



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

Sous-direction du recrutement

MINISTÈRE

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2009

AGRÉGATION

ANGLAIS

Concours interne

**Rapport de jury présenté par Geneviève GAILLARD
Président de jury**

Les rapports des jurys des concours sont établis sous la responsabilité des présidents de 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
<i>Composition en langue étrangère</i>	page 11
<i>Traduction</i>	page 23

Troisième partie :

Rapport sur les épreuves orales	page 49
<i>Exposé de la préparation d'un cours</i>	page 50
Description de l'épreuve et critères d'évaluation.....	page 51
Les compétences requises.....	page 57
L'entretien.....	page 60
Dossier didactique 2B.....	page 65
Dossier didactique 3B.....	page 67
Dossier didactique 4B.....	page 70
Dossier didactique 6A.....	page 74
Bibliographie.....	page 79
<i>Explication d'un texte en langue étrangère</i>	page 81
Explication d'un texte littéraire.....	page 82
Explication d'un texte de civilisation.....	page 88
Explication de faits de langue.....	page 96
Thème oral.....	page 108
Compréhension et restitution orales.....	page 111
Maîtrise de l'anglais parlé.....	page 114

Quatrième partie :

Texte des sujets d'écrit

Texte de sujets donnés à l'oral :

- Exposé de la préparation d'un cours : documents DID
- Explication d'un texte en langue étrangère : documents ESP littérature (les documents ESP civilisation pris pour exemple sont inclus dans le corps du rapport).

PRÉSENTATION

Prologue

La session 2009 de l'agrégation interne a offert un nombre de postes quasi équivalent à celui de la session précédente, soit 56 pour le public et 9 pour le privé. Le nombre de candidats inscrits et non éliminés à cette session était aussi sensiblement le même qu'en 2008, soit 903 pour le public et 109 pour le privé. Tous les postes ont été pourvus.

Les épreuves, de niveau universitaire, visent à évaluer un haut niveau de maîtrise scientifique dans les domaines linguistique, culturel et didactique. A l'écrit, l'épreuve de traduction suppose plus qu'une bonne maîtrise des codes linguistiques concernés, préalable indispensable ; comme le dit le présent rapport, il faut savoir « retrouver l'œil du lecteur » et convoquer des éléments de contexte et d'analyse littéraire, car une traduction est rarement une correspondance terme à terme. Le thème proposé cette année en a particulièrement été la preuve. L'explication de choix de traduction pose encore quelques problèmes de méthode. Elle donne aux candidats l'occasion d'explicitier les mises en relation référentielles.

Le jury a noté cette année de meilleures performances à l'oral à l'épreuve sur programme. L'exposé de la préparation d'un cours, quant à lui, semble mieux réussi au niveau de l'analyse du potentiel des documents qui constituent le dossier que dans la partie plus purement didactique. Il est important, dans le cadre d'une telle épreuve, de s'entraîner à formaliser un projet. Etre un bon praticien ne suffit pas. On ne saurait, par ailleurs, trop encourager les candidats à faire des simulations en temps réel ; rien ne vaut un véritable entraînement, ne serait-ce que pour apprendre à bien gérer son temps. L'épreuve sur programme, avec le thème oral, l'explication de faits de langue, l'explication d'un extrait suivi d'un entretien et l'épreuve de compréhension-restitution d'un court document authentique constitue, de ce point de vue-là, une véritable performance.

Les candidats qui s'engagent dans la préparation à l'agrégation interne doivent croire en leur réussite jusqu'au bout et se préparer tout autant à affronter l'oral que l'écrit. Les impasses, sur certaines parties du programme, sont bien entendu à éviter.

On ne conseillera jamais assez la lecture attentive des rapports de jury, rédigés par des professeurs correcteurs et interrogateurs dont l'expertise et l'expérience du concours sont un gage de qualité. Qu'ils soient ici remerciés pour leur engagement au service des candidats à qui nous souhaitons de partager la réflexion et la réussite au bout du chemin.

Geneviève Gaillard

Présidente de l'agrégation interne d'anglais

Statistiques

AGREGATION INTERNE

➤ Admissibilité

Postes : 56
Inscrits : 1385
Non éliminés : 903, soit 65.20% des inscrits
Admissibles : 126, soit 13.95% des non éliminés
Barre d'admissibilité : 09.08 / 20
Moyenne des candidats non éliminés : 05.99 / 20
Moyenne des admissibles : 10.44 / 20

➤ Admission

Non éliminés : 124, soit 99.20% des admissibles
Nombre d'admis : 56, soit 45.16% des non éliminés
Barre d'admission : 08.85 / 20
Moyenne des candidats admis portant sur le total des épreuves de l'admission : 10.13 / 20
Moyenne des admis portant sur le total général, c'est-à-dire admissibilité + admission : 10.31 / 20

CAERPA

➤ Admissibilité

Postes : 9
Inscrits : 179
Non éliminés : 109, soit 60.89 % des inscrits
Admissibles : 20, soit 18.35 % des non éliminés
Barre d'admissibilité : 08.00 / 20
Moyenne des candidats non éliminés : 05.39 / 20
Moyenne des admissibles : 09.85 / 20

➤ Admission

Non éliminés : 20, soit 100 % des admissibles
Nombre d'admis : 9, soit 45 % des non éliminés
Barre d'admission : 09.71 / 20
Moyenne des candidats admis portant sur le total des épreuves de l'admission : 11.47 / 20
Moyenne des admis portant sur le total général, c'est-à-dire admissibilité + admission : 10.93 / 20

Composition du jury

Présidente

GAILLARD Geneviève
Inspecteur général de l'éducation nationale Académie de Paris

Vice-présidentes

ANDREOLLE Donna
Professeur des universités Académie de Grenoble

BRIARD Béatrice
Inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional Académie de Lille

Secrétaire général

MONDON René-Pierre
Professeur agrégé Académie de Lyon

Membres du jury

ABOLIVIER Jean-Michel,
Inspecteur d'académie- Inspecteur pédagogique régional Académie de Nice

AGUADO Fabienne
Professeur agrégé Académie de Paris

ALBRESPIT Jean
Maître de conférences des universités Académie de Bordeaux

ALLAFORT Jean-François
Professeur agrégé Académie de Bordeaux

BAUDIN Benjamin
Professeur agrégé Académie de Créteil

BONINI Marc
Professeur agrégé Académie de Bordeaux

BOSSONEY Estelle
Professeur agrégé Académie de Montpellier

BOUCHOUCHE Fella
Professeur agrégé Académie de Versailles

BOUZONVILLER Elisabeth
Maître de conférences des universités Académie de Lyon

BRION Cécile
Maître de conférences des universités Académie de Reims

CAUVIN Jean-Claude
Professeur de chaire supérieure Académie de Clermont-Ferrand

CHARLERY Hélène
Maître de conférences des universités Académie de Toulouse

CHOMILIER Joris
Professeur agrégé Académie de Clermont-Ferrand

CURELLY Laurent
Maître de conférences des universités Académie de Strasbourg

DELCROIX-HOURCADE Sylvaine Professeur agrégé	Académie de Bordeaux
DOUMAZANE Mathieu Professeur agrégé	Académie de Paris
DULUC Nathalie Professeur agrégé	Académie d'Amiens
FORMARIER Dominique Professeur de chaire supérieure	Académie de Poitiers
GAVILLON François Maître de conférences des universités	Académie de Rennes
GLAIN Olivier Professeur agrégé	Académie de Lyon
GOUCHET Sylvie Professeur agrégé	Académie d'Orléans-Tours
HAUCHECORNE Fabrice Professeur agrégé	Académie de Rouen
HIGGS Lyndon Maître de conférences des universités	Académie de Strasbourg
HOUDON Anne Professeur agrégé	Académie de Besançon
LACHEZE Maxime Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional	Académie de Montpellier
LAVIN Mike Professeur agrégé	Académie de Lille
LE CORFF Isabelle Maître de conférences des universités	Académie de Rennes
LECOSSOIS Hélène Maître de conférences des universités	Académie de Nantes
LEGUILLON David Professeur agrégé	Académie de Rouen
LEMAITRE Frédéric Professeur agrégé	Académie d'Amiens
LESPORT Nathalie Professeur agrégé	Académie de Limoges
LOOCK Rudy Maître de conférences des universités	Académie de Lille
MANFRINI Laurence Professeur agrégé	Académie de Créteil
MANIEZ Claire Professeur des universités	Académie de Grenoble

MAZET Carleen Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional	Académie de Lyon
MERLE Jean-Marie Maître de conférences des universités	Académie d'Aix-Marseille
MOLINARI Véronique Maître de conférences des universités	Académie de Grenoble
PAULIN Catherine Maître de conférences des universités	Académie de Besançon
QUANQUIN Hélène Maître de conférences des universités	Académie de Paris
QUIVY Mireille Maître de conférences des universités	Académie de Rouen
RANGER Graham Maître de conférences des universités	Académie d'Aix-Marseille
RIVOALLAN Bérangère Professeur agrégé	Académie de Montpellier
ROSSIGNOL Alain Inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional	Académie de Rouen
SAMBRAS Gilles Maître de conférences des universités	Académie de Reims
SEICHEPINE Marielle Maître de conférences des universités	Académie de Nancy-Metz
SELLIN Jean-Yves Professeur de chaire supérieure	Académie de Nantes
SICARD Pierre Professeur des universités	Académie d'Amiens
SMART Lee Professeur agrégé	Académie de Lyon
TANGUY Guillaume Maître de conférences des universités	Académie de Montpellier
TROUVE-FINDING Susan Professeur des universités	Académie de Poitiers
VERRIER Luc Professeur agrégé	Académie de Montpellier
VIGNEAU Jean-Christophe Professeur agrégé	Académie de Bordeaux

AGREGATION INTERNE ET CAERPA

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.

