l'écrit :	Compréhension de l'oral :	Compréhension d'une vidéo:
indices para-textuels	indices situationnels	indices visuels
indices supra-textuels	indices suprasegmentaux	indices auditifs
indices lexicaux	indices lexicaux	indices cinématographiques
indices syntaxiques	indices syntaxiques	

L'objectif est de mener l'élève vers la voie de l'autonomie, donc de l'aider à repérer ces indices de façon systématique en fonction de la nature du Document proposé.

3. Démarche didactique pour la mise en œuvre de la compréhension

Le candidat devra proposer :

- des objectifs réalistes, conformes aux Instructions Officielles et au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.
- des choix pertinents d'activités d'apprentissage.
- une évaluation finale en adéquation avec les objectifs et la mise en oeuvre.

4. Prise en compte de la spécificité des supports

Il est impératif que la démarche de compréhension proposée aux élèves tienne compte de la spécificité des supports.

A l'écrit : entraînement régulier aux différents types de lecture (cursive, intensive, extensive).

A l'oral : entraînement régulier aux différentes stratégies d'écoute.

5. Evaluation

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* donne un cadrage de savoir-faire en vue de l'évaluation. Au lycée, les niveaux de l'utilisateur indépendant sont B1 et B2.

Au niveau B1, un élève devient capable de comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé à propos de choses familières dans le travail, à l'école, dans la vie quotidienne.

Au niveau B2, un élève peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Il peut aussi lire des articles sur des questions contemporaines et des textes littéraires contemporains en prose.

On peut proposer :

- Un support écrit de même type (forme et fond) ou sur un même thème en compréhension écrite
- En compréhension orale, une grille d'écoute ou un texte de type lacunaire

Les instructions officielles concernant les programmes des classes de lycée donnent un descriptif précis de la démarche attendue.
(Voir les références bibliographiques en fin de rapport)

ANNEXE 2 : LA PRODUCTION : PARLER / ÉCRIRE

Les futurs candidats trouveront ci-dessous des éléments de réflexion relatifs à la production.

PARLER

La langue orale tend à reproduire le flot de la pensée au fur et à mesure que le besoin d'exprimer telle ou telle idée se fait sentir. Elle privilégie l'enchaînement chronologique de phrases simples, qu'elle juxtapose plus qu'elle ne les organise en un ensemble construit. L'argumentation procède également par succession d'énoncés, posant, si nécessaire, parallèlement, les marques d'opposition, de contradiction, de cohérence. La discussion orale a recours aux moyens spécifiques de l'oral : reformulations, interrogations, appels au co-énonciateur, demandes d'explicitation. L'interaction entraîne l'alternance de réception et de production mais apprendre à interagir est bien plus qu'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. Son rôle est central dans la communication. L'interaction orale se différencie de plusieurs manières de la simple juxtaposition des activités de parole et d'écoute. Les processus réceptif et productif se chevauchent et le discours est cumulatif.
Jean-Michel Adam analyse ainsi le dialogue oral : « Le dialogue est potentiellement d'une hétérogénéité comparable à celle du récit, avec des séquences descriptives, dialogales, explicatives » ; « Un dialogue-conversation est une co-construction, une réalisation interactive » ; « Le texte dialogal peut être défini comme une structure hiérarchisée de séquences appelées généralement *échanges* . Deux types de séquence doivent être distinguées : les séquences phatiques d'ouverture et de clôture, et les séquences transactionnelles constituant le corps de l'interaction ». Les séquences ouverture / clôture sont fortement ritualisées.

La compétence de production orale est la plus longue à acquérir car elle est tributaire de plusieurs facteurs : la situation de classe, l'interdépendance des savoirs et savoir faire, le coût cognitif de la compétence et le contenu de la parole. Pour prendre la parole, il faut avoir une raison de parler et *donner du sens* à ce que l'on dit. En outre, l'apprenant doit être capable de prévoir et organiser un message (aptitudes cognitives), de formuler un énoncé (aptitudes linguistiques) et de prononcer cet énoncé (aptitudes phonétiques).

Les élèves doivent s'approprier la *grammaire* spécifique de l'oral. On peut citer la juxtaposition, les connecteurs spécifiques, les phrases elliptiques, les réponses brèves, les tags, les structures présentatives, les adverbes exprimant les degrés de probabilité, les relatives nominales et déterminatives. Contrairement à la langue écrite, la langue orale a recours à la juxtaposition de phrases simples plutôt qu'à l'utilisation de phrases complexes.

La *prononciation* constitue certainement une des principales difficultés de l'anglais pour les francophones, d'où l'importance du travail nécessaire. On peut envisager un travail sur l'accentuation, le rythme, les formes fortes / faibles, l'accent lexical (schémas 01 / 10 / 100 / 010) ainsi qu'un travail sur les phonèmes (paires minimales par exemple). La transcription phonétique est à utiliser judicieusement. Les élèves doivent être sensibilisés aux 2 aspects fondamentaux de l'intonation anglaise – la place du noyau tonique et l'emploi des schémas montants et descendants. Intonation et rythme jouent un rôle capital dans la transmission du message.

La relation entre orthographe et prononciation étant fondamentalement systématique, les liens graphie-phonie doivent être mis en évidence.

Les objectifs en fin de scolarité au lycée sont de participer à une situation de dialogue à deux ou plusieurs personnes et de présenter, reformuler, expliquer ou commenter de façon construite par écrit ou par oral des opinions et points de vue des Document s écrits ou oraux comportant une information ou un ensemble d'informations.

Pour les compétences attendues en fin de seconde **:** l'élève sera capable de :

- Formats :

- réciter un court texte de façon expressive
- lire à voix haute un texte connu de manière compréhensible
- présenter en continu un petit commentaire
- effectuer une présentation orale (et non d'écrit oralisé) de 1 à 2 minutes face à un groupe
- prendre part à une conversation ou un débat

- Contenus :

- rendre compte de façon organisée du travail fait sur un Document
- demander et apporter des informations dans le cadre de la vie quotidienne
- raconter des expériences, faire part de son opinion en argumentant pour justifier sa position ou réfuter celle de l'interlocuteur, réagir aux propos tenus par les autres élèves

Pour les compétences attendues en cycle terminal, dans le cadre d'une situation nouvelle mais relevant d'un domaine connu, l'élève sait mettre en œuvre de façon plus ou moins consciente les différentes stratégies qu'il a développées depuis les débuts de l'apprentissage de la langue étrangère pour produire du sens. Il est capable de :

- Formats :

- reproduire un énoncé ou un message en respectant les schémas accentuels et intonatifs et en réalisant correctement les phonèmes
- prendre la parole en continu pour exposer, en temps limité, un sujet préparé
- participer à une conversation sur un sujet connu, en réagissant rapidement

- Caractéristiques et contenus :

- utiliser à bon escient les différents types d'énoncé (déclaratif, interrogatif, injonctif), avec une bonne correction phonétique et morpho-syntaxique, et produire un discours structuré à fonction descriptive, narrative, explicative, argumentative
- prendre et garder la parole en produisant un discours structuré en réaction à une sollicitation
- émettre des points de vue et appréciations personnels, exprimer des idées complexes, en apportant détails et justifications, réfuter le point de vue de l'interlocuteur

- Stratégies de coopération :

- demander à l'interlocuteur de fournir aide, explications ou précisions
- reformuler ce que dit l'interlocuteur de façon à assurer la compréhension mutuelle et à lever toute ambiguïté

- Stratégies de production :

- contrôler son expression a posteriori en se reprenant
- recourir à des stratégies de compensation efficaces (reformulations, définitions, paraphrase).

Le professeur a pour tâche d'organiser l'accès des élèves à une prise de parole aussi authentique que possible. Il fixe des objectifs méthodologiques pour entraîner aux compétences orales. Si le but de l'entraînement à la production orale est bien de parvenir à une communication confiante et aisée dans des situations de dialogue ou de prise de parole en continu, l'enseignant doit cependant organiser un apprentissage structuré et progressif.

En classe, il s'agit d'entraîner à l'analyse du discours oral, de faire remarquer, par exemple, les approximations, les reprises spécifiques de la pensée qui se construit. L'élève doit aussi être entraîné à redire ce qui s'est passé au cours précédent ou à dire un texte qu'il a appris. Il doit enfin utiliser à bon escient les savoirs et compétences adaptés à la tâche qui lui est soumise. Le professeur doit

diversifier les activités**.** Il faut produire de l'anglais pour aller vers plus de maîtrise. Ainsi, les interventions orales peuvent se préparer à l'écrit, à l'aide de notes. L'enseignant mettra en place des activités de communication se rapprochant de situations d'échange véritable (jeux de rôle, simulations, imitations, réemplois, échanges en anglais, activités basées sur un déficit d'information). Le professeur doit mettre en place différentes situations de communication au sein de la classe : élève seul, par 2, en groupe. Il peut demander aux élèves d'apprendre par cœur pour entraîner la mémoire : court poème, citation, nursery rhyme, etc…

Selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues,* on peut éventuellement considérer que le développement de la compétence sociolinguistique de l'élève est transférable de l'expérience qu'a l'apprenant de la vie sociale. De la même manière, le développement des compétences pragmatiques peut être considéré comme transférable de l'éducation et de l'expérience en général dans la langue maternelle (L1). L'objectif est de réduire le coût cognitif de la compétence de production orale en automatisant les compétences pragmatique et sociolinguistique pour s'occuper de la langue

Évaluation

Les P*rogrammes de première et* terminale se réfèrent au *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* pour fixer les niveaux attendus de compétence en fin de cycle (niveau B2 majoritairement)

Les activités d'évaluation sont des activités de transfert suffisamment proches des tâches déjà réalisées en classe sans être pour autant à l'identique. Il s'agit d'évaluer la maîtrise de l'anglais parlé afin de permettre aux élèves d'améliorer leur compétence dans ce domaine. L'évaluation s'effectue à l'occasion d'une activité formelle, telle que la prise de parole en continu ou une situation d'échange et à partir d'une grille qui peut être subdivisée en différentes parties: phonétique, grammaire et lexique, communication, appréciation générale.

(Voir les références bibliographiques en fin de rapport)

ÉCRIRE

I. Remarques liminaires

1. La compétence d'expression écrite

Ecrire, c'est communiquer, c'est-à-dire produire du sens. La prise en compte de l'intention, du contexte et du récepteur est primordiale.

Ecrire s'apprend . C'est une compétence (activité langagière) au même titre que les trois autres, qui doit faire objet d'un entraînement régulier. L'écrit en classe est vecteur des évaluations : la « note d'écrit » reflète rarement les compétences acquises dans cette activité langagière spécifique.

En L2, les élèves écrivent essentiellement pour montrer et prouver ce qui a été appris et retenu. Il s'ensuit que l'écrit, considéré comme vassal de structures linguistiques, ne fait pas réellement l'objet d'un enseignement / apprentissage structuré.

2. L'amont

Les stratégies cognitives profondes qui sont en mises en œuvre dans la production écrite en langue étrangère sont les mêmes que celles en langue maternelle. Un bon scripteur en langue maternelle a de fortes chances de devenir bon scripteur en langue étrangère – lors de la rédaction, le coût cognitif est pour lui moindre, puisqu'il possède déjà les stratégies de base. Il importe de ne pas sous-estimer, néanmoins, les difficultés intrinsèques à l'écriture en L2 : difficultés à « transférer » efficacement des stratégies acquises en L1 et difficultés d'ordre socio-culturel auxquelles viennent se greffer les « manques » linguistiques, notamment lexicaux.

3. Le lien entre lecture et écriture

Il y a un lien étroit, démontré par toutes les recherches, entre lire et écrire. A l'écrit, comme à l'oral, la quantité et la qualité de la production sont tributaires de *l'exposition à la langue*. Non seulement pour acquérir et retenir des « tournures » et autres « blocs lexicalisés » mais aussi pour se familiariser avec les régularités, les spécificités , le « génie » de la langue étrangère.

Par conséquent, l'apprentissage de l'écriture en L2 :

- doit être nourri par la lecture
- doit s'appuyer sur ce que l'on sait faire dans sa langue maternelle.

II. Apprendre à lire / écrire, c'est d'abord apprendre que tout discours est organisé.

Classification des types de discours:

- Catégorisation des textes :

Elle fait partie de l'activité cognitive spontanée des sujets ; il existe un petit nombre de types séquentiels de base. Chaque type de texte peut *grosso modo* être identifié à l'aide de caractéristiques spécifiques (temps, aspect, nature des verbes, présence d'adjectifs, mots de liaison particuliers, détermination temporelle, localisation, focalisation, etc.)

- « Hétérogénéité compositionnelle des énoncés » :

Un même extrait peut contenir plusieurs types de textes différents ; l'accès au sens est favorisé si l'on sait discerner dans un tout les divers types qui le composent.

1. L'entrée dans les textes par les formes de discours

Les programmes de français, du cycle des apprentissages fondamentaux à l'école primaire jusqu'au collège et lycée, reposent sur le choix théorique de l'entrée par les formes de discours : continuation de la narration et repérage de l'argumentation en 6ème, approfondissement de la narration (description, dialogue), approche de l'explication et préparation à l'argumentation au cycle central, argumentation en 3ème. A l'entrée au lycée, les élèves ont été entraînés à observer les caractéristiques des divers types de discours, les « marques de surface » et à réfléchir sur l'agencement de ces marques selon le type de texte considéré étudié

Cette entrée dans les textes par leur type est mentionnée dans le *Préambule commun aux LV des programmes de seconde*, dans la rubrique « compétence culturelle » dont les buts sont au nombre de trois :

- dégager des critère de sélection des supports proposés
- ouvrir sur d'autres cultures et possibilité de se resituer par rapport à la culture français
- favoriser les liens avec d'autres disciplines : ceci implique un apprentissage méthodologique (entre autres, comment étudier un texte littéraire, un discours politique, une enquête sociologique…)

2. L'interaction lecture-écriture

La première étape d'un apprentissage structuré de la production écrite est une lecture qui mette en évidence cette organisation. L'interaction lecture-écriture est fondamentale : les exercices d'écriture sont un moyen privilégié d'appropriation des textes étudiés en compréhension.

Les divers schémas de production proposés par les didacticiens montrent l'importance du texte modèle, texte de départ qui donnera une organisation du discours et les éléments lexicaux, syntaxiques ou stylistiques etc. qui l'accompagnent. A partir de ce texte modèle, on peut envisager diverses activités (copie, réagencement, reformulation, imitation ou reproduction, des variations d'éléments selon la même organisation, expansion, invention à partir d'un segment etc.).

Ce schéma n'est pas immuable : l'écriture peut précéder l'approche d'un texte ; la production écrite n'est pas nécessairement la seule suite à donner à l'étude d'un texte (cf. article de journal sur un fait de société qui peut donner lieu à débat et pas nécessairement à écriture d'un article de journal)

III. Les évaluations ou les descripteurs d'acquis conçus en fonction du type de discours

1. Epreuves d'évaluation internationales (PISA) :

Deux types de « matériel de lecture » donnés : type à « contenu » et type sans « contenu » (listes, graphiques, formulaires). Dans les types à contenu, différents types de prose proposés : narratif, argumentatif, descriptif .

2. *CECR* :

P.75 , entrée intitulée « LE TEXTE » : « On appelle texte toute séquence discursive orale ou écrite »

« Les textes ont des **fonctions différentes** (en gras dans le texte) […] ces fonctions ont pour conséquences des différences … en termes de fond et de forme. Des **supports différents** (en gras dans le texte) sont utilisés dans des buts différents. Les différences de support, de but et de fonction entraînent des différences […] non seulement dans le contexte des messages, mais également dans leur structure et leur présentation […] Dans le cas de l'écrit courant, les utilisateurs […] doivent posséder les connaissances et les aptitudes […] d'une part pour identifier, comprendre et interpréter le texte et d'autre part, pour l'organiser, le formuler et le produire.

3. Evaluation à l'entrée en seconde

Extraits du fascicule de 1998 :

- « Identifier les types de discours » dans rubrique « analyser le sujet » de la compétence « s'exprimer à l'écrit »
- « Voici dans l'ordre cinq points que Stéphane décide de mettre dans sa lettre :

1) My name is … I am … My qualifications…
2) I have chosen Louisiana because..
3) Your firm is more attractive than others because …
4) Let me tell you about the summer jobs I have had...
5) I think I am fully qualified for the job. For example I can ...

Dans quelle phrase s'agit-il surtout de: a) raconter b) illustrer c) décrire d) comparer e) expliquer »

IV. En classe de LV :

1. Niveau et exercices

Programmes : le niveau à atteindre n'est pas le niveau du locuteur natif ou de l'expert linguiste

CECR : fin de cycle terminal :

- compréhension de l'écrit = B2 pour enseignement obligatoire / C1 pour enseignement de spécialité
- expression écrite : B2 que ce soit pour enseignement obligatoire ou de spécialité

Cf. descripteurs pp. 88-89-90-93 pour l'étendue et la maîtrise du vocabulaire, la correction grammaticale, la maîtrise de l'orthographe

Document s d'accompagnement programmes de seconde (p.14) : proposer « une panoplie d'exercices gradués disponible pour mettre en place apprentissage progressif de la construction d'un discours écrit : ex de réduction, ex d'expansion, ex d'imitation, ex de transposition »…

2. La construction de la compétence implique :

a) La mise en place de stratégies transférables qui nécessitent :

- durée : étalement dans le temps et progression
- distribution : variété des supports d'entraînement dans la phase de repérage des outils et techniques d'écriture ; variété des types d'écrits proposés dans la phase d'expression
- interaction et réinvestissement : liens entre un type d'écrit et un autre

b) Une cohérence entre :

- Les objectifs : étant donné les nombreuses capacités à actualiser, démultiplication nécessaire. Atomisation résultante doit être suivie de recombinaison pour reconstruction du tout
- Les supports et tâches d'écriture
- Les activités : apprentissage à distinguer de l'évaluation / vérification ; viser la réduction de l'écart entre le sens souhaité et la possibilité de lui donner les formes adéquates.

3. Le travail sur la construction du sens implique :

- Un travail sur les textes selon leur type : choisir dans un premier temps des textes dont les caractéristiques sont clairement et aisément repérables / reconnaissables pour (re)mettre en évidence ces caractéristiques et ensuite pouvoir les repérer et les identifier par la suite dans des extraits où ils se côtoieront.
- Un travail sur le contenu : l'organisation des textes permet un classement lexical, sémantique de catégories / champs dont on va avoir besoin ; enrichissement à partir de cette base.