JO du 2 mars 2001

RAPPORT

SUR LES

ÉPREUVES ÉCRITES

COMPOSITION EN LANGUE ÉTRANGÈRE

Durée : 7 heures

Coefficient : 1

Sujet :

Authority in William Shakespeare's *King Lear*

1. Principaux défauts constatés.**Forme et présentation.**

Un certain nombre de candidats ne semblent pas être au fait des règles à respecter dans la présentation d'une dissertation. Il semble donc nécessaire de rappeler les points suivants :

- Le titre des œuvres doit être souligné. Cela permettait dans le cas présent d'éviter des confusions entre personnage et œuvre (*King Lear / King Lear*).
- Les candidats doivent absolument s'efforcer d'écrire de façon lisible et de rendre une copie propre. Le candidat qui ne fait pas cet effort est en réalité doublement pénalisé puisque, au-delà de la mauvaise impression générale que donne une copie peu soignée, il est difficile pour un examinateur de suivre le raisonnement proposé dans un travail dont la lecture relève du déchiffrement.
- Il convient de faire apparaître clairement les changements de parties (en sautant au moins une ligne) et de sous-parties ou paragraphes (en allant à la ligne). En revanche, les titres et les sous-titres sont à proscrire.

Langue.

Dans l'ensemble, l'anglais des candidats à l'agrégation interne est satisfaisant. Satisfaisant toutefois ne signifie pas bon. Le jury a constaté que, même dans les copies qui comportaient très peu de fautes et où le candidat s'exprimait avec une aisance manifeste, le niveau de langue était rarement celui attendu. Très peu de copies ont le souci d'utiliser une langue élégante, riche et précise, témoignant d'une maîtrise du vocabulaire technique de l'analyse littéraire.

Par ailleurs, le jury s'est ému de trouver dans certaines copies (heureusement rares) des fautes inacceptables à ce niveau (graves erreurs de syntaxe souvent dues à des calques systématiques, fautes de verbes irréguliers, gallicismes...).

Méthode.

Chaque année, les rapports de jury insistent sur les problèmes de méthode. Nous ne ferons pas exception à la règle. Trop de candidats ne maîtrisent pas encore les règles méthodologiques de la dissertation. Nous les renvoyons aux autres rapports pour compléter ces quelques remarques.

- La problématique est souvent inexistante. Nous rappelons qu'une suite de questions (parfois cinq ou six) ne constitue en aucun cas une problématique.
- Le plan n'est pas toujours annoncé de façon claire dans l'introduction. Notons aussi que même s'il est préférable de faire cette annonce de plan de façon élégante, il vaut mieux une annonce maladroite ('In the first part I will...') que pas d'annonce du tout. *A contrario*, la recherche de l'élégance peut parfois nuire à la clarté et certaines annonces de plan sont si sophistiquées que l'examineur est bien en peine d'identifier les étapes du développement proposé.
- Rappelons qu'annoncé ou pas, le plan est indispensable. Certains candidats se contentent de juxtaposer des remarques sans souci de progression ou d'organisation.
- Le plan, lorsqu'il existe, doit être organique et dynamique. Les différentes parties forment les étapes d'une démonstration cohérente. Il est dommage de constater que même de vieilles ficelles méthodologiques (tels les plans thèse, antithèse, synthèse ; diégèse, langue, métathéâtre) ne semblent pouvoir être mises à profit. Par ailleurs, nombre de copies ont substitué un plan de la pièce à ce qui devait être le plan de leur réflexion et ont proposé des plans chronologiques (la destruction de l'autorité au début de la pièce ; le chaos/les conséquences dans le développement de l'intrigue ; le rétablissement de l'autorité à la fin de la pièce).
- La paraphrase reste l'un des défauts les plus fréquemment constatés dans l'ensemble des copies. Il semble que de nombreux candidats peinent à faire la différence entre paraphrase de l'œuvre et référence à l'œuvre. La référence est un élément nécessaire de la dissertation ; elle est un outil qui sert à illustrer un propos, une réflexion. Dans la paraphrase, en revanche, le récit de l'œuvre est une fin en soi.

Connaissance de la pièce.

Manifestement, Shakespeare a « surpris » et de nombreux candidats avaient de la pièce une connaissance insuffisante ou nulle. Cela est apparu de façon frappante par le nombre important de copies blanches (ou quasi blanches) d'une part et d'autre part, par le manque de références précises et/ou de citations dans beaucoup de copies. Les examinateurs ont eu le sentiment que certains

candidats ne connaissaient la pièce que de seconde main ou n'en avaient fait qu'une lecture rapide. Ainsi, les noms des personnages sont fréquemment écorchés (Gonerill ; Reagan ; Cornelia...) et les personnages eux-mêmes sont mélangés (Edgar, souvent renommé Edward, confondu avec Edmund). Faut-il rappeler qu'il n'est jamais judicieux de faire des « impasses » et que la dissertation requiert une connaissance intime de l'œuvre que la lecture d'un résumé ne saurait offrir ? La connaissance de quelques citations clés qui permettent des micro-analyses sur la « matière textuelle » est également souhaitable.

Manifestement, la scène 1 de l'acte I était la plus (la seule ?) connue pour de nombreux candidats qui ne se sont pas privés de la raconter par le menu. A moins que certains n'aient considéré que seule cette scène avait vraiment un rapport avec le concept d'autorité.

Traitement du sujet.

Le sujet ne posait pas de problème de compréhension particulier et n'était pas non plus déroutant dans la mesure où son rapport à la pièce était évident. Cette apparente simplicité ne devait pas toutefois conduire à négliger une réflexion approfondie sur le concept proposé de façon à envisager tous ses aspects et à en préciser les enjeux en faisant entrer le concept dans un système de relation et d'opposition avec des concepts proches mais non identiques.

Les défauts les plus fréquemment constatés ont ainsi été les suivants :

- Réflexion insuffisante sur le concept d'autorité qui n'est pas toujours envisagé dans toute son extension (politique, paternelle, maritale (souvent oublié) ni dans sa dimension extra-diégétique (autorité du texte lui-même et relation entre l'auteur et son texte)).

- A l'inverse, une tendance au « glissement conceptuel » a été constatée. Certains candidats se sont efforcés de déformer le concept afin de l'utiliser comme prétexte à des placages de cours. Ainsi, certaines copies démontrent sommairement le lien entre autorité et identité pour ensuite se consacrer à l'étude de l'identité. De façon plus maladroite, d'autres reconstruisent le concept en lui ajoutant des compléments artificiels : on nous parle ainsi de « the authority of nature » afin de parler de la nature dans la pièce ; ou encore, on s'interroge sur « the authority of the mind » pour plaquer des éléments de cours sur la raison et la folie... L'inventivité des candidats dans ce domaine a été remarquable. Il est regrettable que cette inventivité ait été mise au service de stratégies d'évitement ou de détournement et non d'une analyse rigoureuse du sujet proposé.

- Toujours en lien avec une analyse insuffisante du sujet, trop de candidats ne se sont pas interrogés sur la différence entre les concepts voisins d'autorité et de pouvoir. Nombre de copies utilisent les deux termes comme s'ils renvoyaient à des notions tout à fait équivalentes.

- Trop peu de candidats se sont penchés sur le langage et son rapport à l'autorité ; rapport qui semblait pourtant évident tant l'évolution du langage de Lear, tant dans sa forme que dans sa fonction, constitue l'une des caractéristiques frappantes de la pièce.

- De façon très générale, les correcteurs ont également déploré l'absence de recul métatextuel. La pièce n'est pas traitée comme un artefact et les candidats en restent à une approche exclusivement diégétique et thématique. Cela a conduit à la récurrence de plusieurs défauts :

1. Absence de prise en compte de la spécificité d'un texte théâtral (de nombreux candidats parlent uniquement des « readers »).

2. Les personnages sont traités comme des personnes et le développement devient psychologisant, conduisant les candidats à justifier par exemple les sentiments de Regan et Goneril en soulignant que leur père s'apprêtait à favoriser injustement Cordelia.

3. Les interprétations proposées sont souvent à la fois simplistes et sentimentales : la pièce se résume à un combat entre des méchants et des gentils où la (très) gentille Cordelia parvient à pardonner à son père avant de venir à son secours et son père comprend alors enfin qu'elle l'aimait vraiment, et même davantage, que ses hypocrites sœurs.