4. Tâches de production en adéquation avec les tâches de compréhension en amont

Dans un premier temps, demander , si cela paraît possible étant donné ce qui a été fait en amont, les acquis avérés et la maturité des élèves, la production d'un texte du type du texte modèle étudié : narration si narration / argumentatif si argumentatif etc … pour travailler *le type*.

Ensuite, nécessité de varier les productions en adéquation avec le sens des supports afin de favoriser création et inventivité: dialogue → portrait / article informatif ou argumentatif → *letters to the editor* / texte narratif → mise en scène dialoguée etc…

Veiller à la contextualisation maximale pour ancrer dans une situation d'énonciation qui rende la production plausible / aider à la mobilisation des idées et des formes pour les exprimer.
Veiller également à la consigne d'écriture.

Juliette Larrosa

ANNEXE 3 : LE LEXIQUE

Nos proposons ci-dessous une réflexion sur le lexique, comprenant un bilan relatif au cadre institutionnel, puis un tableau récapitulatif.

I. Le lexique : cadre institutionnel

A. Les programmes de 2nde

(*Programmes* et *Accompagnement des programmes pour la classe de 2nde*, CNDP, 2002)

Les récents programmes de 2nde fixent *deux objectifs* principaux en matière de lexique :

1. Rendre visible le lien langue / culture

L'étude du lexique doit faire apparaître les spécificités culturelles en suspens dans les mots et le rapport au réel qu'elles expriment (ex : *suburbs*, qui ne fait pas seulement référence à un lieu mais surtout à une culture, un type d'habitat…).

Le lien lexique / culture est donc clair, le mot étant l'entrée la plus simple dans la culture de l'autre, la trace dans le langage du rapport sujet / objet, de la relation de l'homme au monde.

La nouvelle orientation résolument culturelle des programmes donne en fait une raison institutionnelle au lexique d'avoir la part qu'il mérite dans notre enseignement.

Les « spécificités culturelles en suspens dans les mots », autrement dit la charge culturelle qu'ils portent peut parfois être source d'incompréhension pour l'apprenant à cause de la notion d'implicite culturel, ce qui ne s'expatrie pas forcément d'une culture à l'autre, de la L1 à la L2. Exemple donné par Duquette et Tréville pour le français, dans *Enseigner le vocabulaire en classe de langues*, pour le mot « dragée », qui évoque baptême, mariage, etc. (cf. le couple « dénotation / connotation »). On voit bien comment le mot, en co-occurrence avec d'autres, véhicule une information culturelle propre à une communauté culturelle donnée, et on voit bien aussi à quel point connaître un mot ne se résume pas à connaître sa définition ou sa traduction dans une perspective bi-univoque (à un mot doté d'un sens en anglais correspondrait un terme équivalent en français). Il faut aussi connaître ses caractéristiques morphologiques, syntaxiques, accentuelles, phonologiques, culturelles. On doit donc trouver les traces de ces constatations dans l'enseignement du lexique aux élèves, et donc dans la réflexion didactique qui préside à l'élaboration d'une séquence d'apprentissage.

2. Envisager une approche raisonnée du lexique.

Le programme lexical officiel incite à fournir l'occasion de réfléchir sur les phénomènes lexicaux pour que l'élève infère le sens des mots et enrichisse son bagage lexical à travers une analyse et une appropriation des processus de conversion, dérivation, composition ainsi qu'un recours à l'origine étymologique. L'élève pourra ainsi développer des stratégies transférables.

Il s'agit de réfléchir sur le lexique : son sens et sa forme. La conceptualisation concerne donc aussi le lexique, au même titre que la grammaire et les autres composantes de la langue. Longtemps la PRL a été limitée à la seule grammaire. Or, la définition qui figure dans les programmes, « à travers la pratique raisonnée de la langue, il s'agit d'observer, décrire, classer, analyser, rendre compte des régularités et irrégularités de l'anglais », montre que par « langue » on entend tous les savoirs (lexique, culture, phonologie).

Conceptualiser, c'est relier des données disparates de surface en un système cohérent, même s'il reste partiel, système organisé, non pas organisé au hasard sans aucun contrôle. Il s'agit de dégager un concept unificateur. C'est à travers la réflexion que les concepts deviennent opératoires, et donc des outils pour l'apprenant.

Cette réflexion est donc essentielle pour le lexique mais le problème est que dans ce domaine, la généralisation est difficile. Par exemple, en ce qui concerne la valeur des affixes, des règles peuvent être tirées et devenir opératoires surtout en réception, en décodage, plus difficilement en encodage

(au risque de faire produire des barbarismes). On peut néanmoins inciter les élèves à fabriquer des mots « bien formés » et les amener à vérifier leurs hypothèses dans un dictionnaire (voir l'ouvrage de Jean Tournier, à ce sujet).

Il reste qu'une certaine cohérence interne de la langue peut être perçue, et que la réflexion ne peut être que bénéfique, ne serait-ce qu'en termes de mémorisation.

B. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)

A l'issue de sa scolarité au lycée (niveau B2), l'élève est évalué selon deux critères principaux : l'étendue du vocabulaire et la maîtrise.

- Etendue :

Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier ses formulations pour éviter les répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.

- Maîtrise :

L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.

Il est à noter que dans le cadre européen, on parle de « compétence lexicale », l'une des six compétences formant la compétence linguistique, elle-même l'une des trois compétences communicatives langagières, avec les compétences sociolinguistique et pragmatiques. Voilà de quoi continuer à nous convaincre que la grammaire n'est pas la seule composante de la langue que nous devons privilégier.

II. Le lexique et les autres savoirs

Instructions Officielles : « la construction d'une compétence est la somme et l'articulation de toutes les composantes de la langue autour du contenu culturel. »

A. Grammaire

Un mot ne fait pas sens tout seul : le lexique et la grammaire sont indissociables si l'on considère que l'unité de sens n'est pas réduite au mot, mais comprend la phrase élémentaire (sujet - prédicat), c'est-à-dire le mot ainsi que la totalité des informations formelles qui caractérisent chacun de ses emplois, le mot en « parole » ou « discours » et non pas seulement en « langue ».

Tréville et Duquette, dans *Enseigner le vocabulaire en classe de langues,* déjà cité, précisent que le mot est le pivot autour duquel s'organise la syntaxe. Le va-et-vient lexique / grammaire est donc nécessaire car la régularité d'une règle de grammaire ne peut être validée qu'en faisant varier les mots dans la structure. Parallèlement, les régularités dans le vocabulaire ne peuvent se vérifier qu'en faisant varier les structures syntaxiques susceptibles de l'accueillir.

B. Phonologie

Le lexique n'est pas actif si son sens (le signifié) et son orthographe (l'un des deux aspects du signifiant) ne sont pas accompagnés de son « image sonore », sa prononciation. Les congénères (mots transparents) ne sont une aide pour l'apprenant qu'à l'écrit et la transparence des mots d'origine latine est lisible, mais pas audible.

C. Le lexique et les quatre compétences

Compréhension écrite : inférence.

Compréhension orale : lien graphie / phonie, la reconstruction du sens se fait à partir de mots accentués puis mis en réseau.

Expression orale et expression écrite : mobilisation du lexique approprié à la situation de communication, niveau de langue, orthographe / phonologie, conscience des connotations et associations du mot, de ses propriétés distributionnelles.

III. Rôle du contexte

La présentation du lexique en contexte est primordiale, car elle favorise la compréhension mais aussi la rétention du lexique dans la mémoire.

Les critères les plus favorables à l'apprentissage du vocabulaire par le biais de textes sont : la fréquence, la proximité d'un mot par rapport aux indices contextuels et le rapport mots connus / mots inconnus. La mémorisation se produit à la suite de la manipulation du lexique dans le cadre d'un domaine sémantique, ou un thème fédérateur. Le contexte d'apprentissage est capital dans la mobilisation active d'un mot, c'est son souvenir qui va favoriser cette mobilisation. Mais la réactivation doit conduire à une décontextualisation progressive du mot et assurer ainsi le transfert vers d'autres situations de communication.

Ces processus doivent être connus des candidats, et les activités qu'ils élaborent doivent en témoigner. Il est important d'avoir un projet pour le lexique, son apprentissage, sa mémorisation et de le matérialiser dans des activités appropriées à ces différentes phases.

IV. Conclusion et ultimes suggestions

A la lumière de ce qui précède, il apparaît que la question du lexique n'est pas suffisamment prise en compte par de nombreux candidats.

Le lexique ne forme pas un tout indifférencié, qui ferait l'objet d'un traitement uniforme. Ainsi il importe d'envisager un traitement différent pour le vocabulaire de reconnaissance et pour le vocabulaire de la production.

Les critères de sélection peuvent être : la difficulté et le niveau de langue recherché, la fréquence, la quantité (8 à 12 mots par cours, selon Gairns, Ruth and Redman, dans *Working with Words*), les besoins langagiers, la maturité langagière, l'étendue des connaissances déjà en place pour que s'établisse le lien sémantique qui permet de mémoriser un mot.

La variété des activités liées au lexique nous paraît également être un point important (activité qui vise l'extension, la fixation du lexique, son évaluation, etc.). Par ailleurs, il importe de faire apparaître ce qui sous-tend telle activité du point de vue théorique dans le travail suggéré pour le lexique (voir les propos ci-dessus). Enfin si l'on doit envisager une « Pratique raisonnée du lexique », il paraît tout aussi évident qu'en l'associant notamment avec le travail sur le lexique, il faudrait envisager une « Pratique raisonnée de la phonologie ».

ANNEXE 4 : LE LEXIQUE : QUELQUES DONNÉES THÉORIQUES UTILES

I. Définitions

- **Le lexique** est "l'ensemble des lexies déjà formées mais aussi l'ensemble des mécanismes de formation des lexies". (Jean Tournier, *Précis de lexicologie anglaise*, Nathan Université).
- **Lexique et vocabulaire** :

Lexique : relève de la compétence / langue
Vocabulaire : relève de la performance / parole.
Un locuteur peut maîtriser un vaste lexique qu'il n'actualisera jamais (distinction passif / actif, reconnaissance / production). La distinction passif / actif n'est donc pas seulement une donnée didactique; c'est une réalité linguistique.

II. La compétence lexicale :

Dans l'ouvrage intitulé *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Didier), on lit :
La compétence linguistique comprend :

- *la compétence lexicale*
- *la compétence grammaticale*
- *la compétence sémantique*

- *la compétence phonologique*
- *la compétence* orthographique

La *compétence lexicale* est analysée comme suit (5.2.1.1., p. 87)

A. Les éléments lexicaux :

1. Expressions toutes faites et locutions figées constituées de plusieurs mots, apprises et utilisées comme des ensembles

- Les expressions toutes faites comprennent :

- les indicateurs des fonctions langagières (salutations : "Bonjour ! Comment ça va ?")
- les proverbes
- les archaïsmes - "Aller à vau l'eau"

- Les locutions figées comprennent :

- des métaphores figées, sémantiquement opaques, par exemple :
"Il a cassé sa pipe" = il est mort ; "Ca a fait long feu" = ça n'a pas duré
- des procédés d'insistance, par exemple :
“Blanc comme un linge” = livide
- des structures figées apprises et utilisées comme des ensembles auxquels on donne un sens en insérant des mots ou des expressions comme par exemple : "Pouvez-vous me passer ...?"
- des expressions figées verbales, par exemple : "Faire avec", "Prendre sur soi"
- des expressions figées prépositionnelles, par exemple : "Au fur et à mesure"
- des collocations figées constituées de mots fréquemment utilisés ensemble : "Faire un discours", "Faire une faute"

2. Mots isolés

Un mot isolé peut avoir plusieurs sens (polysémie). Par exemple le mot "pompe".

- Mots de classe ouverte : nom, adjectif, verbe, adverbe
- Ensembles lexicaux fermés (jours de la semaine, mois, poids et mesures, etc.)

B. Les éléments grammaticaux (classe fermée de mots)

articles, quantitatifs, démonstratifs, pronoms personnels, interrogatifs et relatifs, prépositions, auxiliaires, conjonctions, particules.

Des échelles (de A1 à C2) sont proposées pour apprécier l'étendue du vocabulaire (quantité) et la capacité à en maîtriser l'usage (qualité). (p. 88-89)

Dans *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, op. cit., on trouve cette définition de la compétence lexicale (Les composantes de la compétence lexicale) :

- Composante linguistique (au niveau du mot et de la phase) : constituée de la connaissance des formes orale et écrite des unités lexicales (voir les lexies), de leur structure, de leur sens (sens virtuel hors contexte et sens syntagmatiques divers), de leurs comportements morphosyntaxiques et de leurs contextes privilégiés.

- Composante discursive : constituée de la connaissance de la combinatoire des mots avec les séries lexicales présentant des rapports logico-sémantiques avec eux (règles du discours en termes de co-occurrence, cohésion, cohérence). NB : La non-maîtrise de cette compétence conduit au "mal dit" ou "très mal dit" en version.

- Composante référentielle : implique la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations et permet d'anticiper, au niveau du discours, les suites lexicales correspondant à des stéréotypes de comportements sociaux familiers aux apprenants.

- Composante socio-culturelle : constituée de la connaissance de la valeur stylistique des mots (du registre auquel ils appartiennent), de leur charge culturelle et de leurs conditions d'emploi en fonction des paramètres de la situation de communication.

- Composante stratégique : implique l'aptitude à manipuler les mots à l'intérieur de leurs réseaux associatifs dans le but de contourner, clarifier, résoudre un problème de communication et l'aptitude à compenser la méconnaissance de mots par des procédés d'inférence à partir d'indices contextuels (en compréhension) ou de formulations approximatives, paraphrases et définitions (en production).

III. Quelques remarques relevant de la linguistique et de la psycho-linguistique

- Le sens d'un mot est la résultante de deux forces : l'une, horizontale ou syntagmatique, exercée par le contexte, l'autre, verticale ou paradigmatique exercée par les corrélés. Quand on fabrique une phrase simple, on procède à une sélection (axe paradigmatique) et à une combinaison (axe syntagmatique) de mots.

- Le mot prend son sens lorsque l'on passe de la langue (compétence) à la parole / au discours (performance) : ex. : "direction" (Il a pris la direction de l'entreprise / de Lyon) ; "flat" (a flat tyre, a nice flat).

- Les éléments obligatoires d'une phrase simple canonique sont le NOM et le VERBE (S + P).

- Les noms sont plus faciles à mémoriser (référence plus stabilisée et plus concrète - lien signe / référent concret par ex.).

- La recherche dans les domaines de la linguistique, de la psycholinguistique et de la sociolinguistique montrent que les mots sont en rapport sémantique les uns avec les autres, ils sont organisés en réseaux d'association dans le cerveau des individus et ils sont utilisés dans le discours en suivant des modèles de comportement verbal généralisés.

IV. A propos de la mémorisation

A propos de la mémorisation / fixation on peut lire chez Tréville-Duquette, *Enseigner le vocabulaire en classe de langues* :

« L'acquisition d'un mot dépend principalement de son intégration au niveau sémantique (le signifié) - plus que formel (le signifiant). Les mots ne s'entreposent pas en vrac dans la mémoire. Si le lien sémantique ne s'établit pas, le processus d'association formelle ne permet qu'une fixation partielle en mémoire. S'il y a association, le mot nouveau s'intègre dans des types de réseaux divers.

Ex.: "chien"

- en relation paradigmatique avec "chat, oiseau, cheval"
- en relation syntagmatique avec "aboyer, mordre", etc.
- en relation hyponymique avec "animal, canidé" (hyponymie : rapport d'inclusion – "animal" inclut "chien").
- en relation conceptuelle avec "gardien, police, chasse" »

ANNEXE 5 : LE LEXIQUE : FICHE D'ÉVALUATION

Afin d'inviter les futurs candidats à disposer d'une grille de réflexion, une sorte de « check-list » pour envisager le traitement des enjeux lexicaux, nous proposons un tableau récapitulatif des principales méthodologies relatives à l'enseignement du lexique, de la découverte d'un mot à l'évaluation de son appropriation par l'élève.

I. Découverte et élucidation du mot / de la lexie (Méthodologie de la découverte / élucidation)

Elucidation de son sens en contexte :

- Sens donné (traduction)
- Définition en anglais
- Inférence : nature du mot, mot transparent ou non, latin / germanique / autre, morphologie (radical, affixes), étude du contexte (= compréhension)
- Dictionnaire
- Distinction R / P (reconnaissance / production) avec traitement ultérieur adéquat : si P > fixation

II. Fixation du mot / de la lexie (Méthodologie de la fixation / mémorisation).

Etude de son orthographe
Etude de sa prononciation
Etude de son comportement syntaxique (axe syntagmatique)
Etude de son sens virtuel (dictionnaire)
Etude de ses sens syntagmatiques divers
Etude de ses contextes privilégiés (collocations / co-occurrences)
Etude de ses corrélés (axes paradigmatique) :

- recherche de synonymes / hyperonymes / hyponymes / antonymes

Exercice de reformulation de syntagmes où le mot figure (cf. typologie)
Mise en place de stratégies mnémoniques

III. Enrichissement du vocabulaire et développement de la compétence lexicale (Méthodologie de l'extension du vocabulaire)

Exercices à partir des "matrices lexicogéniques"
Fabrication et recherche de lexies dérivées, composées, complexes
Fabrication de tableaux, d'arborescences, de marguerites
Etude contrastive :

- mot d'origine latine vs mot d'origine germanique (to postpone / to put off)
- mot d'anglais GB / anglais US

Regroupements thématiques :

- fabrication de listes en classe (de quel type, selon quels critères de sélection?)
- étude de listes de manuels de vocabulaire (comment, avec quelle évaluation?)

Associations diverses
Repérage et relevé des séries sémantiques clés d'un texte.
Emploi du dictionnaire
Du mot au syntagme et à la phrase : exercices d'encodage (= production)

IV. Exercices de production centrés sur le lexique (Méthodologie du réemploi / transfert)

De la graphie à la phonie : indication de l'accentuation
De la phonie à la graphie : dictée de mots isolés ou de syntagmes
Retrouver ou fabriquer des mots (lexies simples, dérivées ou composées).

- à partir d'un tableau à compléter.
- à partir de définitions
- à partir d'un radical (body : bodybuilding, bodyguard)

Retrouver ou fabriquer une lexie complexe.

- à partir d'un synonyme
- à partir du français (traduction)

Fabriquer un syntagme incluant un mot.
Fabriquer une phrase incluant un mot.

V. Evaluation de la compétence lexicale (Méthodologie de l'évaluation)

Evaluation de l'étendue (quantité) :
Evaluation de la profondeur (qualité) :

- composante linguistique :
- mot bien orthographié / prononcé
- mot bien employé grammaticalement
- composante socio-culturelle (registre adéquat)

Pour résumer : On peut distinguer 5 niveaux ou types de méthodologie lexicale :
Méthodologie de la découverte et de l'élucidation
Méthodologie de la fixation / mémorisation
Méthodologie de l'extension du vocabulaire.
Méthodologie du réemploi / transfert.
Méthodologie de l'évaluation.

Stéphanie Borde-Piarrou, Daniel Bonnet-Piron

(Voir les références bibliographiques en fin de rapport)

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.

- Sylvain AUROUX Ed., Dictionnaire des notions philosophiques (les articles « Communication » et « Culture »), PUF, 1990
- Olivier REBOUL, Introduction à la rhétorique, PUF
- Laurent PERNOT, La Rhétorique antique, Livre de poche, réf. 553
- Jean-Michel ADAM, Les textes : types et prototypes, Paris, Nathan Université, 2001
- Sophie MOIRAND, Situations d'écrit, Paris, CLE international, 1979 ; Une Grammaire des textes et des dialogues, Paris, Hachette, 1990
- John BENJAMINS, Foreign Language Learning : Phraseology and Discourse, Cambridge University Press
- Jean-Claude BEACCO, Les Dimensions culturelles de l'enseignement des langues, Hachette Autoformation
- Barry TOMALIN, Susan STEMPLISK, "FILM", Oxford University Press, Resource Books for Teachers

Langue :

Grammaire :

- Henri BESSE et Rémy PORQUIER, *Grammaire et didactique des langues*, Hatier

Lexicologie :

- Jean TOURNIER, *Précis de lexicologie anglaise*, Nathan Université

Prononciation :

- Lionel GUIERRE, Règles et exercices de prononciation anglaise, A. Colin

Didactique :

- *Didactique de l'anglais,* Danielle Bailly, Nathan Université – tomes 1 « objectifs et contenus de l'enseignement » et tome 2 « la mise en œuvre pédagogique », 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.'

- *L'Anglais en classe de seconde*, Christian Gernigon, Collection Méthodes en pratique, 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.

- *Glossaire de didactique de l'anglais*, Mireille Quivy et Claire Tardieu, Ellipses, 2002.

- *Aide à l'évaluation* (publication du Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Direction de l'Evaluation et de la Prospective), 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.banqoutils.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.

- Claudette CORNAIRE, *La production écrite*, Paris, CLE international, 1999
- Michèle PENDAUX, *Les Activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette Autoformation

Publications relatives aux fiches des annexes du présent rapport.

I. Compréhension :

A. Document s 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

B. Autres publications :

- *Bâtir le sens en anglais*, éditions CRDP de Lorraine :

- Stratégies pour comprendre l'anglais oral
- Stratégies pour comprendre l'anglais écrit

- *Guide Belin de l'enseignement de l'anglais au lycée, Brigitte Leclercq,* Marie-Agnès Pigearias , Belin 1990
- *Les activités d'apprentissage en classe de langue,* Michèle Pendanx, Hachette 1998

II. Production :

A. Document s 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

B. Autres publications :

- Jean Michel ADAM *Les Textes types et prototypes*, Nathan Université, 2001

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 2006. Elles sont suivies d'analyses de quelques sujets proposés cette année, qui font ressortir les attentes du jury pour cette sous-épreuve.

C'est le texte lui-même qui doit guider l'analyse : une pièce de théâtre ne s'aborde pas de la même manière qu'un roman, ni qu'un poème (même s'il existe certains recouvrements). La spécificité des outils d'analyse employés sera garante de la qualité de l'interprétation. C'est pourquoi les candidats doivent s'habituer à la manipulation du vocabulaire de l'analyse littéraire, non pour impressionner le jury, mais parce que ces notions sont les mieux adaptées à la tâche assignée : la bonne utilisation du concept d'ironie dramatique, par exemple, permet d'éviter bien des approximations sur le fonctionnement d'une scène ; la différence entre récit et discours est cruciale dans l'analyse d'un passage narratif.

Le texte littéraire demande en général moins de contextualisation qu'un texte de civilisation. Il n'existe cependant pas en dehors de tout contexte : les échos internes à l'œuvre, le rappel de quelques données biographiques, certaines connaissances sur la culture de l'époque et l'histoire des idées en général peuvent être utiles à l'analyse d'un texte littéraire. Là encore, il s'agit de faire preuve de discernement et d'apporter à l'analyse du texte tout ce qui sert à l'éclairer, sans pour autant verser dans la digression ou la récitation de cours.

L'entretien vise à préciser ou approfondir l'analyse du candidat. Celui-ci ne doit donc pas se contenter de répéter son propos, mais doit se montrer réceptif aux suggestions du jury, qui ont pour seul but de compléter ou faire progresser la réflexion. Dans sa gestion du temps, le candidat doit donc veiller à laisser une place suffisante à cet entretien, qui cette année a permis dans plusieurs cas de faire monter la note attribuée au commentaire de façon appréciable.

Enfin, le candidat doit s'être entraîné au maniement d'une langue dont le registre doit lui permettre de jouer avec les concepts et d'exprimer sa pensée d'une façon cohérente et convaincante.

L'explication d'un texte de théâtre exige une attention particulière portée à certains aspects spécifiques à ce type de document. Le théâtre est avant tout spectacle, il est art du voir et toute analyse du texte doit rendre compte de cette dimension essentiellement visuelle. Le texte de théâtre, même celui de Shakespeare, est par nature pauvre et la promulgation du sens ne s'opère que dans l'interaction entre les différents systèmes de signes opérée lors de la mise en scène (texte bien sûr, mais aussi occupation de l'espace scénique par les personnages, éclairage…) En conséquence, les didascalies doivent être prises en compte comme étant particulièrement signifiantes pour la mise en œuvre du sens. Shakespeare utilise de façon prégnante les ressources inhérentes à l'architecture du théâtre élisabéthain, comme dans la scène 3 de l'acte III où la dégradation de Richard est matérialisée et également figurée par sa descente physique depuis la « gallery, » représentation des murs du château de Flint, jusqu'à la scène principale. D'autre part, le

texte de théâtre est fait pour être dit sur la scène, il n'existe pas sans « passer par le gueuloir;» le candidat est donc invité à se pencher sur sa nature essentiellement orale. Il convient ainsi de s'interroger sur la prosodie, le rythme des vers, les variations métriques par rapport au schéma de base du pentamètre iambique, qui très souvent entrent en jeu dans l'accouchement du sens.
En conséquence, les outils méthodologiques que le candidat devra manipuler sont sensiblement différents de ceux qu'il a appris à utiliser pour l'analyse du texte narratif. Par ailleurs, le théâtre de Shakespeare fait souvent retour sur lui-même, dévoile ses propres modalités, dénonce ses artifices et propose une réflexion sur les rapports entre sa réalité strictement fictive et le monde qu'il est censé représenter. *Richard II* est une pièce aussi fortement métathéâtrale que *Hamlet* ou *A Midsummer Nignt's Dream*. Le candidat pourra alors s'interroger avec profit sur les stratégies mises en œuvre par le dramaturge pour créer l'illusion tout en obligeant le spectateur à s'en distancier.
Les conseils de méthode pour l'organisation et la présentation de son explication sont les mêmes que ceux prodigués pour les autres types de textes littéraires.

Paul-Eric Morillot, Jean-Jacques Chardin

EXPLICATION DE TEXTE : *RICHARD II*, V, 2, 1-51

Passage situé juste après les adieux de Richard à sa reine (V,1) où l'émotion du spectateur a été fortement sollicitée : l'échange des cœurs symbolisée par le baiser transforme la séparation de Richard et Isabel en noces de tristesse. L'extrait à commenter surajoute au pathos par la narration faite par le duc d'York des réactions de la foule à l'avilissement de Richard et à l'exhaussement de Bolingbroke. Le spectateur peut alors s'interroger sur la nature du plaisir esthétique qu'il éprouve.

1. Un rite de la souillure

La narration d'York présente Richard comme un roi déchu et couronné de poussière (6, 30). La poussière est un « memento mori » qui annonce la mort prochaine de Richard. L'aspersion de poussière fonctionne comme onction parodique et donc perte du corps mystique. Richard, roi désacralisé, n'est plus qu'un corps de chair qui rit et pleure (32), c'est-à-dire un corps résiduel, abject et rejeté auquel on dénie jusqu'à la reconnaissance par la parole (28-9). Mais Richard apparaît également comme un exemple de stoïcisme chrétien (33-4), un héros tragique dont la chute suscite la pitié et les larmes du duc d'York et, par empathie, celles du spectateur. La narration d'York accumule les détails (30-6) : mise en œuvre de la stratégie de la « copia » (abondance d'éléments) afin, selon les principes de la rhétorique antique, d'émouvoir le spectateur (Cicéron définit les moyens et les objectifs de la rhétorique comme « docere, delectare, flectere, » enseigner, plaire et émouvoir.

Face à l'avilissement de Richard, l'exhaussement de Bolingbroke.

2. La comédie du pouvoir

Bolingbroke est acclamé par la foule. La valeur symbolique du cheval (8-10) pourrait être soulignée (au-delà de la symbolique sexuelle, le cheval évoque la puissance, la majesté et surtout l'orgueil). Cette description du cheval anticipe celle que le Dauphin donne de son coursier dans *Henry V*, III, 7,11-8. Insister aussi sur la fausse humilité dont Bolingbroke fait preuve (19). Les stratégies de manipulations de la foule pourraient être rapportées aux enseignements de Machiavel (*Le Prince*, ch. XVII). Bolingbroke est un acteur admiré par des spectateurs subjugués (13,15,18). Le passage interroge les liens entre pouvoir politique et art de la scène. Le monarque est histrion sur la grande scène du monde. Cette procession de Bolingbroke dans les rues de Londres évoque en creux les déplacements de la reine à travers le royaume (« progresses »). La problématique de la théâtralité du pouvoir paraît mettre en question ou, à tout le moins rendre relative, le dogme de la monarchie de droit divin qui prônait que le roi ne détenait son pouvoir que de Dieu (voir ici les positions de l'évêque de Carlisle).

De la théâtralité du pouvoir, il n'est guère difficile de passer au pouvoir du théâtre.

3. Théâtre et dénégation

23-6 : La référence au théâtre tend ici à détruire l'illusion référentielle. Tout ce que nous voyons n'est que fiction et artifice de construction. Le théâtre se dénonce lui-même comme illusion, artifice d'optique et machine à faire pleurer. Le passage anticipe le Prologue et les grands chœurs d'*Henry V* où l'imagination du spectateur est sollicitée comme compensation à la pauvreté de la scène. Cet extrait repose sur une manipulation du spectateur qui, à ce moment précis, ne peut plus se laisser abuser par ce qui lui est présenté. La pitié pour Richard éprouvée par le spectateur disparaît alors. Le théâtre est une dialectique du faux qui se donne comme vrai, une tension entre l'illusion et le

crédible. Monde d'illusion et illusion du monde, le théâtre est cependant discours sur la réalité : les images pastorales des vers 46-51 (les fleurs, le printemps) sont des vecteurs de l'éphémère, de l'inconstant et de l'instable. Et le passage se clôt sur une mention des vicissitudes de l'histoire (les favoris du nouveau règne ne perdureront pas plus longtemps que les flatteurs de l'ancien).

Conclusion

Par une interrogation sur le politique et son rapport à l'histrionique, Shakespeare questionne la substance de la réalité qui, pour citer Jean Rousset (*La Littérature française de l'âge baroque*), n'a peut-être « pas plus de poids qu'un décor de théâtre. » Par ailleurs, c'est le statut même du plaisir esthétique qui est questionné ici : ne réside-t-il pas dans la capacité du spectateur à se laisser abuser sciemment pour accepter, au plus fort du rêve, d'être soudainement ramené à sa propre réalité ?

EXPLICATION DE TEXTE : *RICHARD II*, III, 3, 133-185

Une présentation simple et pertinente offre le minimum nécessaire pour comprendre la situation de base.

Richard II est sur les murailles du château de Flint où il a trouvé refuge. Quelques vers auparavant, le spectateur se souvient de la vision poétique et prophétique du roi pareil à un soleil noir, à un aigle. Cette image permet de bien mettre en valeur et d'introduire ce qui fera l'essentiel de ce passage : son long cheminement vers le bas, sa chute, à la fois sur le plan de l'action et sur le plan symbolique.

Il convient aussi de se souvenir que Bolingbroke se trouve en bas, au pied des murailles. Il sollicite l'autorisation de son retour et Richard lui donne une réponse positive à l'aube de ce passage. C'est Northumberland qui est chargé de transmettre l'acceptation de Richard. A la fin du passage Bolingbroke lui donne sa réponse.

Notre passage s'inscrit donc dans la tension de l'attente. Pourtant, Richard commence à s'abandonner peu à peu. Il confie à Aumerle son désir de n'être plus rien.

La présentation se fera en deux parties. La première cherche à décrire l'avilissement de Richard sous le regard d'Aumerle. Cette théâtralisation de soi nous conduira alors naturellement à prendre en compte la dimension théâtrale qui donne un relief supplémentaire à la thématique de la scène : la dimension esthétique. Elle établit le lien métathéâtral entre la thématique du théâtre et celle de l'identité.

1. La chute

Au long de ce passage, Richard sombre dans le renoncement et l'évocation du malheur. D'entrée de jeu, il apparaît au spectateur comme hésitant car il est prêt à reprendre sa parole et à revenir sur sa décision d'accepter Bolingbroke. On retrouve ici l'oscillation et la rhétorique du questionnement qui caractérisent le roi. On remarquera le pouvoir des mots et du langage qui évoque en sourdine la dialectique de l'action et des mots.

Le candidat décrira la dynamique de ces vers où le roi se départit virtuellement, avec une forme d'ascèse presque stoïcienne, de tous ses biens. Les images de douleur et de mort, ainsi que celle de la tombe qui l'enferme comme une muraille, traduisent cet abandon de soi qui annonce alors son acceptation implicite du nouveau roi, « King » Bolingbroke.

Ironie de cette situation au cours de laquelle Richard abdique par les mots. Cette descente vers la mort et le néant le conduit à représenter son corps gisant dans une tombe, sous la chaussée, foulé

par la foule. Les spondées « down, down, down » évoquent par leur lenteur et leur pesanteur le caractère inéluctable de la chute.
Par ce sens de l'abject et cette insistance presque baroque sur le néant et la noirceur, la scène prend alors peu à peu une direction nouvelle, celle du regard de soi perçu dans le regard d'un autre. L'expression de la douleur atteint désormais son paroxysme dans la seconde partie de cette scène au cours de laquelle Richard dépeint son malheur à Aumerle en termes quasi théâtraux. L'image de l'union avec la douleur est l'écho prophétique de sa séparation avec la reine (V,1). Le roi inspire la pitié. Sur le plan thématique, on remarquera bien sûr le thème des larmes corrélé à ceux de la douleur, du chaos et de la mort. Comme Phaëton, Richard n'a pas pu se gouverner et il se dirige vers son destin, le chaos et l'embrasement tragique de l'univers.

Sur le plan de l'action il faut rappeler que Richard va rejoindre Bolingbroke au pied des murailles, dans la « base-court. »

2. La théâtralité

Il convient de ne pas négliger cet aspect. C'est lui qui donne sens au passage à étudier et à l'interprétation de la pièce.
La première partie de cette explication, descriptive et thématique, n'a pas encore pris de recul par rapport à la dimension scénique. Or la mise en scène de Richard appelle le questionnement. Est-il sincère ? Le pathos déclenché par cet apitoiement sur soi, cette complaisance dans l'abjection, est suspect. Richard est maintenant face à Aumerle comme un acteur face à son public. Par contre, la poésie du vers n'encourage pas à voir un manque de sincérité. L'ambiguïté est désormais l'affaire du spectateur qui oscille entre les deux interprétations possibles dont il ne sait que penser. Cette distance sur l'interprétation et ce va et vient de l'hésitation sont le reflet de la tension qui anime la pièce et son thème central.
A ce niveau, il convient de rappeler que la scène shakespearienne à deux niveaux permet la représentation des deux états du roi. On sait que la configuration du théâtre reposait sur une scène haute et une scène basse. Elle évoque la muraille et la « base-court », mais paradoxalement elle dénonce la convention théâtrale. Le spectateur prend conscience de l'incapacité de la scène à représenter le réel et il oscille entre le désir d'adhérer à l'illusion théâtrale et de s'y laisser prendre et celui qui consiste à la refuser. Le candidat peut ainsi prendre en compte la théâtralité pour donner du sens au thème central de l'identité et de la mise en scène du déguisement.

Conclusion

La tragédie de Richard peut être mieux définie. Il est l'acteur presque lucide de sa propre chute qu'il provoque rien que par le pouvoir des mots et du mouvement physique sur la scène. Elle annonce la scène à venir de la prison au cours de laquelle le poète Richard peuple de mots le théâtre de son imagination. La théâtralité est bien au cœur de ce passage dans la mesure où le théâtre est par essence fondé sur le pouvoir illocutoire des mots et sur celui du regard.

Paul-Eric Morillot, Jean-Jacques Chardin

EXPLICATION DE TEXTE : Flannery O'Connor, « A Circle in the Fire » p. 191-192, Faber and Faber, New York, 1971.

Le sujet proposé ici à titre d'exemple laisse paraître ce que l'écriture de Flannery O'Connor doit au substrat biblique qui la nourrit (l'extrait de Livre de Joël fourni en appendice révèle en cet intertexte l'une des sources d'inspiration de la nouvelle). Il ne faudrait cependant pas estimer que quelques remarques plus ou moins développées sur la dimension symbolique et religieuse des textes d'O'Connor permettent de les expliquer. Trop de commentaires se sont en effet contentés de gloses qui n'entretenaient qu'un rapport périphérique au texte et tenaient donc d'avantage de la récitation de cours que de l'analyse. S'il était bien entendu souhaitable de percevoir la dimension apocalyptique du passage, celle-ci devait être mise au jour et explicitées par une lecture attentive du passage lui-même et une prise en compte de sa situation stratégique dans l'économie générale de la nouvelle toute entière. Par ailleurs, le jury a souvent dû constater un défaut d'organisation dans les commentaires qui lui ont été proposés. Plutôt que de juxtaposer des remarques ou des analyses ponctuelles, il convient de sérier les thématiques et les questions propres au passage pour les relier de manière logique et proposer ainsi une interprétation du texte.