4. La dimension métatextuelle intrinsèque au sujet (author-ity) est souvent négligée ou brièvement abordée comme s'il s'était agi d'un remords de dernière minute.

Cette liste de défauts ne doit cependant pas occulter le fait que le jury a eu le plaisir de lire de très bonnes copies où une analyse fine du sujet s'appuyait sur une connaissance intime de la pièce dont la complexité et les enjeux étaient pris en compte. Les meilleurs candidats ont également su faire montre de leur grande connaissance non seulement de la pièce mais aussi du théâtre shakespearien et, de façon plus large encore, de la littérature.

Rappel de quelques aspects fondamentaux de la dissertation.

Il apparaît utile de compléter les constats précédents de quelques conseils. Une fois encore, nous renvoyons aux autres rapports pour ajouter à ces deux brefs rappels.

1. Le sujet, même (et peut-être surtout) s'il est large comme c'était le cas cette année, ne doit pas servir de « fourre-tout ». Analyser un sujet ne signifie pas l'élargir au maximum pour y faire entrer tout ce que l'on connaît du texte (voir les glissements conceptuels mentionnés plus haut) mais, au contraire, le restreindre en se demandant, non seulement à quoi renvoie le sujet mais également à quoi il ne renvoie pas. Il s'agit, pour employer une image chirurgicale, de « aiguïser » tel un scalpel afin d'en faire un outil précis pour « disséquer » le texte.

2. Toute dissertation est le fruit de la rencontre de trois éléments : le candidat, le sujet et l'œuvre. En d'autres termes, une dissertation, c'est une personne qui porte un regard sur une œuvre à travers le prisme d'un sujet. Les bonnes copies sont celles qui témoignent que cette rencontre (entre moi, le sujet et l'œuvre) a effectivement eu lieu. Les copies moyennes ne présentent qu'un ou deux éléments ; pensée personnelle et sujet sont ainsi souvent absents lorsque le candidat se borne à la paraphrase et au placage. Enfin, les mauvaises copies ne contiennent aucun de ces trois éléments : on ne trouve ni réflexion personnelle, ni analyse du sujet, ni connaissance suffisante de l'œuvre.

Pistes d'analyse.

Ce qui suit est quelque peu hybride dans la mesure où il ne prétend pas offrir une liste exhaustive des développements auxquels le sujet aurait pu donner lieu, pas plus qu'il ne s'agit à proprement parler d'un corrigé. L'exhaustivité était à l'évidence impossible et il va de soi que d'autres pistes que celles présentées ici auraient pu être explorées (comme ce fut d'ailleurs le cas dans certaines copies). En revanche, la seule proposition d'un corrigé nous aurait conduits à sélectionner et éliminer un grand nombre des éléments qui suivent au risque de laisser à penser que seules les pistes conservées dans le corrigé final étaient valables.

La solution retenue est donc très imparfaite puisqu'elle n'est ni exhaustive ni exemplaire ; notre espoir est toutefois que les candidats pourront y trouver certaines des réponses aux questions qu'ils se sont posées et, sans doute de façon plus importante encore, certaines des questions qu'ils ne se sont pas posées.

Signalons encore, pour terminer, que si la multiplicité des points abordés dans chaque partie nous interdit de proposer ce travail comme un corrigé, les trois grandes parties qui en constituent l'architecture générale auraient pu constituer les trois parties (même si le chiffre n'a rien de canonique) d'une dissertation.

King Lear is a play about the disintegration of authority and its consequences. The play also stresses the comprehensiveness of the phenomenon as authority seems to disappear at all levels: political, paternal and marital. It is as if the initial relinquishing of political authority by Lear entailed a global breaking down of the social structure in both public and private spheres. This close connection of political and family authorities should not surprise us as the very concept of authority implies from the start such a conflation of the public and private spheres: the word 'authority' deriving from the Latin *auctor* (meaning 'founder', 'father' or 'one who causes to grow, increase' (*augere* = *augment*)) suggests a parallel between political and paternal authorities. It is such a parallel that lies at the heart of the play and largely accounts for its tragic developments. On top of this overlapping of political and paternal authorities, the word, in the context of a work of art, inevitably forces us to consider the question of the author in his relation to his work. The particular ambiguities and contradictions of this multi-faceted play require us to try and address the vexed Shakespearean issue of an authorial voice notoriously difficult to pin down, especially in a text, or maybe texts, which fail to be fully authoritative. After considering the comprehensive disintegration of authority and authorities which seems to constitute the driving and unifying force of the narrative, we shall try and assess the precise meaning and consequences of this upheaval. This will imply questioning ready-made interpretations of the play as showing the utter and inescapable chaos that comes in the wake of the destruction of central traditional authority. The complexities of the play will force us to re-examine the meaning of authority in its relation to power and to consider that it allows for the possibility of a critical counterpoint and the suggestion of the possible advent of a new order. In this respect, the play becomes part of the political debates of its time. Such ambiguities and radically different evaluations of the concept of authority in the diegesis are a direct result of the absence of any central authorial voice. Maybe more than any other Shakespearean play, *King Lear* is deeply polysemic: it is a play about the disintegration of authority which seems to be the result of the disintegration of its authorial voice.

I. The disintegration of authority.

The concept of authority can be fruitfully applied as a tool to describe the play as a whole since, in many ways, *King Lear* can be said to depict the progressive disintegration of authority at all levels ending in chaos, destruction and death.

a. The nature of Lear's authority.

- The first striking aspect of Lear's authority is that it is **absolute**. Lear's authority is unchecked and requires no justification. The first scene (the last in which Lear is able to exercise his authority) is a case in point: Lear's words are law and anyone who tries to contradict or oppose him is severely punished (Cordelia and Kent). In the space of a short scene, he divides his kingdom, disinherits his daughter and banishes one of his closest counsellors. Whether his decisions are sound/whimsical or not is irrelevant: the point is that Lear does what he likes because he is the only source of authority in the kingdom.

A parallel can be made (and can be developed when examining the rest of the play) between Lear and Richard II as Bolingbroke's bitter exclamation summarizing Richard's absolutism could easily be used by both Cordelia and Kent: 'Such is the breath of kings.' (I, 3, 215)

- The **source** of his authority does not lie in what he does/has done but in what he is, in his nature (as Lear) and his position (as king) (I, 1, 173).

- His authority is also threefold: it is political, paternal and patriarchal. The three aspects are closely connected in this first scene. As a king, he exercises authority over the kingdom and as a father over his daughters but there is no clear distinction between the authority he exercises over his kingdom and over his daughters: political and paternal authority is thus subsumed in a strongly **patriarchal** society. Rem: this patriarchy which implies that authority is primarily male authority is reinforced in the play through the conspicuous absence of mothers:

- Absence of a mother for Lear's daughters.

- The very beginning of the play (discussion between Kent and Gloucester) stresses the secondary role ascribed to women in a world dominated by patriarchs such as Gloucester and Lear (28-24).

- Lear appears to be the **cornerstone** of the structures of authority and order. The confusion of private and public authority which characterizes this patriarchal society places Lear at the heart of a social construct on which the whole of society is based. The unity of the kingdom under Lear's political authority is an image and an extension of the unity of the family under Lear's paternal authority. The whole construct is viewed as **natural** since authority is the natural result of his position as patriarch. Lear will pointedly reproach his daughters for disregarding 'the offices of nature, bond of childhood' (II, 2, 367). This is to be connected to the recurrence of words such as 'unnatural' and 'unnaturalness' applied to sons and daughters turning against their fathers.

Note: this close association of paternal and political authority which sums up the idea of patriarchy was the basis of the defence of the divine right of the Stuarts. One of the most famous advocates of this theory was Robert Filmer (1588-1653. *Patriarcha*. It was first published in 1680 but his ideas had been largely circulated in pamphlets at the time of the revolution). Filmer's idea is that the authority of the king is the image and consequence of the authority Adam held (from God) over his children ('auctor' is frequently applied to God, author/founder of all things).

Lear's authority being natural, it follows that it is a condition of the natural order of the universe. The Elizabethan analogy between the body politic and the macrocosm implies that Lear's authority is a condition of both political and natural/universal harmony and order.

b. The disintegration of political authority.

Lear's 'retirement' is therefore bound to have momentous consequences on the structures of society and on the universal order.

- He wishes to relinquish his political authority: the immediate and obvious consequence is the division of the kingdom (I, 1, 36-37). By division, Lear does not mean conflict which he intends to prevent (43-44). Nevertheless, he overturns the structure of authority within the kingdom: in a society viewed in terms of a family or a body politic, there can be only one father/head. The rest of the scene shows that the division of the map (35) is at odds with the prevailing political system.

- Even though his daughters will be expected to be subservient to their husbands, they become *de facto* the source of their husbands' authority (and they will assume that authority). By empowering his daughters, Lear undermines the patriarchal structures of society.

Thus, Lear's relinquishing of political authority divides the kingdom and, more perversely, affects the very nature of authority within the kingdom. **Political authority does not merely change hands, it changes its very nature.**

- The development of events in the play amply confirms this disintegration of authority:

- The kingdom becomes prey to conflict both external (Cordelia's invasion of England with French troops) and internal (conflict between Regan and Goneril over Edmund).

• Authority is actually exercised by the women who manipulate/despise their husbands. The loss of patriarchal authority is most obvious as Goneril mocks Albany for his lack of manhood (IV, 2, 28; 52; 69).

Note: again, this dislocation on both levels testifies to the inescapable association of private and public spheres. The disruption of the power relations between man and woman are connected to disruptions in the body politic. A woman who wishes to assume authority is not viewed in human terms: she becomes a 'fiend' (67-68).

c. The disintegration of paternal authority.

Lear initially thinks he can relinquish his political authority while maintaining his paternal authority over his daughters; that is the meaning of the provisions he makes for himself and his knights. Even if he gives away his political authority, his daughters will still have to treat him as 'king' (I, 1, 136-137). His mistake is that he fails to see that one cannot go without the other. His patriarchy involves a continuity between paternal and political authority. Lear is king because he is a father; this also means that if Goneril and Regan are to stop treating him as king, they will also have to stop treating him as a father.

- Goneril (I, 1, 305) summarizes the idea that authority is in the very nature of Lear: he cannot be without being in authority.
- The love-test shows that, to a certain extent, Lear is aware of the connection between his authority as king and his status as father: he thinks he will retain his authority if he is verbally acknowledged as a beloved father.
- The disintegration of Lear's paternal authority is reproduced in the subplot in the disintegration of Gloucester's paternal authority. Since Gloucester is, like Lear, a patriarch, the disintegration of his paternal authority entails the disintegration of his 'political' authority as he is made to lose his estate and ends up destitute.

d. Disintegration of marital authority.

Lear's authority is the paradigm on which authority rests in all the spheres of society. The disintegration of this paradigm entails the breaking down of authority everywhere.

- see above: the disintegration of Gloucester's authority testifies to a **process of contamination** of disorder throughout society.
- Lear's abdication has undermined the patriarchal order on which society rested: thus, the attitudes of Goneril and Regan towards their husbands can be viewed as a consequence of the same process of contamination. Their refusal to submit to their husbands and their sexual licence are signs of the collapse of the patriarchal order.

Transition: Lear's initial resignation seems to have contaminated the whole structure of society. His central position as Father and King in a patriarchal order results in a universal collapse. Lear's authority represents what Ulysses called 'degree' in his famous speech:

Take but degree away, untune that string,
And, hark, what discord follows! (*Troilus and Cressida*, I, 3).

And indeed, the disappearance of authority seems to plunge the world into chaos. Such a reading however, fails to do justice to the complexities of the play which suggests the possibility of an alternative order competing with Lear's patriarchal world.

II. Chaos and the possibility of a new order.

a. Chaos.

It seems that the demise of Lear's authority is wholly bad as the world seems to be given over to chaos.

- See above: perversion of family relationships: the daughter against the father, the son against the father, the wife against her husband and the wife as husband.
- Storm scene.
- Madness.
- Shakespeare's decision of having Cordelia dying in the final catastrophe (which shocked Samuel Johnson so much) is hard to account for except if we consider that it is a sign of the utter and meaningless chaos resulting of the absence of authority in the play.
- Lear's own description of chaos in society as a result of a perversion of authority (IV, 6, 153-166).

- All this is consistent with a traditional reading of the play which strongly bears on our evaluation of the situation and characters. The play can be reduced to an opposition between good and evil characters. Lear is a victim (even though foolish and partly victim of himself) and upholder of a necessary social order. Gloucester is a similarly foolish victim and representative of the traditional order. Cordelia is also a victim who attempts to rescue the old order and save the country from chaos. Edgar can be likened to Cordelia in many respects. Those positive characters are opposed to a series of 'villains' (Edmund, Goneril, Regan): self-seeking individuals who are ready to sacrifice everything to their selfish ends and/or are submitted to their base instincts.

b. Redefining authority: the dissociation of power and authority.

As suggested above (I, b), Lear's retirement does not simply imply his renouncing authority but more pointedly (and deeply) a redefinition of authority. To a certain extent, the resulting catastrophes may be viewed, not as a consequence of the disappearance of authority (implying a world given over to anarchy) but of the redefinition of authority on a new basis. In this view, instead of being the signs of the end of the world, the chaos of the second half of the play may be assessed as the jolts and convulsions that accompany the birth of a new world (a new society struggling to be born).

- As seen above (I, a), the play rests on a traditional conception of authority in which authority is the consequence of a specific status (that of auctor). Authority is closely associated with power (so much so that the two concepts are very nearly interchangeable): whoever is in authority wields power just as the father has authority over his children and therefore enjoys power over them (a view put forward by R. Filmer).

This view is that of Lear himself: in yielding the ruling of the country to his daughters, he believes he is not giving much away; indeed, he remains their father and therefore, retains power over them. Again, he has authority because he is the auctor; it does not rest on what he does as king but on the fact that he is the king. The provision he makes that he shall 'only' retain 'the name' of king (I, 1, 136-137) is essential: if he retains the name/status of king which confers authority, he also retains the power that goes necessarily with it.

Again, Lear can be compared to Richard II who remains convinced of the unshakeable authority of a divine monarch:

Not all the water in the rough rude sea
Can wash the balm from an anointed king;
The breath of worldly men cannot depose
The deputy elected by the Lord. (III, 2, 54-57)

- This view that authority is in the very nature of a person and therefore that Lear cannot lose his authority because he 'is' authority is skilfully upheld by Kent (I, 4, 27-30). Consciously or not, Kent behaves with the consumed skill of a flattering courtier: he tells Lear what Lear wants to hear. It works perfectly well as the flattered Lear hires Kent immediately.

To a certain extent, both Lear and Kent are right: Lear's authority is the result of what he is and as such, it is inalienable (just like Richard's position as king). **Yet, what they fail to see is that authority can be dissociated from power** and although Lear's position as father can never be fully denied, he can stop being king or, rather, and ironically, he will indeed retain but the name of king and the name turns out to be nothing but a name.

c. No king, no father, nothing.

- The problem of Lear's retinue of knights: his retinue can be viewed as an attempt to cling to a certain amount of power. In this respect, **Lear's retinue of knights epitomizes his tragic error**: by insisting on keeping this retinue, Lear shows that his status as father/king (his authority) implies that he should keep a certain amount of power of which the knights are a manifestation. Both Goneril and Regan claim that they are ready to recognize and treat him as father but that he should relinquish a power they find threatening as there cannot be 'two commands... in one house' (II, 2, 429-431) (see I, 4, 315-320 and II, 2, 492-497). The 2 steps taken by Regan and Goneril are logical: they first force him to renounce his knights (disowning him as king) before turning him out of doors (disowning him as father). **Ultimately, Lear is disowned as father because he refused to dissociate his status and authority as father from his power as king. He loses all because he tried to keep all.**

[One could say that he failed to separate the king's two bodies to let his natural body 'Unburdened crawl toward death' (I, 1, 40). Yet, such a failure was inescapable considering his patriarchal conception of authority: the father (mortal body) is inseparable for him from the king or immortal body].

As Goneril had rightly perceived (I, 1, 305), Lear is the embodiment of authority. Once he is stripped of that authority, he is reduced to 'nothing', hence the recurrent images of nothingness ('nothing will come of nothing') or the image of the empty egg and the divided crown given away (I, 4, 151-154): the crowns are the symbol of Lear's authority which has been given away and the king remains as the empty egg.

- It is interesting to compare the exchanges between Lear and Kent (I, 4, 27-30) and Lear and Oswald (I, 4, 76-77): the questions put by Lear are very similar and are part of Lear's growing obsession with his own identity ('Dost thou know me' (26); 'who am I' (76)) and where Kent had given the flattering answer 'authority', Oswald's answer is 'my lady's father'. The answer is highly significant and deserves several comments:

- Oswald highlights the move from patriarchal to matriarchal authority.
- Etymologically speaking, Lear is still an image of authority as father/auctor.
- By reducing Lear to his inalienable position as father, Oswald shows that this status does not necessarily imply having power. As a father, Lear is still a figure of authority but he has become powerless.

Lear makes a discovery very similar to that of Richard: you can be in a position of authority as father and/or divine king and yet be utterly powerless. Just as Richard finds himself a king without an army, so does Lear find himself a king without followers.

- **Why/How could such a change take place? Because the play suggests that, unlike authority, power is not connected to your status/who you are but to your actions/what you do.**

Edmund exemplifies the idea: he acquires and exercises power through manipulation. If Lear is strongly reminiscent of Richard II, Edmund, in his soliloquy (I, 2, 118-133) echoes Richard III (I, 1, 1-40): both of them are aware of the social or physical handicaps resulting from their births and both of them are determined to transcend their fates (what they are as bastard or hunchback) through their actions. They refuse to comply with the decrees of the stars and they could echo Cassius ('the fault... is not in our stars... men... are masters of their fate' *Julius Caesar*, I, 2, 138-139): in other words, although authority can only be conferred by birth (depending on who you are), power can be acquired through action.

His attack on 'legitimacy' (I, 2, 15-22) rests on the same idea: authority and legitimacy are very close concepts: legitimacy, like authority, depends on who you are but legitimacy, or legitimate authority can be 'topped' (21) by action ('invention' (20)).

d. Authority, power and language.