Argument de la nouvelle (celui-ci doit être brièvement rappelé en introduction et ne retenir que les éléments qui permettent d'éclairer le passage)**.**
La ferme de Mrs. Cope, l'enclos séparé du monde et transformé en « forteresse » (p.176) par la ligne des bois qui le ceinture comme un rempart de « granite » (p.190) dès les premières lignes de la nouvelle, subit l'intrusion de 3 enfants (Powell Boyd, fils d'un ancien ouvrier agricole de Mrs. Cope, et ses deux acolytes : Garfield Smith et W.T. Harper). Le trio fait surgir l'inattendu et la menace dans le quartier de haute sécurité de Mrs. Cope. Les enfants attisent en elle la peur de la dépossession que thématise sa hantise permanente de l'incendie : les intrus fument des mégots de cigarette (p.181), jouent avec des allumettes (p.184), veulent dormir dans le foin de la grange (p.182), ou à défaut dans les bois asséchés de Mrs. Cope (p.183). Les membres de ce gang trinitaire surgissent donc tout à coup « comme des voleurs » (p. 184 / Joël 2:9) pour déposséder Mrs. Cope de son domaine.

Situation de l'extrait (elle suit le rappel de l'argument et doit être présentée de manière à souligner la fonction dramatique du passage, fonction essentielle à sa bonne compréhension).
Il s'agit d'un passage charnière placé entre la disparition du trio au matin du troisième jour – « There was no sign of them the next morning » (p.190) – et l'embrasement final du domaine de Mrs. Cope. La succession des méfaits commis par le trio s'interrompt brutalement (on se souvient qu'ils ont volé du lait dans la laiterie, monté les chevaux de Mrs. Cope, libéré son taureau, détruit sa boîte à lettre à coup de pierres). A ce crescendo succède un calme inquiétant qui instaure **une tension dramatique, un moment de suspens**. La page qui précède l'extrait décrit une veillée d'armes : « I look for them to strike after dark » (p.190). Ce suspens se poursuit dans notre passage puisqu'il qui décrit, tout au moins dans son premier paragraphe, la traque de « l'ennemi » dans laquelle se lance la fille de Mrs. Cope déguisée en cow-boy : « she went off to the woods as if she were stalking out an enemy » (haut de la page 191).

L'analyse détaillée du texte permet de dégager trois axes de lecture que l'on hiérarchisera de la manière suivante, de manière à proposer une lecture de passage allant du plus explicite au plus implicite.

1. L'effraction, la transgression : destruction de l'enclos et dépossession

Cette thématique se rattache à la tradition littéraire du Gothique dont l'un des récits prototypiques (que l'on trouve par exemple dans *The Castle of Otranto* ou dans certaines nouvelles de Hawthorne) est le surgissement de l'inquiétante étrangeté, l'intrusion de l'autre, qui, « like a ghost » (38) vient hanter son usurpateur pour lui reprendre le bien qu'il s'est approprié : « 'It's ours,' the little boy said » (44). Les enfants considèrent en effet que Mrs. Cope n'est pas la propriétaire légitime des lieux : « She don't owns them woods. (...) Gawd owns them woods and her too » (p.186).

La thématique de la destruction de l'enclos se signale également à travers les motifs de l'effraction et de la transgression présents dans le passage : « The child *crashed through* the woods » (1), brèche ouverte dans l'enceinte de la forteresse.

- L'enfant s'attaque littéralement aux arbres du bois. Elle les frappe de son pistolet à plusieurs reprises [9, 12], s'attaque donc à la ligne de démarcation qui sépare l'enclos du dehors : « 'I'm going to get you one by one and beat you black and blue. Line up ! LINE UP !' she said and waved one of her pistols at a cluster of long bare-trunked pines » (5-6) ; noter la nudité (et donc la fragilité) des troncs devant la menace proférée. Les arbres sont alignés comme pour une exécution.
- Le désir d'affranchissement exprimé par l'enfant se revèle aussi à travers son approche asymptotique de la limite : « She was not far from where this patch of woods ended » (21); « she eased toward the pasture (...) coming suddenly to the edge of it » (22). L'enfant flirte avec les bords, se tient au bord du franchissement.
- De même, l'enfant manifeste le désir d'échapper à la ligne des arbres qui la retient prisonnière : « she stopped to remove the thorn vine that caught in her shirt and she would say 'leave me be,' I told you, 'Leave me be' » (10-12).
- Cette référence à un déjà dit (« I told you ») renvoie au paragraphe qui précède immédiatement le début du passage, où l'enfant profère ces paroles à l'encontre de sa mère : « 'Leave me be,' the child said. 'Just leave me be. I ain't you' ». De manière symbolique, en s'affranchissant de la ligne des arbres, l'enfant veut avant tout s'affranchir de Mrs. Cope, de son domaine, de sa morale chrétienne étriquée qui fait d'une piété superstitieuse un rempart contre la dépossession, une sorte d'assurance tout risques.
- Cet affranchissement se signale aussi à travers une autre transgression, celle vestimentaire du travestissement (*cross*-dressing), franchissement symbolique de la distinction sexuelle (à laquelle le « child », terme sexuellement indéterminé, échappe d'ailleurs tout au long de la nouvelle) ; ce qui est encore une manière de briser l'enclos, de jeter à bas les murs du gynécée de Mrs. Cope (l'un des trois enfants remarque qu'il n'y a que des femmes dans la maison : « so many damn women » [p.186]).
- Si l'enfant est l'un des agents annonciateurs de la ruine de l'enclos, c'est bien entendu au trio des intrus que revient d'accomplir l'acte de destruction. Celle-ci s'annonce à travers le motif de la limite outrepassée qu'évoque le débordement de l'abreuvoir : « the water that flowed over the side of the tank » (26), et à travers la nature corrosive de l'eau, agent de dissolution, qui liquéfie le granite du rempart : « the trees must have looked like green waterfalls through his wet glasses ».

On voit que la destruction de l'enclos est annoncée de manière symbolique, ce qui confère au passage une portée proleptique ou prophétique : les symboles font signe au lecteur, ils préfigurent la destruction de la ferme de Mrs. Cope.

2. La dimension proleptique / prophétique

- Dès le premier franchissement de la ligne des bois, celui-ci est décrit comme présage **:** « making the fallen leaves sound *ominous* under her feet » (2). De même, la montée du soleil (2) est annonciatrice de l'incendie, puisque ailleurs (p.184) le soleil est décrit comme une boule de feu prête à tomber sur les bois.
- Le suspens est un temps prophétique : le suspens dit que quelque chose va se produire (le lecteur est dans l'attente de la réapparition du trio et de la catastrophe annoncée).
- On peut aussi souligner l'ambiguïté de la nature de l'événement annoncé. Le propre de la prophétie est en effet d'être une parole ambiguë que l'on ne comprend qu'après coup. A ce titre, on peut parler d'une écriture prophétique dans ce passage, puisqu'elle brouille les pistes :

- la nature de la catastrophe annoncée est incertaine : si le soleil et le ciel chauffé à blanc (3-5) sont annonciateurs d'incendie, le débordement de l'abreuvoir (26) semble annonciateur d'inondation.
- De même, la symbolique du vent et du soleil est ambiguë. Le vent peut se comprendre comme métaphore du souffle de l'Esprit. Il s'échappe (« escape », 2) vers un ciel aussi lumineux que la terre est enténébrée : « the tops of the trees were black against the glare » (4). Il y aurait donc un repli du souffle divin vers un Ciel coupé de la Terre. De la même manière, le soleil, dans lequel se dévoile la figure du Christ (à la faveur de l'homophonie entre « sun » et « Son » si souvent glosée par les prédicateurs) est ici un trou (« hole », 3) qui semble confirmer l'absentement de Dieu. Une telle lecture verrait dans ces symboles une préfiguration d'une destruction par un feu qui serait alors celui de l'enfer (le lieu dont Dieu s'est absenté). Mais on peut aussi voir dans ces mêmes symboles l'investissement par le divin des signes annonciateurs de l'incendie, faisant alors de celui-ci un feu tombé du ciel : l'embrasement annoncé serait alors un feu de Pentecôte qui, le temps venu, descendra sur Terre.

- La distribution des rôles et l'ordre d'entrée en scène des personnages sont eux aussi signifiants. L'enfant est prophète en ce qu'elle apparaît avant le trio, et annonce par la parole et par des gestes symboliques, un acte que ceux qui viennent après elle réaliseront lorsque les temps seront accomplis. L'enfant rappelle ici la figure de Saint Jean Baptiste précédant le Christ au désert (elle s'avance dans le bois, lieu de la sauvagerie, et la véhémence de sa parole (« Line up ! ») sonne comme un écho lointain du récit johannique : « I am the voice of one crying in the wilderness, **Make straight** the way of the Lord » (John 1:23).

3. Le feu purificateur de la rédemption

Cette dernière partie procède de la précédente : l'ambiguïté du sens des symboles faisant du passage un récit prophétique inscrit son sens dans une économie du Salut. Si l'incendie qui va déposséder Mrs. Cope de son enclos restera pour cette dernière une (con)damnation qui laissera à l'histoire une part d'ambiguïté, il semble que le passage invite le lecteur à voir plus loin que Mrs. Cope, et à reconnaître dans le trio infernal un instrument de rédemption (voir les cavaliers incendiaires de Joël, II).

- L'enfant, qui va chasser « l'ennemi » (terme très connoté, puisqu'il désigne le Malin dans la Bible), et qui se sert de son talon pour écraser cet ennemi – « grinding [her feet] fiercely into the dirt as if she were crushing something under her heels » – est une figure mariale à peine voilée (l'enfant s'appelle d'ailleurs Sally Virginia). L'exégèse chrétienne a en effet reconnu Marie dans la femme dont parle Yaveh lorsqu'Il maudit le serpent de l'Eden dans le livre de la Genèse : « And I will put enmity between thee and the woman, and between thy seed and her seed; it shall bruise thy

head, and thou shalt bruise her heel **»** (Genesis 3:15). L'enfant s'engage dans le bois pour extirper le mal du monde, et la destruction qu'elle annonce se présente dès lors, au plan symbolique, comme une rédemption.

- De même, le regard de Powell, est un regard détourné, qui se détourne du monde, pour se porter sur une transcendance. C'est un regard de visionnaire, de prophète habité par l'Esprit, qui prêche le détachement des choses de ce monde : « Powell sat without moving, without seeming to know that the other two were behind him, and looked straight ahead, like a ghost (...) sprung upright in his coffin. 'If this place were not there anymore,' he said, 'you would never have to think of it again » (37-40).
- On peut aussi voir dans ce corps qui se lève de sa tombe – « sprung upright in his coffin » (39) – une figure pascale de Christ ressuscité.
- Enfin, de manière symbolique le récit, en faisant apparaître l'eau avant le feu, reprend la succession eau du baptême / feu de Pentecôte dans laquelle s'inscrit la marche du Salut. On décèle dans cette succession un écho de la parole de Jean Baptiste : « I indeed baptize you with **water**; but one mightier than I cometh, the latchet of whose shoes I am not worthy to unloose: he shall baptize you with the Holy Ghost and with **fire** » (Luke 3:16).

Le jury n'attendait bien évidemment pas l'intégralité des analyses proposées ci-dessus. Un plan en deux parties démontrant 1) la portée symbolique du passage et 2) l'ambiguïté des symboles aurait été satisfaisant. L'essentiel est de prendre en compte le texte et d'articuler les différentes parties de l'analyse pour déboucher sur une lecture du passage.

Jean-Yves Pellegrin

APPENDICE

Joel II

[**1**] Blow ye the trumpet in Zion, and sound an alarm in my holy mountain: let all the inhabitants of the land tremble: **for the day of the LORD cometh, for it is nigh at hand**;

[**2**] A day of darkness and of gloominess, a day of clouds and of thick darkness, as the morning spread upon the mountains: a great people and a strong; there hath not been ever the like, neither shall be any more after it, even to the years of many generations.

[**3**] **A fire devoureth before them; and behind them a flame burneth**: the land is as the garden of Eden before them, and behind them a desolate wilderness; yea, **and nothing shall escape them**.

[**4**] The appearance of them is as the appearance of horses; and **as horsemen**, so shall they run.

[**5**] Like the noise of chariots on the tops of mountains shall they leap, **like the noise of a flame of fire that devoureth the stubble, as a strong people set in battle array**.

[**6**] Before their face the people shall be much pained: all faces shall gather blackness.

[**7**] They shall run like mighty men; **they shall climb the wall like men of war**; and they shall march every one on his ways, and they shall not break their ranks:

[**8**] Neither shall one thrust another; they shall walk every one in his path: and when they fall upon the sword, they shall not be wounded.

[**9**] They shall run to and fro in the city; **they shall run upon the wall, they shall climb up upon the houses; they shall enter in at the windows like a thief.**

EXPLICATION DE TEXTE : deux passages des *Confessions of an English Opium Eater*

Quelques pistes

Notre objectif n'est pas de proposer ici de plans « modèles » (ce qui est un non-sens en littérature), ni de rédiger des analyses exhaustives des passages proposés. Il s'agit plus simplement de livrer aux futurs candidats un certain nombre de réflexions inspirées au jury par les prestations de cette année.

Les écueils

Les candidats ont trop souvent évacué la spécificité littéraire du texte pour se lancer dans des développements d'ordre biographique, le texte devenant prétexte à une récitation ou à des jugements moralisateurs sur la vie de De Quincey.

Autre défaut majeur, le commentaire linéaire du texte ne permettait pas d'en rendre compte de façon satisfaisante et d'en dégager les principaux mouvements et les respirations.

Il était particulièrement bienvenu de se référer aux grands courants esthétiques dans lesquels s'inscrivent l'écriture de De Quincey en règle générale et ces passages en particulier. Nous aimerions rappeler ici qu'il est essentiel que les candidats, pour eux-mêmes autant que pour le concours, s'intéressent à tout ce qui relève de l'histoire de l'art, de l'esthétique, de la philosophie et de l'histoire des idées.

Cette année, il était tout particulièrement important de s'attacher à la forme du discours et aux procédés rhétoriques utilisés par l'auteur.

La difficulté *et l'intérêt* des deux textes résidaient dans le jeu du narrateur avec le lecteur, via la mise en œuvre de l'humour et de l'ironie. Certains candidats ont sans doute perçu cette dimension essentielle du texte, mais n'ont pas osé prendre le risque d'en rendre compte, ce qui limitait la valeur de leur explication.

Le jury a entendu beaucoup de lectures univoques, dénotant un manque de recul critique indispensable au décryptage de l'ironie. Nous aurions aimé que le candidat puisse faire partager le plaisir du texte, la jubilation d'un véritable jeu de cache-cache avec l'auteur.

Cette dimension a néanmoins été perçue par certains candidats, et leur a donné la possibilité d'emprunter des chemins originaux, en offrant des lectures fines et stimulantes des deux passages.

Rappelons que l'on ne peut pas *tout dire* sur un texte, et que le candidat est libre des choix qu'il effectue, le but étant de communiquer au jury des clés de compréhension et d'interprétation du texte, en partageant un plaisir de la lecture, de l'exploration, de la découverte, de la mise en relation, et de la démonstration.

Premier extrait :

Confessions of an English Opium Eater, p. 37-39 (de "It is so long ..." à "acquainted with the celestial drug.")

Cet extrait se situe au tout début de « The Pleasures of Opium ». Il s'agit d'un passage dans lequel l'écrivain fait la genèse de son addiction à l'opium, cette drogue qui jusqu'ici était pour lui *terra incognita*. Ce passage constitue d'une certaine manière un *compendium* de l'écriture de De Quincey et de la vision du monde qui fonde l'œuvre.

Le narrateur revient ici sur les circonstances dans lesquelles il a été amené à « tâter » pour la première fois de l'opium un certain automne 1804, alors qu'il souffrait de maux de dents et de névralgie faciale.

La structure du passage est facile à repérer :

- retour sur le passé et sur les circonstances dans lesquelles le narrateur a été amené à découvrir l'opium,
- invocation à l'opium, envolée lyrique, irruption de l'irréel,
- retour sur les circonstances et les lieux de l'achat de laudanum chez l'apothicaire d'Oxford Street,
- puis, à nouveau, irruption de l'irréel : l'apothicaire tient de l'esprit, de l'ange, de l'apparition, du génie, et finit bel et bien par disparaître (d'où la note fantaisiste en bas de page).

On observe ainsi un mouvement de va et vient, une tension constante entre un ancrage dans le réel (d'où l'accumulation des repères spatio-temporels) et une déambulation dans l'irréel, le rêve, le songe (via un processus de déréalisation des êtres et du monde).
A cet ancrage dans le réel est associée une réflexion sur la mémoire et le souvenir : le passé, les lieux, les détails resurgissent avec d'autant plus d'acuité qu'ils sont liés à un affect ou une émotion.
A l'autre pôle, le lecteur se trouve transporté dans un monde hallucinatoire.
L'opium est donc ici instrument du passage du monde de l'humain au monde du divin, comme le suggèrent les références mythologiques (l'ambroisie, nourriture des Dieux, le Panthéon) et bibliques (la manne).
A ces deux niveaux correspondent deux écritures imbriquées l'une dans l'autre, l'une discursive, didactique, explicative (correspondant à ce que De Quincey appelle dans *The Poetry of Pope* « the literature of knowledge »), l'autre lyrique et visionnaire, voire mystique (« the literature of power »).
On pourrait également voir dans ce va et vient la dialectique entre le *logos* et le *mythos*, la confluence le courant apollinien et le courant dionysiaque.
La figure de l'oxymore informe ainsi le passage et l'œuvre, leur structure, leur fonctionnement, leur nature — les *Confessions* étant prétexte à un épanchement exalté —, leur essence même, dans la tension entre le caractère rituel de la confession et les jeux de l'ironie.
Le lecteur est donc convié une partie de cache-cache : il s'agit pour lui, pour nous, de percer à jour les mystères et les leurres d'une narration et d'une écriture qui se jouent des conventions. Plaisir intellectuel, plaisir du *connoisseur*, plaisir des Dieux ?

Second extrait :

Confessions of an English Opium Eater, p. 39-41 (de "And first, one word ..." à "primeval or antediluvian health.")

Le second passage proposé à l'explication se situait dans la même section que le premier, dont il n'était séparé que par une trentaine de lignes. Si le sujet était commun (il s'agissait d'évoquer les Plaisirs de l'Opium, comme l'annonce le titre de la partie), les différences de ton et de style devaient alerter les candidats. Beaucoup d'entre eux ont observé que cet extrait se démarquait du reste de l'œuvre, sans pour autant s'interroger sur la nature et surtout sur les raisons et la portée de cette différence.
Les attentes minimales du jury étaient la prise en compte du caractère littéraire du texte (il ne s'agissait pas ici de disserter sur le statut de l'opium dans l'Angleterre du début du dix-neuvième siècle, ni d'énoncer des jugements moralisateurs sur l'addiction à l'opium de De Quincey) ; on attendait du candidat une capacité à situer le passage dans l'économie des *Confessions*, et à en expliciter la nature et le sujet (il s'agit explicitement d'un exposé *pseudo-scientifique* - « a lecture ».
De Quincey adopte ici la rhétorique et le style des traités de médecine pour présenter les effets

physiologiques de l'opium, « its bodily effects », en le comparant avec le vin et en prenant le contre-pied des théories en vogue et des idées reçues.
A partir de ces observations de base, plusieurs niveaux de lecture se dégageaient : un premier niveau consistait, par exemple, à expliciter la comparaison entre le vin et l'opium (le vin embrouille et affaiblit, l'opium vivifie, aiguise la perception du monde). A ce niveau, le candidat pouvait également s'intéresser à la mise en scène du moi à laquelle le narrateur se livre.
Un niveau de lecture plus avancé amenait à proposer une analyse rhétorique et stylistique de la critique du discours traditionnel sur l'opium, et à rendre compte des images et des métaphores associées aux vertus de l'opium (par exemple la gradation entre « flame », associée au vin, et « glow » associé à l'opium, que l'on pouvait rapprocher de la chaleur vitale, « vital warmth », évoquée à la fin du passage. On pouvait également rendre compte de l'exaltation grandissante du narrateur, qui délaisse l'exposé scientifique pour vanter les plaisirs de l'opium, le retour à l'état originel, « primeval », et la recréation (éminemment romantique) du lien entre le moi et l'univers.
Une lecture plus affinée permettait de décrypter la visée parodique et satirique du discours, dimension qui en constituait le principal intérêt et avait justifié le choix du passage par le jury. Celui-ci a en outre apprécié le recul critique et la culture littéraire, philosophique et esthétique dont ont fait preuve certains des candidats.

A partir de ces différents niveaux de lecture du texte, l'explication pouvait, par exemple s'articuler autour de trois axes principaux, que nous évoquerons dans leurs grandes lignes :

1. La mise en scène du moi
On pouvait en particulier explorer :
- **le statut du narrateur :**

- la nature autobiographique du texte (narrateur autodiégétique).
- le caractère intrusif du narrateur : « allow me to come forward », l. 24.

- **les fonctions du narrateur, en particulier :**

- la fonction de communication, avec notamment l'interpellation du lecteur : « take notice », l. 12, « now reader assure yourself », l. 27.
- la fonction idéologique, essentielle ici, dans la mesure où le narrateur s'érige en redresseur de torts (il s'agit pour lui de rendre justice à l'opium). Il dénonce les contre-vérités et le mensonge, « the privilege of lying », l. 3 ; « Lies! lies! lies ! », au début de la ligne 6, fait au triplet shakespearien « Words, words, words! » l. 6. Le narrateur insiste sur le souci de vérité : « spoke truth » l. 8, « some truths », l. 11, etc., et prétend même guider le lecteur vers ce qu'il appelle « the true reading » (note de bas de page).

- **le positionnement du narrateur :**

- l'autorité dont se targue le narrateur : « I affirm peremptorily », l. 32.
- une moindre implication émotionnelle : c'est le « scholar » qui parle. Qui *parle* plus qu'il n'écrit ? La tension entre l'écrit et l'oral constitue en effet l'ambiguïté fondamentale du passage. Le projet est ici clairement annoncé ; il s'agit de « a lecture » (l. 24), adressée à... un lecteur, mais présentant toutes les caractéristiques du discours oralisé.

2. Un exposé satirique

- **la nature du propos :**

- un exposé scientifique, ou qui du moins se prétend comme tel (le jeu commence...).
- des observations fondées sur l'expérimentation personnelle et non sur un savoir livresque figé, « the stock of knowledge accumulated », l. 21. On notera l'opposition entre deux expressions latines en italiques, *ex cathedra*, l. 3, associé aux médecins et aux savants, et *meo periculo,* l. 28, suggérant la dissociation de l'orateur vis à vis du corps des doctes et soulignant les risques qu'il assume.

- **la rhétorique du discours :**

- une argumentation à tiroirs : le passage commence par « And first » ; l'argumentation se subdivise ensuite, à mesure que le narrateur expose le discours des doctes : « Thus […] Secondly […], Thirdly », avant qu'il n'entame sa propre démonstration, au début du deuxième paragraphe : « First then », l. 25.
- des articulations logiques : « And therefore », l. 22, etc. Il s'agit ici d'une argumentation.
- une rhétorique de l'assertion et de la réfutation : répétition de « but » (l. 32, 42), recours à la négation, etc.
- une rhétorique fondée sur le principe de la *disputatio* classique*,* le narrateur reprenant les arguments et la rhétorique de ses adversaires pour les ridiculiser. Le recours au style indirect dans la longue phrase centrale du premier paragraphe (« Thus it has been affirmed by the learned that…, that…, that… ») permet de rapporter leur discours en le distanciant.
- le jeu des symétries : « and not in *degree* […], but even in *kind* », l. 34-35 ; « not in the quantity […], but in the quality », l. 35-36.
- le jeu des oppositions binaires et des contrepoints : ici entre le vin et l'opium : « Wine [...] : opium », l. 45-46, « Wine […] : opium, on the contrary », l. 45-49. Pour exalter l'opium, le narrateur dénigre le vin.
- un discours « savant », émaillé de citations latines et d'incises (pseudo) sentencieuses : « all and singular, true », l. 19, « and truth ever was, and will be, commendable », l. 20, etc.

- **la visée parodique et satirique du passage :**

- L'objectivité affichée masque la dimension parodique du passage (utilisation du style et de la rhétorique du discours scientifique pour mieux le subvertir) et sa visée satirique (mise à mal du corps médical et des détracteurs de l'opium). Pour faire simple, la fin (la satire) justifie les moyens (la parodie).
- L'intention satirique est ici explicite : « Some *satiric* author », l. 7, fait très probablement référence à De Quincey lui-même, qui donne ici un avant-goût de sa propre stratégie.
- Le narrateur attaque la médecine institutionnelle et l'ordre des médecins, « worthy doctors », l. 18, « professors of medicine, writing *ex cathedra* », l. 3.
- Il associe des médecins et des voyageurs en Turquie, se moquant d'un cliché tout en l'utilisant : le « privilège du mensonge » s'applique ainsi aux premiers comme aux seconds.
- Il fait preuve d'un pseudo respect pour les membres du corps médical : « the learned » et pour leurs théories, qualifiées de « theorems » mais dénoncées comme simplistes (en bref : 1) l'opium c'est brun, 2) ça coûte cher, 3) c'est mortel), et néanmoins qualifiées de « weighty propositions », l. 18.
- Il mentionne en note des éditions piratées des ouvrages médicaux. Cette note (excentrique et cocasse) semble se conformer à la tradition du discours savant, mais elle introduit le doute au lieu de le dissiper.

- Ce détournement du discours savant s'accompagne d'une subversion du discours moralisateur, avec des emprunts inversés au style du sermon : « and truth ever was, and will be commendable. », l. 20.
Le passage semble s'inscrire dans la tradition du *risus paschalis*, et dans celles du charivari et du carnaval, à ceci près qu'ici le renversement ne se veut pas transitoire : à ce stade, De Quincey ne cherche pas à réaffirmer l'ordre, mais au contraire à le subvertir.

3. Des confessions à l'apologie : un panégyrique de l'opium

On est loin ici du repentir et de l'humilité du sujet se confessant : on assiste au triomphe et à l'exaltation du moi, associés à une apologie de l'opium.

- **une analyse des effets comparés du vin et de l'opium** s'imposait ici :

- étude comparative du lexique,
- effets de symétrie et de contrepoint, etc.

- **l'extension du sujet :**

- Contrairement au projet annoncé, le narrateur-orateur ne se limite pas à traiter des effets corporels de l'opium. S'ajoutent des effets émotionnels, psychologiques, intellectuels et moraux : « exquisite order, legislation and harmony », « serenity and equipose to all the faculties », etc.
- Si la notion de plaisir associée à l'opium est essentielle, comme l'annonçait le titre de la section, elle est ici sublimée — « exquisite order » suggérant l'accès à un degré de perception supérieur, la raison (« judgment ») venant entériner (« approve », l. 51) des sentiments et des états qui la dépasse.

- **l'esthétique et la vision du monde romantiques :**

- Le passage se clôt sur une équation entre opium, vitalité et santé (« invigorates », « vital warmth », l. 52). L'opium offre l'accès au principe vital, dans cette union du moi et du monde évoquée par les « moments of being » wordsworthiens, associés à la métaphore de la musique, de l'harmonie des « vibrating chords » chères aux Romantiques.

- **une mise en perspective :**

Il convenait de mettre cette apologie exaltée de l'opium en perspective avec les deux dernières parties des *Confessions*, où l'adjectif « exquisite » est associé – association éminemment romantique – à la souffrance comme au plaisir.

En manière de clin d'œil, il était tentant de se tourner vers deux des autres œuvres au programme. On retrouvait en effet dans ce passage, comme dans la pièce de Shakespeare, les trois principes fondamentaux de la rhétorique classique : *docere* (instruire, ici sur les vertus de l'opium), *delectare* (plaire, ici par le biais de l'humour, de l'ironie, de la parodie et de la satire), *flectere* (convaincre). L'enjeu était ici pour De Quincey de convaincre le lecteur du bien fondé de sa démarche et de son expérience. Dans cet extrait plus encore que dans le reste de l'œuvre, celui-ci se pose en pionnier : il est l'initié qui, s'étant hasardé dans des contrées inexplorées au péril de sa vie, *suo periculo*, peut ramener à ses contemporains une vérité supérieure. Il devient le poète sage, le poète mage, celui qui, à l'instar de Wordsworth et de Coleridge, fait vibrer la harpe à l'unisson du moi et du monde.

Pascale Amiot, Jean-François Dreyfus

RAPPORT SUR L'EXPLICATION D'UN TEXTE DE CIVILISATION

Conseils généraux figurant dans le rapport 2005
(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-clefs, 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.

Evelyne Payen-Variéras, Anne Stefani, Pierre Sicard

PRÉSENTATION D'EXTRAITS PAR LE JURY

Remarques préliminaires :
Pour des exemples de commentaire en anglais d'un document de civilisation, vous pouvez aussi lire le rapport de l'agrégation interne d'anglais 2005.
Parmi les critères d'évaluation figurent une contextualisation pertinente (c'est-à-dire en fonction du document étudié et en évitant les longs exposés digressifs) à différents niveaux (biographique, historique…), une bonne utilisation du reste de l'œuvre qui permette d'éclairer le passage, une capacité à dégager de grandes lignes thématiques et à s'interroger sur la signification ou la portée du document en contexte.

EXTRAIT : *The Journals of Lewis & Clark*, ed. De Voto, pp. 91-92.
Bien que tous les extraits proposés à l'explication aient été tirés de l'édition De Voto, comme l'indiquait le programme du concours, il n'est pas inutile de souligner que la question portait sur Jefferson et l'Ouest. Les « entrées » dans ces journaux, qu'elles soient de Lewis ou de Clark, doivent donc être analysées à la lumière du Grand Dessein jeffersonien. Les stratégies des différents acteurs ne coïncident pas totalement et doivent donc faire l'objet d'un examen critique. Le modèle fourni à Lewis par les célèbres *Notes on the State of Virginia* fait partie des références souhaitables.
Le texte retenu ici constitue l'une des grandes articulations de ces récits d'exploration. Il marque en effet le passage d'une région relativement connue des Américains et des Européens (les Français ont entretenu des relations suivies avec les Mandans depuis trois quarts de siècle) à une partie totalement inconnue du continent –comme Lewis se plaît à le souligner à de nombreuses reprises. A l'issue d'un hiver passé à Fort Mandan, le Corps de la Découverte se scinde en deux, un détachement retournant vers l'Est, l'autre, avec à sa tête les deux capitaines, se préparant à la grande Aventure.
Trois aspects peuvent être dégagés dans cette perspective, mais l'unité de l'extrait, comme c'est souvent le cas dans les journaux, tient moins d'un ordonnancement logique que de l'aperçu que nous livre Lewis ici des préoccupations ou pensées qui sont les siennes au seuil de cette entreprise. Au-delà, donc, du premier bilan qui est dressé à l'occasion du retour à Washington du détachement commandé par le caporal Warfington et des considérations sur le bien-fondé du choix jeffersonien en matière d'expédition militaire, il est nécessaire de s'interroger sur la nature et la fonction des réflexions que nous présente Lewis dans la seconde partie du document (l. 26 à 46).

Justification du caractère militaire de la mission.
Comme il y est fait allusion à la ligne 41, le Secrétaire d'Etat Thomas Jefferson avait confié en 1793 au botaniste français André Michaux la responsabilité d'une mission d'exploration (que Lewis aurait alors aimé diriger) qui avait rapidement échoué. Le choix de soldats, hommes de la frontière, Républicains au sens partisan du terme, partageant un fort sentiment nationaliste est indirectement justifié. Plusieurs indications sont données sur la précision militaire de l'organisation dans ses moindres détails concernant le voyage de retour et l'exploration d'un Ouest inconnu : « every » se trouve aux lignes 1 et 34-35 (every arrangement, every article) afin de montrer que la même minutie a été apportée à la préparation du retour de Warfington afin d'assurer la sécurité des personnes et des documents qu'à la planification initiale de l'expédition. Le capitaine Lewis insiste également sur la discipline stricte (orders, l. 3) qui prévaut, allusion indirecte à la rigueur dont Clark et lui-même ont su faire preuve tout au long de la première année (mai 1804-avril 1805). Ceci permet de mettre

en exergue la remarquable unité d'un Corps épuré de ses membres les moins fiables. Elle a été forgée par des épreuves communes et les explorateurs sont soudés par l'adhésion au projet qu'incarne Lewis (all act in unison, zealously attached to the enterprise, l. 43 à 45). Les qualités de chefs de Lewis et Clark n'en ressortent que mieux.

Premier bilan de l'expédition.

Il semble opportun à Lewis de faire apparaître les succès déjà enregistrés par l'expédition. L'entreprise dans laquelle le Corps s'engage est hasardeuse (l. 33 the good or evil it had in store for us…) et il lui sera sans doute impossible d'établir toute communication avec le monde civilisé ; ce sera le cas jusqu'à la fin septembre 1806.

Ce bilan est tout d'abord officiel, à destination du gouvernement (l. 13). Il s'agit au moins autant du Congrès que du Président. Le premier a en effet autorisé et financé l'expédition. Les « dispatches » (l. 13) consistent essentiellement en ce fameux rapport de soixante pages qu'a dressé Lewis, se conformant strictement aux instructions de Thomas Jefferson (mais aussi par exemple de Benjamin Rush sur les mœurs indiennes) ainsi qu'une première carte de Clark, qui feront l'objet d'une publication immédiate aux Etats-Unis et en Europe. Sont mentionnés également les « articles » adressés au Président, d'un intérêt particulier pour l'homme des sciences et des Lumières – notamment dans sa fameuse controverse avec Buffon.

Le capitaine Lewis peut aussi être fier d'avoir réussi à convaincre les chefs Arikaras de se rendre à Washington (l. 20). C'est le moyen de faire reconnaître aux nations indiennes la nouvelle « souveraineté » américaine sur ces territoires, de leur faire prendre conscience de la puissance des Etats-Unis au travers de la visite de Philadelphie ou New York, de formaliser des liens commerciaux permettant de consolider l'emprise américaine aux dépens des Britanniques. Les promesses des Mandans d'accompagner le Corps de la Découverte à son retour renforcent cette impression de succès.

Lewis face à l'histoire.

La portée historique de l'entreprise est soulignée par le parallèle qui est fait avec les voyages des deux autres grands « découvreurs » du continent : le Génois Colomb au service de la couronne espagnole pour la façade atlantique, le Britannique Cook et son exploration de la côte pacifique au cours de trois expéditions successives de 1768 à 1779. Cette comparaison ne peut s'appuyer sur la taille de leurs flottes respectives comme l'admet Lewis à la ligne 27, mais tient à l'importance de l'enjeu et à l'ardeur des capitaines ; il s'agit bien de la découverte d'un « nouveau » continent (l. 31-32).

La rupture est marquée non seulement par le fait qu'il est question ici d'une véritable *terra incognita*, mais également par une conversion quasi-mimétique à l'habitat indien des Plaines (l. 47 et suivantes). Les explorateurs deviendront ainsi progressivement des « mountain men » qu'il sera impossible de distinguer des chasseurs indiens. Il est brièvement fait allusion à Sacagawea, destinée à jouer un rôle vital dans le lien devant être établi avec les Shoshones, sa tribu d'origine.

Cette référence n'est pas accidentelle. Comme toutes les notations de ce passage, il faut y voir l'écriture ou la réécriture plus ou moins soignée de notes prises à cette occasion. Lewis sait se mettre soigneusement en scène au travers du récit qu'il élabore *a posteriori* (vraisemblablement durant l'hiver passé à Fort Clatsop). Ainsi, aux notations factuelles plus ou moins brèves qui marquent les deux premiers paragraphes de cet extrait succède un passage au ton quasi-lyrique : hyperbole et superlatifs abondent (l. 38, 42, 45 : most pleasing…) qui contribuent à la construction

du mythe. Ceci est particulièrement frappant si on rapporte cette entrée consacrée au 7 avril 1805 à celle de Clark qui suit. Le destin personnel de Lewis s'inscrit providentiellement à la croisée de celui de la jeune république. Il peut de ce fait revendiquer à bon droit être le véritable « maître à bord », l'indispensable artisan du succès.

On se trouve avec ce passage aux portes de l'épopée : une équipe, mais surtout un homme, à la frontière d'un monde plein de mystère comme de dangers, ayant conscience de vivre une aventure exceptionnelle et prêts à entrer dans l'histoire en héros.