The use and effectiveness of language is a sign of the connection or disconnection between authority and power.

- Initially, when Lear represents both authority and power, his language is performative: see I, a. His breath is indeed 'the breath of kings'. **In this configuration, language is a manifestation/tool of power.**

The evolution of the way Lear uses language is once again strikingly similar to what we find in Richard II:

- From the start, Lear's language (like Richard's) is excessive and metaphoric (see his condemnation of Cordelia (I, 1, 109-121)). It is a constant feature of Lear's language. This excess can be viewed as a consequence of what language does for Lear: **it is not meant to convince or explain but to manifest the power and greatness of the king.**
- As Lear progressively loses his grasp on power, his language becomes the means of curses and complaints (I, 4, 267-285).
- Finally, as he progressively descends into madness, his language, still extreme, becomes rambling with a peculiar poetic quality (III, 2, 1-9 or V, 3, 8-19).

Richard goes through the same process: from the performative language of power to the poetic ramblings of madness: in both cases, the evolution in the language registers the loss of power as language, no longer backed by power, becomes empty and useless.

- On the other hand, language plays a radically different part for those who do not embody authority: **language becomes a means to acquire power.** Edmund's letter (I, 2, 19) is a perfect illustration: it is an image which summarizes the role of language as a tool for manipulation, a tool with which legitimacy can be undermined and a wedge be driven between authority and power.

Lear's initially authoritative language is the language of power; Edmund's skills testify to the power of language.

We may thus compare Edmund's disillusioned and prosaic description of the world and of man's inherent baseness (I, 2, 118-128) to Lear's emphatic description of social chaos and of a world given over to vice and injustice (IV, 6, 153-166).

Besides, Lear's language repeatedly antagonizes others by being exclusively imprecatory (never a means of communication or negotiation) (I, 1, 109-121; I, 4, 267-285; II, 2, 453-475), ending in solipsistic rambles (IV, 6). Contrary to this, Edmund uses language to convince, negotiate and manipulate: language helps him 'fashion [things] fit' (I, 2, 182).

- Like *Richard II*, *King Lear* seems to speak of the end of an era, a move from traditional to modern politics with a radical redefinition of the place of language.

e. Patriarchal order vs Machiavellian politics.

The dissociation of authority and power suggests the possibility of a new political order and social structure.

- Lear, Gloucester, Kent are the upholders of the old patriarchal structure in which authority and power are inseparable and directly derived from birth and status.

- Edmund, Regan and Goneril can be viewed as the representatives of a new generation and a new way of looking at politics. They resist the absolutist and oppressive patriarchal order embodied by Lear. Power is the result of a struggle which involves manipulation, treachery and deception:

Machiavellian politics.

- In such a reading, Cordelia is no longer the chaste figure who bravely sacrifices herself to restore order; she is not just the idealised representative of filial love; **she becomes the conservative upholder of monarchical/patriarchal rule.**

Indeed, if we take a fresh look at her response to Lear's test of love (I, 1, 95-104), we understand how far Cordelia is in fact a representative of the 'old school' of politics:

- Unlike her sister, she refuses to use language as a tool for manipulation.
- What Lear resents as a threat to his paternal/patriarchal authority is in fact, and on the contrary, a clear defence of the patriarchal order. Cordelia insists on her submission to male figures (99-104): she voices what is the very essence of the patriarchal system resting on the acknowledged authorities of the father and the husband.

f. Restoring moral authority?

Edgar and Albany are the most clearly 'moral' characters in the play (in this respect, Albany acquires a moral dimension as the play develops) and they are the final depositories of authority at the end of the play:

- Edgar has the last word.
- Albany is the new representative of political authority.

This would suggest that the patriarchal order is restored in the end but on a 'moral' basis. Both Lear and Gloucester, because of their blindness (made real for Gloucester), have lost the moral basis on which true authority is supposed to rest (Lear's behaviour at the beginning of the play bears all the marks of tyranny).

Note: the patriarchal system can only remain legitimate so long as the authority of the 'patriarch' is justified by his moral worth (difference between tyranny and monarchy).

As opposed to both Lear and Gloucester, Edgar, who initially loses his 'statutory' legitimacy as 'son', acquires true legitimacy in the course of the play through his moral rectitude.

Transition.

Machiavellian politics fail as the old patriarchal system appears to be finally restored, albeit on a new moral basis. Nevertheless, it would be a mistake to think that the play is a one-sided condemnation of modern, Machiavellian politics in favour of a traditional form of authority and power. The play is highly ambiguous and makes allowance for a wide range of interpretations through which the pattern of villains and heroes, victimizers and victims can be radically altered. It is as if the play refused to produce any final authoritative statement on the nature of authority.

III. Authority, authorship and authoritative text.

In most, if not all, of Shakespeare's plays, the question of an authorial voice is notoriously difficult. It is never safe or wise to assume that one can find 'what Shakespeare thinks on the subject'. Most commentators usually and cautiously agree to recognize that the authorial voice is split or fragmented among various characters who sometimes hold frustratingly contradictory views. It has been suggested that this could testify to the way Shakespeare might have used his plays as a way to weigh the pros and cons of a given issue in the form of dramatized debates. *Julius Caesar* provides a good and well-known illustration of this complex ambivalence since the play is divided, in its very structure, between support and criticism of the republican cause. The first half of the play tends to foreground

Caesar's despotic tendencies while the second denounces the evils of political assassination. When we come to *King Lear*, we realize that this Shakespearian ambiguity is probably at its worst, or best (according to one's viewpoint). No character seems to be, at any time, Shakespeare's mouthpiece as none of them offers an acceptable or consistent view of the world and of politics ('Certainly no values held by the characters themselves produce final positive affirmation', G.K. Hunter, Introduction to the New Penguin edition, p. 39).

a. Contradictory interpretations.

Most readings of the play generally consider that it can be viewed as an opposition between Machiavellian villains who disrupt the natural order of the world (see above II, a) and 'good' upholders of authority and order. Such one-sided approaches fail to take into account a number of elements in the play which allow for a more positive consideration of the 'new order' (II, d):

- Lear's initial decision of dividing his kingdom and banishing Cordelia are a sign of **absolutist blindness**. Implicitly, the collapse of his patriarchal government is denounced as a consequence of the inherent evils of such a form of government in which the whims of the monarch have force of law. It has therefore been suggested that the political structure truly collapses because of its own internal contradictions.

- **Lear's excessive language** towards Cordelia or Oswald (I, 4, 78-79) allows us to view Lear as a headstrong character perverted by a system in which his will has never been resisted.

- **Oswald and Kent**. These 2 characters are alter-egos on either side of the political divide. The 'traditional' readings tend to present Kent as the faithful servant and Oswald as a self-seeking opportunist. Yet, the play does not really support such a negative view of Oswald:

- Like Kent, he appears consistently loyal to his mistress in whose service he dies.
- The way he is treated by Lear and Kent (I, 4) is excessively cruel and hardly justified.

Different interpretations of those characters on stage can lead to widely different evaluations of the rights and wrongs of each. The traditionally positive view of Kent and negative view of Oswald are the result of a projection of our evaluations of the masters on the servants. Only if Lear is viewed as an innocent victim is Kent a hero and Oswald a villain.

- **A natural order?** One of the arguments put forward by the advocates of the patriarchal order is that such an order is 'natural' (cf above). Gloucester pointedly voices the Elizabethan belief that the disruptions in the (natural) body politic entail disorder in the natural universe (I, 2, 103-112). Yet, and ironically, just like the patriarchal order presents itself under the guise of a 'natural' authority (modeled on the image of the family), the representatives of the new order also claim to abide by the laws of nature as opposed to 'the plague of customs' (I, 2, 1-4).

- **Lear and his knights**. We now approach one of the central ambiguities of the play. Both Goneril and Regan primarily claim that they simply want Lear to get rid of his large retinue of knights. Goneril declares that the knights turn her home into 'a riotous inn... more like a tavern or a brothel/Than a graced palace' (I, 4, 235-237). If we judge by the behaviour of Kent towards Oswald, we can easily understand why Goneril should complain about the behaviour of Lear's knights towards the members of her household. Goneril also considers the knights as a threat to her life and her (and her husband's) hold on the kingdom (I, 4, 315-320). Her reasoning is not unsound and the knights are indeed a means for Lear of enforcing an authority he has failed to fully relinquish.

Interestingly, it is worth noticing that the number of knights Shakespeare attributes to Lear (100) is higher than in any of his sources. By choosing such a high figure, Shakespeare undoubtedly enhances Lear's reluctance to relinquish his authority and the very real burden and threat they represent for his daughters.

On stage, the effect of a large number of knights would be striking. In 1962, Peter Brooke's production included a large number of knights who virtually ruined Goneril's house at the end of I, 4. He thus visually activated elements in the play which directors had often left dormant but which reinforce a negative vision of Lear as no mere victim of ungrateful daughters (see the introduction to the Arden edition, pp. 66-69).