Les journaux de Lewis et Clark : quelques remarques complémentaires au vu des prestations 2006

Les journaux de l'expédition peuvent être un peu déroutants au premier abord : nous avons affaire à une chronique, contenant des notations apparemment anodines sur les faits et gestes des explorateurs, leur état d'esprit, les événements du jour etc... Leur signification semble relever de l'évidence, ce qui peut inciter à la paraphrase. Mais il ne faut pas oublier que les journaux n'ont pas toujours été rédigés au jour le jour, et que les événements décrits sont en partie reconstruits et mis en scène. Les commentaires des auteurs et leur point de vue sur ce qu'ils rapportent doivent donc être analysés comme pour tout autre document de civilisation. Les journaux de Lewis, notamment, souvent assez soigneusement écrits, témoignent de la culture et des préoccupations de l'explorateur. Ils sont manifestement destinés à une publication, un objectif que Lewis n'est pas parvenu à atteindre mais auquel il attachait la plus grande importance.

Une réflexion sur ces deux dimensions des journaux peut donner l'occasion aux candidats de montrer qu'ils savent identifier les problèmes d'interprétation que posent les textes de civilisation. Dans cette perspective, le jury attend non seulement que les candidats mobilisent leurs connaissances pour préciser la situation dans laquelle se trouvent les explorateurs à un moment donné (situation géographique, problèmes rencontrés…), mais aussi qu'ils se demandent ce que les auteurs des journaux ont voulu mettre en valeur dans leur récit. Des remarques factuelles sur les activités des explorateurs (discours aux Indiens, organisation logistique, observations de terrain, description de la faune et la flore), peuvent être ainsi mises en relation avec les objectifs de l'expédition, les consignes de Jefferson, et les projets personnels des auteurs (notamment dans le cas de Lewis). Les commentaires sur les paysages ou les observations sur les Indiens peuvent aussi donner lieu à des explications sur les conceptions des élites de la jeune république américaine (idéaux politiques, culture scientifique…). A cet égard, rappelons que la compréhension et l'analyse du point de vue passent par la prise en compte des éléments formels du récit (style, ton, éléments rhétoriques…).

Evelyne Payen-Variéras, Anne Stefani, Pierre Sicard

EXTRAIT : William Morris, *News from Nowhere* (ed. Clive Wilmer), pp. 104-105.

Il va de soi que tout texte peut donner lieu à des explications différentes, et de fait les candidats ont proposé des explications variées et parfois originales. Il ne s'agit pas donc d'imposer un « corrigé » unique, mais de suggérer quelques éléments d'analyse permettant de construire un commentaire du document.

Introduction

Ce passage se situe au chapitre X, dans la première partie du roman, lors de la discussion entre William Guest et Old Hammond. Celui-ci, âgé de 105 ans, constitue le lien entre passé et présent et est en mesure d'expliquer à Guest les changements intervenus depuis le xixe siècle. Le passage évoque les transformations historiques qui ont mené à l'émergence de la société idéale.

Plus précisément, il porte sur les conséquences de la Révolution, le « grand changement » explicité au chapitre XVII, en ce qui concerne les campagnes et leurs relations avec les villes, campagnes que Guest n'a pu voir puisqu'il est toujours à Londres à ce moment du roman. Le discours de Hammond est celui d'un sage, dont l'autorité ne souffre guère la contradiction. Il brosse un rapide tableau historique de la société anglaise, qui aboutit à une sortie de l'histoire.

Ville et campagne

Le passage commence par une évocation d'un exode urbain massif (l. 2-4), véritable négatif de l'exode rural du XIXème siècle : la population urbaine devient majoritaire en 1851, comme l'indique le recensement de cette année. Au XXIIème siècle à l'inverse, les campagnes se repeuplent, au point de rejoindre le niveau du XIVème siècle, avant l'épidémie de peste bubonique qui ravagea le pays à partir de 1349 (l. 5-6).

Les villes victoriennes étaient caractérisées par une démographie galopante, une grande misère, des taudis insalubres et une laideur qui horrifie Morris et ses contemporains (l. 37-38). Les gravures de Gustave Doré en rendent compte de manière frappante, tout comme l'ouvrage d'Engels, *Condition of the Working-Class in England* (1844).

Dans le même temps, le fossé entre ville et campagne se creuse. Marx, par exemple, souligne la différence entre ouvriers et paysans, ces derniers étant plus rustiques selon lui, moins évolués. Encore une fois, ce processus est inversé dans la société utopique, Morris évoque une véritable osmose entre ville et campagne (l. 16-18), qui vise à conserver le meilleur des deux mondes, comme le mouvement des *Garden Cities*, fortement influencé par Morris.

Cette vision s'oppose, entre autres, à celle d'Edward Bellamy dans son ouvrage *Looking Backward* (1887), qui décrit essentiellement la ville de Boston. Morris rejette ce paradis urbain, et affiche sa préférence pour un modèle plus rural, plus proche du Moyen Age. L'on sait qu'il admirait cette époque, en raison notamment de la beauté de son architecture et de la liberté de ses artisans. L'influence de Ruskin fut décisive sur ce point.

Argumentation et persuasion

Cette vision de l'histoire est présentée ici par Old Hammond, qui est clairement le porte-parole de Morris (voir p. 127 où il semble se présenter comme le petit-fils de William Morris). Il est un témoin des événements passés, un survivant du XX^{ème} siècle, puisqu'il serait né en 1997. Le personnage de Hammond constitue donc le lien entre réalité et utopie, entre passé et présent. Sa tenue vestimentaire et son aspect physique, décrits au chapitre précédent, le distinguent des autres habitants de la société de Nowhere. Ce statut original lui confère une autorité magistrale, et sa loquacité permet à Morris de développer les changements dans une perspective historique.

Son message relève d'un discours militant, il est didactique et univoque : l'affirmation '*Such things exist*' (l. 51-52) est péremptoire par exemple. Si Guest acquiesce (l. 47 : '*This side of your change is*

certainly for the better'), le lecteur est censé faire de même. Il s'agit ici d'une image ('*a picture*', l. 50), facile à visualiser, à l'instar du tableau historique brossé par Old Hammond, et donc facile à retenir. On peut rapprocher ceci de l'objectif politique de Morris et de la Ligue socialiste, visant à éduquer les masses. Ceci passait, entre autres, par la publication de *Commonweal*, l'organe de la Ligue où *News from Nowhere* fut d'abord publié entre janvier et octobre 1890.

Un autre procédé didactique est la répétition. Ainsi, l'idée d'un exode urbain est reprise l. 2 ('*People flocked into the country villages*') et 12 ('*The town invaded the country*'). L'importance de ce phénomène est soulignée par la répétition des termes '*invaders*' (l. 12 et 13). Pour caractériser le XIX^{ème} siècle, il utilise à plusieurs reprises les termes '*foul*' et '*workshop*' (l. 37-41), ce dernier mot évoquant la Grande-Bretagne industrielle, atelier du monde ('*workshop of the world*').

En somme, Old Hammond assène bien plus qu'il ne démontre et décrit plus qu'il n'explique, toujours dans le but de convaincre le lecteur de la justesse des analyses et positions idéologiques de William Morris. Comme il l'écrit dans le premier chapitre et dans la dernière phrase du roman, il veut avant tout proposer une « vision » de la société idéale, vision accessible à tous et inspiratrice pour ses contemporains (p. 228).

Histoire et fin de l'histoire

Old Hammond propose une lecture de l'histoire caractérisée par un brouillage des repères chronologiques. Après une époque de crise, marquée par des événements rapides, et même d'une rapidité étrange au vu de l'ampleur des changements concernés (l. 2, 4, 9 : mouvements de population), on en arrive à une période beaucoup plus vague où le temps semble ralentir et où les changements sont beaucoup plus lents (l. 26-27 : répétition de 'slowly'). Il s'agit ici d'un phénomène d'adaptation, d'évolution, qui n'est pas sans rappeler la lente dégénérescence des ouvriers due à leur environnement, décrite par Marx.

L'histoire acquiert une dimension magique, on dirait un conte (cf. '*romance*' dans le titre de l'ouvrage) : '*once… then… now*' (l. 34, 37, 40) à l'image des sagas que Morris appréciait tant. L'histoire s'éloigne d'une trame linéaire, pour se rapprocher d'une vision circulaire, proche du mythe de l'âge d'or. C'est la thèse de Ruskin, exprimée de manière succincte, sinon simpliste : l'âge industriel marque la chute, l'expulsion du paradis que fut le Moyen Age. L'utopie consiste à recouvrer ce paradis, ce jardin d'Eden (l. 40).

Après ce processus historique, la société idéale semble ne plus avoir d'histoire, sans que cette sortie de l'histoire soit explicitée. Les choses s'améliorent, sans que l'on sache pourquoi ou comment (l. 9-10). Les événements se succèdent sans que leurs causes soient apparentes (l. 4 : '*in a very little time*', l. 10 : '*things soon righted themselves*', l. 14 : '*in their turn, as they became*...').

Pour Marx et Engels, la lutte des classes est le moteur de l'histoire. Ici, on peut supposer que cette lutte étant achevée, la société retrouve son harmonie originelle. Elle atteint ainsi un idéal, un équilibre, et plus aucun changement ne semble possible. Morris exclut toute perspective de décadence ou de déclin (l. 29-30). C'est la fin de l'histoire, le « communisme pur » que Morris voulait décrire.

Conclusion

Cette vision de l'histoire débouche donc sur un tableau bucolique, qui est celui d'un XIV^{ème} siècle mythifié ou idéalisé, à l'instar de l'autre utopie de William Morris, *A Dream of John Ball* (1886). Le monde pastoral du XXII^{ème} siècle, caractérisé par la beauté et le plaisir, émerge de l'histoire mais ne lui appartient plus.

Marie-Magdelaine Gibson, Christophe Gillissen

RAPPORT SUR L'EXPLICATION DE FAITS DE LANGUE

I. Conseils

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 2006), 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 à cette épreuve. 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 mentale 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 » (énonciatives, génératives, 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.

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 négation), ainsi qu'on peut le voir dans la liste ci-dessous.

II. Liste des faits de langue soumis aux candidats à la session 2006

- ESP 1A La détermination nominale
- ESP 1B TO
- ESP 2A L'affixation lexicale
- ESP 2B L'expression de la négation
- ESP 3A BE
- ESP 3B TO
- ESP 4A Les quantifieurs
- ESP 4B Les adjectifs
- ESP 5A La relation internominale
- ESP 5B THAT
- ESP 6A Les adverbes
- ESP 6B Les mots en WH-
- ESP 7A Les verbes prépositionnels et à particules
- ESP 7B L'expression de la modalité

III. Propositions de traitement de quelques sujets

ESP 3B - TO

Le corrigé proposé ci-dessous n'est bien sûr pas exigible du candidat dans sa totalité. Les remarques liées à la diachronie en particulier n'étaient pas obligatoires. En revanche, la typologie et les analyses d'occurrences, elles, le sont.

1. Définition, délimitation du sujet :

Il est impératif que le candidat distingue TO préposition de TO particule de l'infinitif : même si la seconde est la grammaticalisation de la première sur le plan de la diachronie, sur celui de la synchronie, ce sont deux mots différents remplissant deux fonctions distinctes.

- La <u>préposition</u> TO en vieil anglais (VA) gouvernait le datif et parfois le renforçait. Par la suite, TO + N au cas oblique s'est imposé en remplacement du cas datif. On notait deux composantes dans le sens de TO en VA, que l'on retrouve en partie aujourd'hui : mouvement vers un objet ('*towards*') et mouvement qui atteint son objet ('*actually to*'). L'*OED* donne 7 sens principaux pour TO préposition :

1) relation de type spatial ; 2) relation temporelle, puis par métaphorisation ; 3) relation de but, de destination, de résultat, de condition ou d'état résultant ; 4) expression d'une limite dans l'étendue, la somme, le degré ; 5) l'addition, l'attachement, l'accompagnement, l'appartenance ; 6) expression d'une relation par rapport à un étalon ou à un point particulier ; 7) en remplacement du datif, en retrouvant plus ou moins le sens de direction.

Du point de vue fonctionnel, il est surtout important de distinguer les cas où TO + syntagme nominal (SN) constitue un argument du verbe, et les cas où c'est un adjoint (rôle circonstanciel).

- TO <u>particule</u> infinitive : il existait une désinence de l'infinitif (*–an*) en VA ; à côté de celle-ci, à un mode non fini, le verbe connaissait une forme fléchie, gérondive, en *–anne* (variante : *-enne*), gouverné par la préposition TO (cette forme est appelée '*infinitive dative*'), avec le même sens que la préposition gouvernant les substantifs (direction, tendance, but, etc.). Ensuite, avec la chute progressive des flexions, l'infinitif en *–an* et l'infinitif datif se sont confondus avec la simple forme de base verbale. C'est ce qui explique pourquoi la suite TO + V en anglais moderne garde dans certaines de ses configurations un sens de visée, de directionnalité (c'est très net dans les

circonstancielles de but), mais TO est avant tout le marqueur de l'infinitif, c'est à dire qu'il ne contient aucune idée de visée au sens premier du terme.
Le sens grammatical de TO+ V en anglais moderne (AM) est généralement analysé de la façon suivante : TO permet de construire un lien minimal entre le sujet et le prédicat, il transforme la notion verbale en prédicat (il joue, au mode non fini, le même rôle fonctionnel dévolu aux auxiliaires au mode fini). Par rapport à –ING, on constate souvent un « décalage entre la situation d'énonciation et la situation dans laquelle l'énonciateur se place pour envisager la validation de la relation » (J. Chuquet). Ceci est peut-être une trace du sens premier de visée, de directionnalité de la préposition TO. Mais l'analogie avec le sens prépositionnel s'arrête là : TO est devenu flexion / désinence grammaticale.
Il est important de distinguer, du point de vue fonctionnel, les cas où la proposition est argument du verbe principal ou non ; il convient de s'interroger sur les configurations syntaxiques dans lesquelles TO particule de l'infinitif apparaît.

2. TO préposition :

Le candidat devra mettre au jour, au-delà des différences de sens évidentes, les diverses configurations syntaxiques possibles des syntagmes prépositionnels en TO + SN.

- **Complément verbal :**

a- Pour un certain nombre de verbes du texte, TO + SN constitue le COI (l'ancien datif), le troisième argument, sémantiquement le destinataire (l. 9 : *say something to the child*), le bénéficiaire (l. 34 : *given to children*) voire même le détrimentaire (l. 33 : *denied agony to any man*).
b- A la ligne 21, TO + SN constitue un complément circonstanciel de direction du verbe '*go*' (l. 21, *they went to the door*) ; du point de vue du sens, TO marque bien un mouvement (processus) vers une cible atteinte (résultat). A cet égard, il serait intéressant de le comparer à la préposition INTO (l. 19, l. 34) qui dénote un « mouvement vers l'intérieur de ». Une autre analyse est cependant possible : *to the door* peut être interprété comme un complément locatif directionnel obligatoire pour un verbe comme *go*, c'est-à-dire un argument locatif implicite dans le contenu sémique du verbe.

- **Complément d'un nom ou d'un participe passé :**

Les autres occurrences de TO préposition ont un sens métaphorique. A la ligne 3 (*monument to another's victory*, complément du nom), il est possible de paraphraser le sens de TO par : '*for the worship of, in honor of* (*OED*) ; à la ligne 23 (*restored to its full splendor*, complément de participe passé), une paraphrase du sens de TO serait : '*a contributory element, a constituent of ; a state resulting from some process'* (*OED*). L'idée d'une finalité qui fait suite à un processus préalable se retrouve.

3. TO particule infinitive :

Le candidat doit montrer qu'il est conscient des problèmes de linéarité, de structure profonde et de structure de surface la plupart du temps différentes.

La typologie qui vient immédiatement à l'esprit est celle qui consiste à classer les occurrences selon leur fonctionnement syntaxique : on distinguera ainsi les propositions infinitives nominalisées des circonstancielles et des relatives.
a- Propositions nominales/nominalisées/complétives, qui assument les fonctions dévolues au SN dans la phrase simple (complément d'un verbe, d'un adjectif, d'un nom ; sujet ; attribut, etc.).
On trouve un exemple de proposition en fonction de COD (du verbe *implore*) à la ligne 11, *to explain once and for all the mystery of existence*. Le sujet de *explain* est co-référent au complément

him de *implore*. Selon les théories syntaxiques, c'est un cas de verbe à contrôle objet : on suppose qu'il y a une place vide devant le verbe de l'infinitive, le sujet dit « PRO » :

*[… implore him **(PRO)** to explain once and for all…]*

On dira que l'objet *him* « contrôle » la place vide, permet d'interpréter cette place comme étant sujet de *explain.*

On trouve deux infinitives compléments de l'adjectif *ready* aux lignes 22, *to jump off* et 45 *to enter Paradise*.

Aux lignes 11-12, on relève une proposition infinitive dont le verbe recteur est *seem*. On est dans un cas de structure dite « à montée ». Le sujet grammatical de *seem* (*Nelson's eyes*) est compris comme étant en fait le sujet sémique (réel) du verbe *implore* de l'enchâssée. Par un processus supposé de remontée de ce sujet, il vient se placer devant *seem* et en commande l'accord grammatical. En d'autres termes, le sujet sémique de *seem* est en réalité l'ensemble de la proposition [*Nelson's eyes / to implore him…*].

b- périphrases modales :

TO apparaît également dans des périphrases modales:

l. 14-15 : *They got to have an artificial one*.

l. 21: *it was due to arrive at the junction.*

Ce sont des cas de modalité "objective" dans le sens où la source de la modalité n'est pas l'énonciateur, contrairement aux auxiliaires modaux (*must / will*): les sens sont ceux d'une nécessité constatée et de l'expression du futur imminent.

c- propositions circonstancielles :

Les propositions de but : c'est **la** configuration dans laquelle on retrouve un sens explicite de « visée ». La proposition ne constitue pas un argument du verbe principal car toutes les places sont instanciées.

l. 9 : *to show that he was still wise*, sujet non exprimé, coréférent à *he*.

l. 13 : *to make a lofty statement*, sujet: Mr. Head.

l. 34 : *it was all a man could carry into death to give his Maker*.

La particularité de la ligne 34 est que le COD après *give* n'est pas répété, est en ellipse. Il est possible d'étoffer TO par des locutions marquant explicitement le but (*in order to / so as to*). Un autre test de la fonction circonstancielle de but est celui du déplacement de la proposition infinitive en position initiale.

Les propositions de conséquence (ou corrélatives) : la proposition infinitive fournit la cible de l'adjectif intensifié, la conséquence du haut degré de la qualification, l'implication.

l. 7 : [*he had been too good] to deserve any* > 'he felt so good that he did not deserve any'.

l. 44 : *[no sin was too monstrous] for him to claim as his own*. > '… so monstrous that he could not claim it...'