All this contributes to proving that **the pervasive presence of Lear's knights should maybe not be dismissed as a mere pretext used by Goneril to confront her father**.

- **Historical contextualisation**. At the time of the composition of the play, the debate about the nature of authority and power could be perceived as an oblique comment on the question of the authority of the king. Fundamentally, the divine right theory promoted by James I rests on the idea that the authority and power of the king result directly from his status as king and is strongly connected to patriarchy (see Filmer above). In its traditional interpretation, the play would support the Stuart position as Lear's nature as king makes it illegitimate for his daughters to deny him power. However, by allowing for a possible defence of the villains, the play suggests that power can be dissociated from

authority and be the result of one's endeavours. In the play there is a subversive edge which partly justifies the deposition of a king.

For subversive readings of the play (which contend with the traditional, 'Coleridgean' view of Shakespeare as upholder of central, monarchical authority) see for instance the works of Leah Marcus ('Retrospective: *King Lear* on St. Stephen's Night, 1606,' in *Puzzling Shakespeare: Local Reading and its Discontents*. Berkeley, CA and London: UC Press, 1988, Ryan, 114-129) or Annabel Patterson (*Shakespeare and the Popular Voice*. London: Basic Blackwell, 1989, Ryan, 130-144).

Note: if the play allows for the deposition of a legitimate king, it does so most clearly (but indirectly and cautiously) through the subplot and the 'deposition' of Edgar as legitimate heir. Shakespeare seems to have remembered the lesson of *Richard II*.

b. Authority in the play and authority on the play.

There appears to be a continuity between authority/control in the text and authority/control on the text.

- Lear, the initial figure of authority is, literally speaking, the stage director in the first scene (orders speeches and people's places). Cordelia's refusal to speak is akin to the rebellion of an actor refusing to say the lines which he has been given.

- Edmund significantly views himself as both actor/stage director as he writes the plot of his play to usurp his brother's legitimate place (I, 2, 134-136).

- Goneril, assuming authority over her husband, uses a formula strongly meta-theatrical, speaking as a playwright correcting the text she has attributed to her characters (IV, 2, 38).

c. Authority of the text.

One of the reasons for the lack of an authorial voice may lie in the fact that the authority of the text itself is uncertain. Indeed, the different versions (Q & F) offer different points of view on the characters and the action.

King Lear is the only Shakespeare play whose text is so open to debate. The differences between the Quarto and the Folio are numerous and important; so much so that the two texts have sometimes been considered as different plays and some critics have argued that the editorial tradition (which started with Alexander Pope's 1723 edition) of conflating both texts should be abandoned in favour of a separate treatment which would restore the plays to their independent states.

The debate goes along the following lines:

- Traditional position: the two versions are distortions of a lost original text by Shakespeare.
- More recently, critics have argued that they are separate texts (see Michael Warren and Gary Taylor, *The Division of the Kingdoms: Shakespeare's Two Versions of "King Lear"* (Oxford U.P., 1983, paperback 1986)). The Quarto of 1608 being the original text while the Folio is a corrected version adapted for the stage (changing parts which were 'unplayable' in the Q). Thus the F would be a 'playhouse' text with emendations made by Shakespeare himself but also, possibly, by actors or by Shakespeare on the suggestions of the actors: 'Q is based on the author's manuscript, while the Folio is a playhouse revision which may be partly authorial but not exclusively so' (Alexander Legatt, 'Two *Lears*: Notes for an Actor,' in Lois Potter and Arthur F. Kinney (eds.). *Shakespeare: Text and Theater*. London: Associated UP, 1999).

- The fact is that **the changes between Q and F can seriously affect our evaluation of the play and what the play says about the conflict of authority**. Two points in particular tend to prove that the alterations between Q and F consistently support the alternative/subversive reading of the play suggested above (II, d and III, a):

- The changes in F consistently make the attitudes of Goneril and Regan more justified by stressing the violence and brutality of Lear and his knights (see introduction to the Arden edition p. 144).
- They also tend to make Cordelia less 'heavenly' and more 'active and warlike' (idem, p. 138).

- The changes themselves are problematic in their attribution. It has been suggested that the play might be the result of emendations by actors and directors in the course of its stage history (see above). Such a process would not be surprising as the play might well have been adapted to specific theatrical conditions and/or to enhance/enlarge some particularly successful parts while reducing others.

- No matter which of the two theories is right (distortions of a lost original or Shakespearian text and 'playhouse' text), in both cases, we are led to reconsider the question of authorship and the authority of the author over his play: indeed, *King Lear* is no longer the production of a single author but, partly, the result of a collaborative work.

- It is commonly said that any work of art (and especially a play) escapes the authority of its creator to be given new life and new meaning with each new performance in the communal experience of the theatre. What makes *Lear* exceptional in this respect is that, from its creation, it may have escaped

authorial control: the shared experience of viewing the play mirrors what may have been the shared experience of its composition.

The absence of a single authorial voice becomes the obvious consequence of the absence of a single author.

- Interestingly, this debate over textual authority has allowed directors up to this day to rework the play according to their own choices. They tend to select or discard elements in Q and F according to the production they wish to stage. Thus, they 'rewrite' the play by imposing on it a new authority.

d. Pessimistic absence.

The absence of an authorial voice points to one of the most pessimistic dimensions of the play: indeed, this absence does not mean that the two (political) options (Machiavellian politics and patriarchal order) are good but that both are equally bad. The precarious restoration of moral authority in the end hardly redeems a system resting solely on the moral stature of its leader.

The play as a whole seems to suggest that no political system is wholly acceptable: the blind/whimsical absolutism of Lear is pitted against the ruthless Machiavellianism of Edmund. Lear's famous mad/reasonable statement of IV, 6 ('None does offend, none, I say none'(164)) epitomizes **the nihilistic understanding of the absence of authority** and allows this pessimistic 'levelling': **in the absence of authority, there is neither good nor evil, neither heroes nor villains**, but only fools.

Significantly, the only language that can be said to be authoritative in the sense that it utters 'truth' (the naked truth stripped of regalia) is that of 'madness' (the Fool, Lear and Poor Tom).

Thus, ironically, the only 'authority' is that of the fool who perceives how the chaos of the world makes fools of us all (III, 4, 77).

Note: William Shakespeare and Nahum Tate.

It is probably this 'vacancy' of the authorial position that made Tate's 1681 rewriting so enduringly successful. Of all the rewritings of Shakespeare's plays, Tate's rewriting of *King Lear* was so successful that for above a century it remained the only version of the play which was actually performed.

It is possible to argue that Tate's rewriting was so successful because he was stepping in for an author who was conspicuously absent. What Tate brought to the play was not just conformity with poetic justice and the sense of a moral ending that could satisfy Dr Johnson but, more importantly, he injected a meaningful centre in the play (the love between Cordelia and Edgar) and marshalled its fragmentary components into a coherent whole. In other words, he silenced the polyphony of the play and brought it under the controlling force of his single authorial voice: he provided the play with the authority it appeared to lack.

Let us note again that Nahum Tate also suppressed the fool altogether: his play had no need for such an emblem.

Conclusion

King Lear is a play about the disintegration of patriarchal authority which ambiguously leads to chaos but also redemption through the restoration of moral authority while suggesting the possible emergence of Machiavellian politics. Yet, it does not simply describe the disintegration of authority as it is also the product of such a disintegration. The emblematic presence of the fool, the meaningless and shocking death of Cordelia point to the absence of any stable centre of signification in the play. The initial withdrawal of Lear's central authority which leads to political and universal chaos seems to reverberate in the semiotic sphere to offer a play whose meaning is fragmented and forever elusive. With each new production, directors and viewers have had and will have to face the question of knowing whether the play can survive its chaotic nature, whether it will be torn into the pieces of its internal diversity or transcend this diversity into a masterpiece encompassing an inconceivably wide range of human emotions, whether Lear is nothing or Everyman.

Gilles Sambras

TRADUCTION

Durée : 5 heures

Coefficient : 1

I. VERSION

Anna died before dawn. To tell the truth, I was not there when it happened. I had walked out on to the steps of the nursing home to breathe deep the black and lustrous air of morning. And in that moment, so calm and drear, I recalled another moment, long ago, in the sea that summer at Ballyless. I had gone swimming alone, I do not know why, or where Chloe and Myles might have been; perhaps they had gone with their parents somewhere, it would have been one of the last trips they made together, perhaps the very last. The sky was hazed over and not a breeze stirred the surface of the sea, at the margin of which the small waves were breaking in a listless line, over and over, like a hem being turned endlessly by a sleepy seamstress. There were few people on the beach, and those few were at a distance from me, and something in the dense, unmoving air made the sound of their voices seem to come from a greater distance still. I was standing up to my waist in water that was perfectly transparent, so that I could plainly see below me the ribbed sand of the seabed, and tiny shells and bits of a crab's broken claw, and my own feet, pallid and alien, like specimens displayed under glass.

John Banville, *The Sea*. London, Picador, 2005.

L'épreuve de version à l'agrégation interne d'anglais requiert autant de savoirs que de savoir faire. Durant leur préparation, les candidats ont pu s'approprier les nombreux et précieux conseils méthodologiques présents année après année dans les rapports de jury de traduction. La très bonne qualité de nombre de copies en est, cette année encore, le témoin.

Nous vous invitons à lire et relire les rapports des années précédentes, afin de bien connaître « l'esprit » de ce concours, c'est-à-dire les attentes de son jury, et ce qui, aux yeux de traducteurs universitaires, détermine la qualité d'une bonne copie.

Traduire en temps limité est souvent exercice difficile : impossibilité de se perdre dans les dictionnaires et autres thésaurus, de vérifier tel ou tel point de grammaire, telle orthographe, nécessité de demeurer le plus possible fidèle au texte source dans son contenu, son style, ses marques distinctives, désir ultime de prouver que traduire, ce n'est pas toujours trahir...

Pour relever le défi, et parvenir à trouver le mot « juste » dans la syntaxe adéquate, rien de tel que d'essayer de « visualiser » le texte, c'est-à-dire de s'en imprégner au point qu'il se déroule devant nos yeux, que nous fassions partie de son histoire, qu'il prenne sens comme il le ferait si nous étions ses lecteurs. Car c'est là que siège la difficulté.

Quand nous lisons sans avoir pour but de traduire, le texte n'est que rarement un obstacle. Nous nous le représentons sans problème, nous le « vivons » et voguons au gré de ses histoires, suivant la diégèse là où elle nous mène.

Quand nous le lisons en sachant que nous avons deux heures au plus pour le traduire, notre attitude face à lui change. Il devient un objet qui a perdu son objectif : le texte ne nous emporte plus avec lui, il se constitue en un ensemble de phrases qui, sans nul doute, vont nous inquiéter, nous interroger, nous conduire à explorer des plans d'écriture que nous n'avions pas soupçonnés, voire, parfois, nous mener de difficulté en impasse.

Alors la première chose à faire, c'est de retrouver l'œil du lecteur, l'œil curieux de celui qui veut connaître la suite. Il faut entrer dans le texte et laisser le texte parler pour que s'instaure le nécessaire dialogue entre le texte et le traducteur. Ensuite seulement viendront les questions.

Les toutes premières seront relatives au sens global de la page, à son intérêt premier : information, histoire, fiction, poésie... qui permettront de donner un contexte global à l'extrait au lieu de le considérer comme un en-soi. Cet extrait faisait effectivement partie d'un tout dans lequel il jouait un rôle qui nous échappe le plus souvent, à moins que nous ne connaissions particulièrement bien l'œuvre.

À nous de tenter de le redécouvrir grâce à certains indices (syntaxiques, narratologiques, pragmatiques...) qui devraient nous parler. Des phases de focalisation interne nous donnant à penser au travers de la pensée du personnage, nous donnant à voir au travers de ses yeux ; des décrochements vers un passé du récit, marqués par le surgissement d'un aspect *have-ED V-EN*, des sensations, des impressions que le discours a difficulté à rendre mais que le style évoque en usant de ses figures, hypallage, métaphore, synesthésie...

La voix narrative s'installe, le lecteur s'interroge, l'analyse littéraire point à la marge du texte.

Car maîtriser la langue, son lexique, sa grammaire, son organisation syntaxique, est certes un pré-requis de l'exercice de traduction, inhérent à sa méthodologie, mais ne peut être une fin en soi.

Traduire requiert aussi un certain « sentiment » de la langue né d'une culture linguistique véritable qui associe contexte culturel, expression linguistique, et visée pragmatique.

Et comme en toute chose il faut savoir raison garder, certaines notions se doivent d'être toujours présentes à l'esprit de celui qui traduit :

FIDELITE : suivre le rythme, l'agencement, la focalisation du texte-source autant que faire se peut.

RIGUEUR : tout traduire, du déterminant zéro à la virgule ou au nom composé inexistant en langue cible.

JUSTESSE : essayer de rendre au plus juste le sens développé par le mot dans le groupe de mots, le segment, la proposition, la phrase.

MESURE : évaluer le degré de qualité en plus, ou en moins, que peut impliquer un choix lexical contraint par le contexte, et compenser ailleurs s'il le faut.

CORRECTION : soigner l'orthographe, la graphie, la typographie, la présentation générale.

Mais il nous faut maintenant entrer dans le détail de la version du concours 2009.

Le rôle du jury est de classer les traductions proposées par les candidats en fonction d'un certain nombre de critères, constitutifs d'une grille de notation. Si le jury bonifie les traductions élégantes, justes, rigoureuses, qui donnent à lire une version fidèle du texte source en français, il est également contraint de sanctionner les erreurs en fonction de leur gravité.

La sanction la plus lourde revient sans conteste à **L'OMISSION**.

Qu'elle soit le fruit de l'étourderie ou le produit d'un évitement calculé ne peut entrer en ligne de compte. Certains candidats ont parfois perdu de précieuses minutes à essayer de traduire un segment difficile et leur traduction est maladroite, voire en contresens. Il semble alors juste que son omission soit pénalisée de façon plus lourde que toute autre faute commise sur le segment. Il convient donc d'être particulièrement vigilant lors de la relecture et de s'assurer que chaque segment a bien été retranscrit sur la copie — tâche scolaire, mais ô combien nécessaire.

La seconde faute récurrente concerne le **NON-RESPECT DU STYLE**.

Autant que faire se peut, il convient de suivre la facture du texte source. Si un segment est placé en tête de phrase, suivi d'une virgule, il acquiert un relief qu'il n'aura pas en fin de phrase — *And in that moment, so calm and drear, [...]*. Sa thématisation doit être conservée en langue cible. De la même manière, si un segment est détaché en fin de phrase, il doit le demeurer dans la traduction proposée. C'est parfois l'expression d'un commentaire après-coup — *it would have been one of the last trips they made together, perhaps the very last* —, parfois un changement de niveau énonciatif, parfois une comparaison permettant de visualiser la situation à l'aide d'une représentation connue — *and [...]*,

and [...], and my own feet, pallid and alien, like specimens displayed under glass — parfois encore un son résonnant dans une assonance, qui entraîne la phrase au-delà de sa ponctuation — *The small waves were breaking in a listless line, over and over.*

Si le traducteur choisit de bouleverser la syntaxe de la phrase, son organisation thème-rhème, ce que l'on appelle en anglais *information packaging*, le traitement de l'information, il faut que ce soit par impossibilité de procéder autrement, afin de conserver au français sa fluidité essentielle.

Les autres erreurs sont plus **PONCTUELLES**.

Elles peuvent concerner le lexique et alors, le gradient de gravité va de la maladresse au non-sens en passant par le faux sens et le contresens.

En grammaire, les fautes les plus communes ont trait à l'accord du participe passé, au mode subjonctif ou indicatif dans une subordonnée, à une méconnaissance de l'usage concernant les temps du passé en français — cf. l'ignorance répandue des temps surcomposés —, à un calque fautif d'une structure interrogative indirecte, par exemple.

Concernant le registre et le niveau de langue, ils sont imposés par le texte source et ne laissent aucune latitude au traducteur qui se doit de les respecter en langue cible.

Pour ce qui est de l'orthographe, seule une pratique assidue de la littérature française peut aider à la consolider si la lecture quotidienne du *Bon Usage* (Grevisse) n'y est pas parvenue.

Enfin, la ponctuation... Trace des « blancs » du discours, elle encode souvent plus qu'une simple pause : les virgules qui encadrent *long ago*, par exemple, en font une apposition à *another moment* et non pas le repère temporel du verbe *recalled*. Elles sont donc à la fois le signe et la justification de l'apposition.

Nous allons maintenant examiner ce texte phrase par phrase et vous en proposer une traduction possible qui n'exclut pas, bien sûr, d'autres solutions.

Anna died before dawn.

Anna mourut / est morte avant l'aube.

Le choix initial du temps, passé simple narratif ou passé composé (en fait, présent composé) faisant de *dawn* une composante temporelle de la situation d'énonciation, va conditionner toutes les autres utilisations.

To tell the truth, I was not there when it happened.

À dire vrai, je n'étais pas présent quand cela arriva.

Il est difficile ici de traduire *there* par un localisateur en français, comme « là », par exemple, dans la mesure où le lieu n'a pas encore été précisé. Il est préconstruit par l'énonciateur, mais ne sera exprimé que dans la phrase suivante. « À ce moment-là » aurait en revanche été possible.

I had walked out on to the steps of the nursing home to breathe deep the black and lustrous air of morning.

J'étais sorti sur le perron de la maison de santé respirer à pleins poumons l'air noir et satiné du petit matin.

Les difficultés ici étaient essentiellement d'ordre lexical. *Nursing home*, tout d'abord, qui peut évoquer toute sorte d'établissement de soins, voire de retraite ; *the steps*, qui, pris analytiquement évoque certes les marches, mais globalement, renvoie à un « perron » ; l'adjectif *lustrous* qui, comme *black*, tente de décrire l'air à l'aide de représentations visuelles et tactiles relevant de la synesthésie, figure de style qu'il convient de préserver. Par ailleurs, la traduction de *morning* en détermination zéro donnait à penser qu'il ne s'agissait pas du matin de la journée en question — nous aurions eu *the morning*, défini — mais d'une qualité d'air caractéristique de la période avant l'aube, c'est-à-dire, le petit-matin.