Le sujet de l'infinitive est exprimé au moyen du complémenteur *for*. Le COD de *claim* n'est pas répété (en ellipse). Il faut bien différencier ces cas de ceux où l'infinitive est complément d'adjectif. A la ligne 44, par exemple, l'infinitive n'explicite pas en quoi le péché était monstrueux.

d- Proposition relative infinitive.

l. 36 : *[he had so little of it] to take with him.*

Une manipulation fait apparaître une proposition relative à mode fini :

He had so little of it that he could take with him.

Il faut noter une grande similitude entre les circonstancielles de but et les relatives infinitives. Le point commun est la valeur modale de TO, entre possibilité et nécessité.
A partir de cette typologie le candidat peut, s'il a les connaissances nécessaires, enrichir la problématique d'une réflexion sur la valeur invariante éventuelle de TO au travers de tous ces emplois. Mais ce n'est pas un passage obligé.

ESP 4B – LES OCCURRENCES DES ADJECTIFS

Le corrigé intégral n'est pas exigible du candidat. Les remarques sur la diachronie en particulier ne sont pas obligatoires.

1. Description et délimitation du sujet :

Les adjectifs ont une fonction de qualification du nom. D'autres unités peuvent aussi avoir cette fonction – post-qualification par des groupes prépositionnels, propositions relatives, participes ; pré-qualification par un autre nom – mais ne partagent pas toutes les caractéristiques des adjectifs.
Les adjectifs « centraux » sont gradables (possibilité d'y associer des intensificateurs ou atténuateurs, d'avoir des comparatifs ou superlatifs) et peuvent être attributs (*predicative adjectives*) ou épithètes (*attibutive adjectives/pre-modifiers*) ; leur forme ne change pas, l'anglais moderne ayant perdu la distinction germanique entre adjectifs forts et faibles. Certains adjectifs peuvent avoir un fonctionnement restreint (par exemple, être attribut mais non pas épithète – *alone, awake*, etc.).
Les adjectifs ont peu de caractéristiques formelles. Ils peuvent être **simples** : l. 5 : *sad,* l. 6 : *rude* ; **dérivés** : l. 29 : j*oyful* ; **composés** : l. 19 : *bare-headed,* l. 24 : *well-graced,* l. 45 : *new-made,* l. 47 : *new-come*, ou être des **participes adjectivés** : l. 9 : *aspiring,* l. 14 : *desiring,* l. 45 : *lasting,* l. 8 : *mounted,* l. 16 : *painted,* l. 39 : *sworn*. Ces derniers exhibent des degrés d'adjectivation variable, certains partageant toutes les caractéristiques des adjectifs centraux, d'autres étant limités à une fonction d'épithète et sans gradabilité possible. Le tableau suivant illustre les différents critères de centralité pour quatre adjectifs :
Variables d'adjectivation

	adj + N	N *is* adj	*more* adj	*very/quite* adj
Lasting	+	+	+	+
Aspiring	+	-	?	?
Painted	+	+	+	?
Sworn	+	-	-	-

Note : la grammaire traditionnelle parle d'*adjectifs* possessifs et démonstratifs, mais ces unités, dont l'extrait contient un certain nombre (*his face*, *these events*), sont des déterminants et, à la différence des adjectifs, ne peuvent pas se placer entre le déterminant et le nom.

2. Typologie et analyses

Adjectifs simples :
Ces adjectifs (*sad, rude, proud, tedious, gentle, strong, high, green, new*) n'appellent pas beaucoup de commentaires. Tous sont des adjectifs centraux, sans restriction sur leur fonctionnement. Seul l. 26 : *tedious* n'accepte pas les morphèmes *–er* / *-est*, mais reste gradable (*very, more tedious*).
Le candidat peut mentionner la délexicalisation de l. 12 : ***very*** : *You would have thought the very windows spake*. L'étymologie de ce mot (de *verray = true*) montre bien sa nature adjectivale. Les formes comparative et superlative (*verier, veriest*) sont maintenant archaïques. *Very*, devenu

surtout adverbe intensificateur, n'est utilisé dans une fonction d'épithète que dans des structures figées (autre cas de délexicalisation : *he is the very image of…*).

Adjectifs dérivés :

On trouve deux adjectifs dérivés dans l'extrait : l. 29 : ***joyful*** *(no joyful tongue*), avec une base d'origine française + le suffixe –*ful,* et l. 8 : ***fiery*** (dérivation plus ancienne). D'autres possibilités de dérivation existent (-*less*, -*able*, etc.), mais ne sont pas présentes dans le texte.
l. 13 : ***greedy*** (*so many greedy looks*) semble être un adjectif dérivé de *greed* (comme *fiery*, *foggy*) ; cependant, nous avons ici un cas de dérivation inverse, la création de *greed* étant postérieure à celle de *greedy*.

Adjectifs composés :

l. 19 : *bare-headed,* l. 24 : *well-graced,* l. 45 : *new-made,* l. 47 : *new-come*

Deux procédés permettent de créer des adjectifs composés :

- Adjectif + nom + -*ed* (*bare-headed*).
- Adverbe/adjectif + V -*en* (participe passé) (*well-graced, new-made, new-come*).

Le –*ed* de *bare-headed* est donc un morphème dérivateur; celui de *well-graced* est la marque du participe passé. La composition identique permet de rapprocher *lasting fealty to the new-made king* et *the new-come spring*. Ce type de composition (*new* + pp) n'existe plus en anglais contemporain que dans quelques expressions figées (*a new-born child*) ; pour être productif, ce procédé exige maintenant un adverbe (*a newly-wed couple* et non pas **a new-wed couple*).

Comme c'est souvent le cas avec les composés, lorsque le deuxième élément (N -*ed* ou participe passé adjectivé) désigne une qualité nécessaire du nom, l'effacement du premier élément (adjectif ou adverbe) donnerait un non-sens ou un pléonasme : *??a born child, ??the made king*.

Participes adjectivés :

l. 9 : *aspiring,* l. 14 : *desiring,* l. 45 : *lasting,* l. 8 : *mounted,* l. 16 : *painted,* l. : 39: *sworn,* l. 30 : *sacred,* l. 6 : *misgoverned.*

Comme mentionné dans la description, ces adjectifs sont soumis à des degrés d'adjectivation variables (voir tableau). ***Sacred,*** étymologiquement un participe passé adjectivé, est devenu entièrement adjectivé, le verbe dont il est issu (*sacre*) ayant disparu. A l'autre extrême, ***sworn*** (*To Bolingbroke are we sworn subjects now*) a un fonctionnement adjectival très réduit et des possibilités d'association limitées (il se trouve essentiellement dans des formules juridiques – *sworn statements / testimony / affidavits* – et des collocations : *sworn enemies*).

Adjectifs nominalisés :

l. 13 : *greedy looks of* ***young*** *and* ***old***

Les adjectifs *young* et *old* sont partiellement nominalisés (substantivés). Ils ont un sens générique, excluant l'extraction (**a young*), la pluralisation (**the youngs*) et les références spécifiques. Habituellement, cette nominalisation s'accompagne d'un *the* générique (*the young, the old*). C'est la coordination de deux termes complémentaires qui permet l'article zéro (la réunification des deux complémentaires aboutissant à la totalité).

Suites d'adjectifs :

Le texte comporte deux suites d'adjectifs coordonnés : l. 8 : *a hot and fiery steed* (les deux adjectifs, quasi-synonymes, sont mis sur le même plan) et l. 10 : *with slow but stately pace* (les deux adjectifs à connotation inverse sont en opposition). Dans les deux cas, les suites sont figées. Nous avons affaire à des polymots non-réversibles (**fiery and hot / *stately but slow*).

Nous trouvons enfin une suite d'adjectifs concaténés : l. 6 : *rude misgoverned hands*. Cette suite est conforme à l'ordre habituel des adjectifs : adjectif « central » *rude* + participe adjectivé *misgoverned* en position post-centrale + N.

ESP 6B – LES OCCURRENCES DES MOTS EN WH-

La difficulté du sujet résidait dans la distinction des natures possibles des mots en WH-, qui peuvent être analysés sous différents angles, qui souvent se recoupent. Ainsi, un mot en WH- pourra être à la fois adverbe et interrogatif (selon qu'on envisage son rôle dans la proposition dont il fait partie ou sa fonction plus générale) ; ou encore à la fois conjonction de subordination et pronom interrogatif. La même difficulté se retrouve au niveau de la proposition introduite par le mot en WH- : une proposition comme *where to…* est à la fois interrogative et relative (on parlera alors pour être précis de « relative infinitive »). Il faut donc que le candidat ait les idées assez claires concernant l'angle sous lequel il envisage les mots en WH-.

1. définition et délimitation du sujet :

Les mots en WH- peuvent être *interrogatifs* ou *relatifs* et se trouver dans des propositions *indépendantes* (interrogatives directes) ou bien introduire des *subordonnées*. Ils peuvent avoir des **natures** différentes :

- si l'on considère leur rôle vis-à-vis des autres éléments de la subordonnée, on parlera de *pronom / déterminant / prédéterminant / adverbe*
- si l'on considère leur rôle par rapport à l'ensemble de la phrase (dans les cas de subordination), on dira que ce sont des *conjonctions de subordination*.

Dans ce dernier cas, on distinguera quatre types de propositions introduites par WH- :

- *relatives,*
- *circonstancielles* (*whether, when*) ; il n'y en a pas d'exemples dans le texte.
- *nominales / complétives* (qui se subdivisent en relatives sans antécédent et interrogatives indirectes),
- WH- sert aussi à introduire la deuxième partie d'une *clivée* (on parle alors de pseudo-relative pour cette deuxième partie).

D'un point de vue **sémantique**, les mots en WH- s'opposent aux mots en TH- : TH- est anaphorique (anaphore textuelle ou culturelle), renvoie à un « déjà », un présupposé, tandis que WH- indique un déficit informationnel. La deuxième partie du mot en WH- explicite l'étendue sémantique du terme : -o (humain), -at (non humain), -ich (non humain, ensemble prédéterminé), -ere (lieu), -en (temps), -y (cause). On ajoutera *how*, qui indique la manière.

Le candidat doit être attentif à la fois à la **nature du mot en WH-** et au **type de proposition** que celui-ci introduit. Les mots en WH- interrogatifs sont au nombre de deux dans l'extrait (une interrogative indirecte et une directe) ; la plus grosse partie du commentaire concerne donc les relatifs.

La typologie proposée est la suivante : *why* interjection ; les mots en WH- relatifs ; les mots en WH- interrogatifs.

2. *Why* interjection :

l. 45 : *Why*, *my friends, those housewives....* Avec une intonation descendante, *why* a ici essentiellement une fonction phatique.

3. WH- relatif :

En tant que relatif, le mot en WH- sert à introduire une proposition subordonnée (proposition relative).

3.1. Les relatives à proprement parler

RAPPEL : Une proposition relative est une proposition qui est mise en relation avec un N (son antécédent), qu'elle vient compléter.

Il y avait dans le texte plusieurs exemples de relatives clairement appositives, et trois exemples de relatives déterminatives. **On ne s'attend bien sûr pas à ce que le candidat commente en détail toutes les propositions relatives, mais il faut qu'il donne au moins un exemple de chaque cas.**

3.1.1. *Les relatives appositives*

La relative appositive ne restreint pas la référence du N antécédent et en est canoniquement séparée par une virgule. Elle apporte des informations complémentaires sur le N.

l. 1 : *The change, which took place early…*

Which est ici un pronom, sujet de *took place*.

The est anaphorique et renvoie au paragraphe précédent. La référence du N est donc déjà assurée par l'article. La relative peut par conséquent être ôtée sans que la phrase ne devienne agrammaticale ou incompréhensible.

**The change, that took place* : *that* est considéré comme agrammatical dans les grammaires (car la relative est appositive), mais on le trouve de plus en plus fréquemment en anglais contemporain.

l. 35 : *with a few towns interspersed, which were fortresses…*

Which est un pronom qui renvoie à *a few towns* (son antécédent) ; il est sujet de *were*.

La proposition relative apporte une information, un commentaire supplémentaire sur le référent de l'antécédent, qui est déjà postqualifié par *interspersed*. La relative peut être enlevée sans dommage pour la phrase.

l. 40 : *it is now a garden, where nothing is wasted.*

Where est un adverbe (il a un rôle adverbial / circonstanciel dans la subordonnée : complément circonstanciel de lieu de *is wasted*).

La subordonnée est suppressible sans modification du sens de *a garden*. *A garden* prend tout son sens en opposition à *wild country* (cf. aussi *now* = opposition de deux « époques »). La relative est donc bien ici encore appositive. Elle constitue un commentaire additionnel décrivant ce *garden*.

l. 22 : *the first half of the century, when men were still oppressed.*

When est un adverbe (complément circonstanciel de temps de *were oppressed*).

Nous avons affaire ici à un cas un peu différent. La relative peut être de nouveau ôtée syntaxiquement parlant (l'antécédent *century* est déjà bien déterminé par *first half*), mais elle sert d'explication à la suite (elle explicite pourquoi *the crude ideas of the first half of the twentieth century spoilt a great deal of what the commercial age had left us of external beauty*). Elle est donc pragmatiquement nécessaire.

3.1.2. *Les relatives déterminatives*

Une relative déterminative / restrictive vient restreindre la référence de l'antécédent.

l. 19 : *that happy and leisurely but eager life of which you have had a first taste.*

Which est un pronom ; *of which* est le complément du N *taste.*

A noter la place de la préposition : devant *which*. Elle pourrait se placer en fin de phrase, avec le relatif zéro en tête de proposition subordonnée (*that life you have had a first taste of*).

Le nom est déjà doublement déterminé par *that* et par la présence de trois adjectifs (*happy, leisurely, eager*), ce qui pourrait faire croire que la relative est appositive. Mais en l'absence de la relative, le *that* deviendrait anaphorique, renvoyant à un fait qui serait mentionné immédiatement dans le contexte avant, ce qui n'est pas le cas ici. Il est donc difficile d'enlever la relative. Le concept *happy life* a besoin d'être réintroduit dans le discours et est déterminé à l'aide de la relative, qui est par conséquent déterminative.

l. 32 : *seeking words with which to express his thought.*

Which est un pronom ; *with which* est en fonction complément circonstanciel de moyen de *express.*

On notera l'infinitif dans la relative, paraphrasable par *with which he could/might express*…, ainsi que la place de la préposition (plus difficilement déplaçable que dans l'exemple précédent).

La relative peut être ôtée (*seeking for words*), mais elle vient bien définir un certain type de mots cherchés par l'interlocuteur : la relative est donc de nouveau plutôt déterminative.

l. 11 : *to push themselves into occupations in which they must needs fail.*

Which est ici un pronom introduit par la préposition *in*, l'ensemble étant complément indirect de *fail*.

De nouveau, la relative est nécessaire à la référence de l'antécédent. La phrase devient incompréhensible si on l'enlève.

3.2. Les relatives nominales :

RAPPEL : une relative nominale (relative sans antécédent / à antécédent incorporé) est une proposition subordonnée prenant la place d'un GN dans la phrase. Elle fait partie de la classe plus large des propositions nominales / nominalisées / complétives. Le mot en WH- qui l'introduit est appelé *relatif sans antécédent / à antécédent incorporé*.

Le relatif met ici en relation deux relations prédicatives. *What* (le relatif sans antécédent le plus courant) est paraphrasable par *the things that* (il renvoie à un référent vague, indéterminé).

l. 24 : *spoilt a great deal of what the commercial age had left us.*

What est un pronom COD de *leave*.

What est prédéterminé par l'expression *a great deal of*, qui joue le rôle d'un quantifieur.

Les deux relations prédicatives mises en relation ici peuvent être symbolisées de la façon suivante : *the crude ideas (…) spoilt STH / the commercial age had left us STH*. Il y a co-référentialité entre les deux occurrences de STH.

l. 34 : *This is how we stand*

how = *the way* (*This is our position*).

3.3. Les clivées :

RAPPEL : une structure clivée (en *it*) est une structure de type *It BE X Relatif Y*. Ex : *It is John who came*. X et Y correspondent à deux parties d'une phrase qui peut être reconstituée (*John came*). La clivée sert à mettre en relief X. La deuxième partie de la clivée correspond à un présupposé.

l. 18 : *It was this world (...) which has produced that happy…*

Which est un pronom relatif, sujet de *produced*

En enlevant la structure clivée, on obtient une phrase complète : *This world has produced that happy…*
La clivée met en position focale *this world*, la fin de la phrase étant présupposée (*sth has produced that happy…*).

4. WH- pronom / adverbe interrogatif

4.1. Dans les interrogatives directes

l. 31 : *What more can we ask of life ?*
What est un pronom interrogatif COD de *ask*. Il remonte en tête de phrase pour former l'interrogative.
On notera l'emploi de *more* qui réouvre un domaine notionnel, domaine qui est malgré tout immédiatement refermé du fait de la question rhétorique (*what more = nothing else*).

4.2. Dans les interrogatives indirectes / subordonnées (propositions nominales : WH-conjonction)

Une interrogative indirecte, comme une relative nominale, fait partie des propositions nominales / nominalisées / complétives (*i.e.* prenant la place d'un GN dans la proposition matrice)
l. 59 : *Tell me, in a word or two, what they are like.*
What est un pronom interrogatif complément de la préposition *like*, et l'ensemble de la subordonnée est COD de *tell.*
L'exemple peut être paraphrasé par "répond à la question *What are they like?*", ce qui montre la valeur interrogative de la subordonnée.
NB: la préposition est ici inséparable de *be*: **like what they are.*

Cas indéterminé entre relative nominale et subordonnée interrogative :

l. 10 : *People found out what they were fit for.*
Find out est un verbe à sémantisme interrogatif. Les gens ont cherché à savoir quelque chose. Dans ce sens, il est possible de considérer la proposition subordonnée *what they were fit for* comme interrogative. D'un autre côté, *what* serait paraphrasable par *the things that*.

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 (2e 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 de linguistique anglaise, par orientation théorique

- inspirés de la Théorie des Opérations Enonciatives 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. GROUSSIER et C. RIVIÈRE, *Les mots de la linguistique : lexique de linguistique énonciative.* Paris : Ophrys, 1996.

- inspirés de la grammaire méta-opérationnelle 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 Erudition, CNED, 1997.

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

Eric CORRE, Denis JAMET, Lætitia LEONARDUZZI, John OSBORNE, Nigel QUAYLE

RAPPORT SUR LE THÈME ORAL

Déroulement de l'épreuve

L'épreuve de thème oral se situe au début des épreuves sur programme, avant le commentaire des faits de langue. Les textes sont de courts extraits (environ 100 mots) de journaux (Le Monde, Libération, Le Figaro, etc.) ou d'œuvres de fiction contemporaines. 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. Il faut alors indiquer la nouvelle ponctuation, en utilisant les termes anglais correspondants (*full stop, comma, colon, semi-colon, dash, open/close brackets, open/close inverted commas, question/exclamation mark*). 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, 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'ont pas le temps d'écrire leur traduction *in extenso* avant de la dicter au jury. Il leur 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 2006 comportait la phrase suivante:

> *Les ministres de l'environnement de vingt-cinq pays industrialisés et en développement se retrouvent mardi 16 août au Groenland, territoire danois de l'arctique**, pour discuter de manière informelle et à huis clos du réchauffement climatique**, fortement ressenti dans cette région du monde.*

Une traduction linéaire de cette phrase aboutira nécessairement à une impasse syntaxique. Si l'on conserve l'ordre des mots – *to discuss informally and privately global warming* – la phrase est agrammaticale. Si on aperçoit le problème au dernier moment, il ne reste que deux solutions possibles :

(1) passer les adverbes devant le verbe et obtenir un *split infinitive* particulièrement maladroit (to informally and privately discuss global warming), ou (2) les placer après le complément de *discuss,* mais le résultat – *to discuss global warming informally and privately* - empêche d'y attacher ensuite une relative ou autre post-qualification.
Il faut donc avoir anticipé cette difficulté, pour proposer, par exemple, une nominalisation:
for private informal discussions on global warning, which has a marked impact on this area of the world. Il est recommandé aux candidats de mettre en place un système de signalisation (crochets, virgule, flèches...) permettant de repérer ces difficultés et d'indiquer les modifications ou les déplacements syntaxiques à envisager.

Exemples de thèmes proposés à la session 2006

Texte N° 1 :
Les mariés
Le repas de mariage s'est donné à l'Hôtel des Bains, avec un orchestre jazz et des jeux où l'on gagne un baiser. Je crois que j'étais contente, sauf que mon fiancé – enfin, mon mari – allait de table en table avec son verre à la main, parlant fort comme d'habitude, et j'avais un peu d'angoisse, parce que nous devions partir à la tombée du jour et il n'était pas homme à supporter que je conduise.
Vers sept ou huit heures, des invités de plus en plus nombreux allaient aux cuisines en faisant les fous et recommençaient à manger. Nous en avons profité pour nous esquiver. J'ai embrassé mes parents, qui détournaient les yeux pour cacher leur émotion.

Sébastien Japrisot, *La Passion des Femmes* (1986)

The newlyweds
The wedding meal / feast was held at the Hôtel des Bains, complete with a jazz band and games where the prize was a kiss. I think I was happy enough, except that my fiancé[1] - my husband, I mean – did the rounds of the tables with his drink in his hand, speaking rather loudly[2] as usual, and I was feeling a bit anxious[3] because we were due to leave at nightfall and he wasn't the kind of man to sit back and let me do the driving[4].
At about seven or eight, more and more guests started going to the kitchen, fooling around and having some more to eat. We took advantage of this to slip away. When I kissed my parents goodbye[5], they looked away to hide their emotion.

1. fiancé : les calques sont à éviter lorsqu'ils donnent un anglais lourd ou non-authentique, mais l'anglais a beaucoup emprunté au français et certains calques sont non seulement possibles mais nécessaires
2. parlant fort : *loud* est seulement adjectif en anglais et *out loud* a un sens différent (= à voix haute) - *speaking loudly*.
3. un peu d'angoisse : changement de catégorie, l'atténuation *a bit* passant alors sur l'adjectif – *a bit anxious.*
4. il n'était pas homme à supporter : étoffement nécessaire pour indiquer la sous-classe - *the kind of man to sit back and let me do the driving.*
5. j'ai embrassé mes parents : étoffement souhaitable – *I kissed my parents goodbye* – mais il faut alors prévoir une modification syntaxique, puisqu'il ne sera plus possible de rattacher une relative à *parents*.

Texte N° 2 :

« Plamegate » : Judith Miller a un trou de mémoire

Sous la pression des autres média, le *New York Times* s'est enfin décidé à publier, hier, une longue enquête (peu tendre) sur le rôle de sa journaliste Judith Miller dans l'affaire Valerie Plame, l'espionne de la CIA grillée par une fuite malveillante, dans le but de décrédibiliser son mari, opposé à la guerre en Iraq. Mais Judith Miller, restée 85 jours en prison pour avoir refusé de donner ses sources, ne révèle pas qui lui a livré la première fois le nom de Plame. Son principal informateur était alors Lewis Libby, directeur de cabinet du Vice-Président Dick Cheney. Dans l'un des carnets où elle a recueilli les propos de Libby, Miller a écrit : « Valerie Flame ».

Libération, le 17 octobre 2005.

"Plamegate": Judith Miller's mind gone blank[1]

Yesterday[2], under pressure from the other media, the *New York Times* finally resolved to publish a long and unforgiving[3] investigation into the role of its journalist Judith Miller in the Valerie Plame affair[4]. Valerie Plame was a member of the CIA whose cover was blown[5] by a treacherous leak, aimed at undermining the credibility of her husband, an opponent of the Iraq war. But Judith Miller, who spent 85 days in prison for refusing to give away her sources, will not reveal who first gave her Plame's name. Her main informant at the time was Lewis Libby, Vice-President Dick Cheney's chief of staff[6]. In one of the notebooks recording Libby's words, Miller has written "Valerie Flame".

1. Ne pas oublier de traduire le titre du texte lorsqu'il en a un. Dans le cas d'un texte journalistique, le jury bonifiera les traductions qui respectent les caractéristiques des titres anglais: brièveté, préférence pour les formes non conjuguées, etc.
2. *Yesterday* : focalisation fréquente dans la presse anglo-saxonne. Identifier ce repère temporel et le faire remonter en début de phrase permet d'éviter le piège que tend la traduction linéaire: **has finally resolved ... yesterday.*
3. (peu tendre) : les parenthèses sont nécessaires en français, où peu *tendre* doit apparaître en incise. En anglais, la coordination des adjectifs permet d'en faire l'économie: *a long and unforgiving investigation*. Le sens de *peu* passe par affixation sur l'adjectif.
4. l'affaire Valerie Plame : l'inversion s'impose – *the Valerie Plame affair* – mais entraîne une modification syntaxique, car le GN suivant – l'espionne de la CIA – ne sera plus en apposition. Nouvelle phrase, avec reprise intégrale du nom propre.
5. grillée par une fuite malveillante : importance des collocations et locutions usuelles – to ***blow*** *somebody's* ***cover***.
6. directeur de cabinet : importance des connaissances culturelles. Cette fonction correspond à *chief of staff* dans l'administration américaine.

Bibliographie

Ballard, M. (1987) *La traduction : de l'anglais au français*. Paris : Nathan.
Chuquet, H. (1990) *Pratique de la traduction, anglais-français*. Gap : Ophrys.
Chuquet, H. et M. Paillard (1987) *Approche linguistique des problèmes de traduction, anglais-français*. Gap : Ophrys.
Demanuelli, J et C. (1995) *La traduction : mode d'emploi*. Paris : Masson.
Grellet, F. (1985) *The mirrored image : initiation au thème anglais*. Paris : Hachette.
Guillemein-Flescher, J. (1983) *Syntaxe comparée du français et de l'anglais*. Gap : Ophrys.
Gusdorf, F. et A. Manning (1996) *Traduire la presse*. Paris : Ellipses.
Holstead, J. et J. Thomson (1999) *Thèmes suivis*. Paris : Vuibert.
Rafroidi, P., M. Plaisant et J. Shott (2002) *Le nouveau manuel de l'angliciste*. Gap : Ophrys.

Nous conseillons également aux candidats de consulter les rapports de l'agrégation interne d'anglais des sessions précédentes, où ils trouveront un échantillon de thèmes corrigés.

Claude Maisonnat, John Osborne.

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION ET RESTITUTION ORALES

Cette épreuve permet en général aux candidats de mettre de valeur leurs capacités de compréhension orale, de synthèse et d'expression orale, à condition toutefois qu'ils se soient entraînés de manière régulière. Elle ne s'improvise pas en effet, notamment en ce qui concerne la prise de notes pendant l'écoute.

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 les articulations logiques ainsi que la hiérarchie des informations. Elles peuvent par ailleurs commenter le ton des intervenants à un moment donné du document, ou sa tonalité générale. Une brève conclusion permet alors de prendre un certain recul.

D'autres restitutions posent problème, soit parce qu'elles consistent en une synthèse trop générale qui ne permet pas au jury d'apprécier la compréhension fine du document sonore, soit au contraire parce que le propos se noie dans le détail et ne fait pas ressortir la problématique centrale de l'enregistrement.

Sans entrer dans une logique purement quantitative, le jury tient compte de la capacité du candidat à restituer l'essentiel du document, tout en rendant compte des nuances qui font partie intégrante du propos. Une restitution linéaire, qui tend à gommer la logique d'ensemble et qui peut déboucher sur des contradictions, n'est pas toujours satisfaisante. Il s'agit donc de trouver un juste milieu entre le quantitatif et le qualitatif.

Les difficultés de l'épreuve sont variables, selon la nature des documents. Il faudra s'attendre à des accents variés, parfois prononcés (accents écossais, australien, non-anglophone, etc.), à plusieurs voix, pas toujours faciles à distinguer (surtout dans une discussion vive ou un débat), à des variations de volume dues aux conditions de prise de son (en extérieur), à des bruits de fond, à des noms propres difficiles à identifier, etc.

Le jury a bien conscience de tous ces éléments perturbants, et en tient compte dans son évaluation. Il ne faut donc pas se laisser déstabiliser si l'on ne parvient pas à entendre tous les éléments de manière exhaustive.

Dans le cadre d'une préparation, il peut être bon de se familiariser avec les différentes sources (National Public Radio – le site www.npr.org propose même les transcriptions de ses émissions et peut être précieux à ce titre pour l'entraînement –, BBC, Radio Telefis Eireann, Voice of America, etc.).

La prise de notes nécessite à elle seule un entraînement spécifique, car elle ne va pas de soi. Certains candidats, qui comprenaient parfaitement l'anglais, n'ont pas toujours obtenu d'excellents résultats car ils n'ont pas eu le temps de noter et de retenir tout ce qu'ils entendaient : ils n'ont pas pu restituer de façon claire et organisée ce qu'ils avaient entendu.

Format de l'épreuve

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, le candidat dispose d'une minute au maximum pour relire ses notes et se préparer à la restitution.
A l'issue de la restitution, le jury peut éventuellement poser une ou deux questions visant à clarifier ou préciser certains points.

Exemples de titres de documents sonores
New Orleans artists after Katrina / United Nations / Serenading mice / Nuclear power / Language killer / GP appointments / A hospital in Zambia / Alternative fuels / Saying 'yes' / Renewable energies / Royal Glasgow Institute / 1918 killer flu / 49 up / Blues Brothers

Anne Stefani, Christophe Gillissen

LA MAÎTRISE DE L'ANGLAIS PARLÉ

L'objectif de ce bilan est de faire état des attentes du jury en ce qui concerne l'aptitude des candidats à s'exprimer en langue anglaise. 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 irréprochable, tant du point de vue phonologique que lexical et grammatical. 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. Le candidat est évalué également sur sa capacité à communiquer. Le jury rappelle que la qualité globale de l'anglais est appréciée à travers des activités différentes qui correspondent aux différentes sous-épreuves. La plupart des candidats centrent leur effort sur l'épreuve magistrale et formelle que constitue le commentaire de texte. Or, l'épreuve magistrale est perçue, dans la représentation de la plupart des candidats, comme un exposé « parfait », une sorte de dissertation oralisée, même lorsqu'elle n'est pas lue. Il s'ensuit que le candidat se replie peu à peu sur son exposé qui devient très uniforme et sans relief. Tout souci de pédagogie semble disparaître peu à peu pour laisser place à un ensemble souvent monotone. Il leur faudrait, au contraire, se montrer capables de souligner les étapes de leur démonstration en jouant sur les accélérations, les pauses ou les ralentissements du débit qui caractérisent une bonne communication.

S'il est compréhensible que les circonstances d'un concours puissent déstabiliser les candidats, il est indispensable, pour des professeurs en exercice, de faire preuve d'un anglais de bonne qualité constituant un modèle pour les élèves et de montrer leur capacité à convaincre le jury. Heureusement, la plupart des candidats se montrent capables de s'exprimer dans une langue convenable, voire excellente, fréquemment le fruit indirect de leur propre vigilance linguistique avec leurs élèves. Néanmoins, pour les futurs candidats, voici un bilan de la session 2006 ainsi que des conseils de préparation dans chaque domaine.

Chaîne parlée (intonation, débit)

Certains candidats offrent paradoxalement une image « double » de leurs compétences dans ce domaine. Lors de l'épreuve de restitution, pratiquée dans l'urgence et autour de quelques pistes, ils se montrent souvent bien meilleurs, malgré quelques hésitations et retours en arrière que dans le commentaire de texte. Ainsi un défaut « classique » - l'intonation montante systématique en fin de phrase – s'observe presque exclusivement pendant l'exposé. Il s'ensuit alors une modification du rythme au niveau phrastique, des déplacements d'accentuation syllabique et un ensemble parfois francisé. 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. Le débit devrait être adapté aux exigences des différentes phases de l'épreuve : un débit excessivement lent, haché, hésitant ne peut convaincre ; inversement, un débit trop rapide donne parfois une impression de fuite et nuit à la compréhension générale.

Les candidats doivent s'efforcer à tout moment d'utiliser une langue fluide, où l'hésitation peut être interprétée comme un signe de réflexion. Le jury ne manque pas d'y être sensible. On pourrait

même 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

Une fois n'est pas coutume, 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, dresser des listes de mots liés à l'analyse et au commentaire. Suit un petit glossaire de mots qui, de manière récurrente, ont été souvent mal prononcés par les candidats en 2006. La liste n'est pas exhaustive et le jury conseille aux futurs candidats de la compléter par eux-mêmes (ci-dessous : prononciation correcte avec syllabe accentuée en gras).

- Mots liés à l'analyse et au commentaire :

*be'**gin**ning, '**ex**tract (n.), in'**ter**pret, '**con**trast (n.), con'**clude,** de'**ve**lop,*
*'**ad**verb, '**ad**jective, com'**pa**rison, contra'**dic**tion, '**em**phasis, '**in**terview, '**com**ment,*
*vo'**ca**bulary, con'**clu**sion, '**ca**tegory, si'**mi**litude, '**pro**noun, '**ca**ricature,*
*'**at**mosphere, ef'**fect**, '**ex**cerpt, a'**na**lysis, '**cri**ticism*

- Mots de deux syllabes :

*e'**vent**, '**ac**cess, be'**lief**, '**van**ish, **fol**low, ab'**sorb**, i'**de**a*

- Mots à accentuation variable : accent sur la première syllabe quand il s'agit du nom, sur la deuxième pour le verbe :

*'**con**trast* (n.)/ *con'**trast*** (v), *'**ad**dict*(n.)/*ad'**dict*** (v), '***ob**ject*(n.)/*ob'**ject***, '***re**bel* (n.)/ *re'**bel*** (v.)

Il faut s'entraîner aux prestations orales dès le début de l'année, sans attendre les résultats de l'admissibilité : en effet, ce n'est que sur la durée que l'on peut espérer améliorer son anglais parlé.

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 (*country, because*), de longueur, de réalisation de formes faibles.

- Voyelles :

another, opposite, echo, select, period, negative, recognize, economics, country,
law, said, thought, image, recollection, knowledge

- Diphtongues :

note, notice, told, hope, opium, also, both, etc.

- Consonnes :

confusion entre les deux prononciations de *used to, basis, comparison*, francisation du *th* en *f*. Remarquons également que la prononciation du /h/ initial reste, souvent aléatoire.

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
- Faut-il rappeler que le nombre restreint de désinences – qui sont porteuses de sens en anglais contemporain – exige une vigilance particulière dans leur production à tout moment de l'oral ?
- Détermination erronée : **in the line two, *the both sides, *from the line*…
- Ordre des mots : **over the three past years, * wondering about what is society, * two first boys*

Lexique

Le jury conseille aux candidats de varier leur production, d'utiliser des synonymes, de vérifier certains termes récurrents qui génèrent des fautes presque systématiques. Dans l'introduction de tel ou tel passage, on ne devrait pas entendre: *the passage is *extracted from* mais *taken from.* Il faut éviter également l'emploi abusif de « *we have*… » ou « there is.. » et varier les amorces. Les candidats devront être particulièrement vigilants notamment dans les terminaisons *ic/ical* (**economical* pour *economic, *tragical* au lieu de *tragic, *dramatical* au lieu de *dramatic*, etc.). Le concours exige l'emploi d'un vocabulaire soutenu au service de l'explication. Il faut bien entendu éviter de se réfugier dans l'emploi abusif d'une terminologie faussement savante dans le commentaire de texte, ce qui n'exclut pas pour autant une réflexion en terme de concepts.

Communication

La situation de communication suppose un niveau de langue approprié, où le candidat fait la preuve de sa capacité à manier un vocabulaire riche et spécifique, notamment pendant l'explication sur programme. Le candidat, professeur lui-même, est face à un jury de trois personnes qui l'écoutent attentivement en prenant des notes détaillées, et il doit s'assurer à tout moment que son public suit le fil de sa démonstration. Les périodes d'entretien fourniront l'occasion de montrer sa capacité à varier les registres, et à adapter son discours et son attitude à la situation de dialogue. Il va de soi qu'une gestuelle adaptée et convaincante accompagne cette démonstration. En tant que professeurs en exercice, la plupart des candidats font preuve d'une communication tout à fait acceptable. Néanmoins, le jury constate parfois un manque d'autonomie par rapport aux notes lors de l'explication. Lire des notes rédigées bout à bout ne peut qu'aboutir à un débit monotone et haché. D'autre part, le jury rappelle les exigences du concours qui excluent la langue familière ou relâchée (**OK ? *Yeah ! *Right ? *You know ; *I mean*) sauf dans le cadre du thème oral qui peut éventuellement proposer des textes oralisés.

Paul-Eric Morillot, Nigel Quayle