L'adjectif *deep*, ensuite, dans un emploi adverbial, venait caractériser la manière dont le référent du sujet respirait. « Respirer profondément » était possible, bien que peu idiomatique en français.

Une difficulté d'ordre syntaxique pouvait apparaître dans la traduction de *to* : fallait-il le traduire par un marqueur de but en français ? Il semble que cela soit inutile dans la mesure où l'infinitif pose déjà la relation comme non validée. Expliciter *to* dans le sens de *in order to* serait alors sur-traduire.

And in that moment, so calm and drear, I recalled another moment, long ago, in the sea that summer at Ballyless.

Et en cet instant, si calme et si lugubre, je me souvins d'un autre instant, longtemps auparavant, dans la mer, cet été-là, à Ballyless.

La phrase est composée de segments fragmentés qui semblent affleurer petit à petit à la mémoire du référent de *I*. Il faut donc résister à la tentation de créer des liens là où il n'y en a pas. Par ailleurs, la préposition *in* est extrêmement importante. Il convient de différencier *in that moment* de *at that moment*. *In* marque une intériorité que ne suggère pas *at*, marqueur d'extériorité. L'intériorité du moment est symétrique de l'intériorité situationnelle évoquée à la fin. Pas plus qu'on ne choisira « à ce moment » on ne traduira la fin par « à la mer ». Le référent du sujet se trouve « plongé » dans cet instant comme il l'avait été dans la mer.

Au niveau du lexique, les verbes « se rappeler, rappeler, se souvenir, se remémorer » appellent des constructions différentes qu'il est bon de connaître (ou de revoir...).

Le déterminant *that* marquait la distanciation temporelle existant entre le moment de l'énonciation et l'été dont il sera ensuite question, qui appartient au passé du récit. Rappelons que « il y a » s'utilise surtout avec un passé composé (« avoir » au présent dans les deux cas : « je l'ai fait il y a longtemps »). Quand le verbe de la proposition est au plus-que-parfait, le décalage s'effectue généralement à l'aide de l'adverbe « auparavant » (« je l'avais fait longtemps auparavant »).

I had gone swimming alone, I do not know why, or where Chloe and Myles might have been.

J'étais parti nager seul, et je ne sais pourquoi, pas plus que je ne sais où Chloé et Myles pouvaient bien être.

La syntaxe de cette phrase était difficile. En effet, le rôle du coordonnant *or* devait être étudié de façon précise. Une glose possible de la phrase serait : *I do not know why I had gone swimming alone, and I don't know either where Chloe and Myles might have been.*

En traduisant de façon calque, « ni », en français, ferait porter l'alternative sur *why* et *where*, ce qui aboutirait à un non-sens : « *je ne sais pourquoi, ni où ils étaient ». Cette phrase est impossible. Elle serait redéveloppée en « *je ne sais pourquoi ils étaient, ni où ils étaient ». Il était alors incontournable d'étoffer la traduction de *or*. En tant que coordonnant de deux segments, il autorise la non-reprise à droite de ce qui est déjà présent dans le segment de gauche (solidarité syntaxique). L'étoffement ne fait que restituer cette matière élidée. Le comparatif que contient étymologiquement *or* (forme réduite de *other*) est présent dans la traduction française en « pas plus que ».

Perhaps they'd gone with their parents somewhere, it would have been one of the last trips they made together, perhaps the very last.

Peut-être étaient-ils partis avec leurs parents quelque part — cela aurait certainement été l'une de leurs dernières sorties ensemble, peut-être même la toute dernière.

Respecter la présence de « peut-être » en tête de phrase implique en français une inversion auxiliaire / sujet. La virgule qui sépare les deux premières propositions joue un rôle important. Elle marque la rupture entre deux plans de commentaire successifs : la première phrase (P1 : *Perhaps they'd gone with their parents somewhere*) émet une hypothèse de réponse au questionnement précédent (*I don't know where they might have been*) alors que la seconde (P2 *it would have been one of the last trips they made together*) commente ce qui vient juste d'être dit par P1. De la même manière, la fin de la phrase, placée en apposition, commente à son tour *one of the last trips*. Il fallait donc bien choisir les signes de ponctuation pour ne pas créer de rupture entre P1 et P2. Nous proposons le tiret, marque de l'incise de commentaire, ou encore le point-virgule qui signale que le propos n'est pas clos.

The sky was hazed over and not a breeze stirred the surface of the sea, at the margin of which the small waves were breaking in a listless line, over and over, like a hem being turned endlessly by a sleepy seamstress.

Le ciel était entièrement voilé et pas un souffle ne ridait la surface de la mer au bord de laquelle les vaguelettes venaient se briser en une ligne douce, toujours et encore, comme un ourlet que tournerait indéfiniment une couturière ensommeillée.

Le lexique était ici le problème essentiel. *Hazed over* (embrumé, voilé), *stir* (agiter, d'où plisser, rider — c'est-à-dire l'effet pour la cause), *listless* (douce, indolente), *endlessly* (indéfiniment, sans fin), *hem*, *seamstress*, ont représenté autant de difficultés, bien que l'apprentissage de la couture par Jane Eyre eût théoriquement dû lever les deux dernières...

La difficulté syntaxique que représentait la traduction de la relative, *at the margin of which [...]*, rendait toute coupure de la phrase synonyme d'un évitement de difficulté lourdement sanctionné.

There were few people on the beach, and those few were at a distance from me and something in the dense, unmoving air made the sound of their voices seem to come from a greater distance still.

Il y avait peu de gens sur la plage, et ces rares personnes se trouvaient assez loin de moi mais quelque chose dans l'air dense et immobile donnait l'impression que le son de leur voix venait de beaucoup plus loin encore.

Voir le commentaire de traductologie.

I was standing up to my waist in water that was perfectly transparent, so that I could plainly see below me the ribbed sand of the seabed, and tiny shells and bits of a crab's broken claw, and my own feet, pallid and alien, like specimens displayed under glass.

J'étais là, debout, de l'eau jusqu'à la taille, dans une mer d'une transparence si parfaite que je voyais très distinctement, sous moi, le sable côtelé du fond, ainsi que de minuscules coquillages, des fragments d'une pince de crabe cassée, et mes propres pieds, tout pâles et comme étrangers, semblables à des spécimens exposés dans une vitrine.

Le début de cette longue phrase devait être explicité pour ne pas susciter de non-sens. En effet, même si le calque était tentant, il aboutissait à une absurdité : « j'étais debout dans l'eau jusqu'à la taille » impliquerait que, pour le reste du corps, le référent du sujet n'était plus debout... idem pour « debout dans l'eau jusqu'à la taille... ».

La question qui se posait à la fin de la phrase était de savoir si seuls les pieds étaient comparés à des curiosités ou si cela concernait tous les éléments énumérés précédemment. Le texte ne permettant pas de résoudre cette difficulté, il semblait plus judicieux de conserver les charnières créées par les coordonnants et de maintenir l'ambiguïté des deux dernières appositions.

D'excellentes traductions ont été proposées, et nous remercions les candidats qui nous ont donné le plaisir de leur lecture. D'autres, emportés par le courant, ont malheureusement parfois cédé à la tentation de la réécriture, perdant le texte à mesure qu'ils en donnaient leur version.

Un texte dont la surface, comme la mer, cachait un certain nombre de curiosités linguistiques, et qui, comme les vaguelettes, nécessitait que l'on remette plus d'une fois sur le métier l'ouvrage.

Pour le jury de version, Mireille Quivy

II. THEME

Au bout de la rue Guénégaud, lorsqu'on vient des quais, on trouve le passage du Pont-neuf, une sorte de corridor étroit et sombre qui va de la rue Mazarine à la rue du Seine. Ce passage a trente pas de long et deux de large, au plus ; il est pavé de dalles jaunâtres, usées, descellées, suant toujours une humidité âcre; le vitrage qui le couvre, coupé à angle droit, est noir de crasse.

Par les beaux jours d'été, quand un lourd soleil brûle les rues, une clarté blanchâtre tombe des vitres sales et traîne misérablement dans le passage. Par les vilains jours d'hiver, par les matinées de brouillard, les vitres ne jettent que de la nuit sur les dalles gluantes, de la nuit salie et ignoble.

A gauche, se creusent des boutiques obscures, basses, écrasées, laissant échapper des souffles froids de caveau. Il y a là des bouquinistes, des marchands de jouets d'enfant, des cartoniers, dont les étalages gris de poussière dorment vaguement dans l'ombre ; les vitrines, faites de petits carreaux, moirent étrangement les marchandises de reflets verdâtres ; au-delà, derrière les étalages, les boutiques pleines de ténèbres sont autant de trous lugubres dans lesquels s'agitent des formes bizarres.

A droite, sur toute la longueur du passage, s'étend une muraille contre laquelle les boutiquiers d'en face ont plaqué d'étroites armoires ; des objets sans nom, des marchandises oubliées là depuis vingt ans s'y étalent le long de minces planches peintes d'une horrible couleur brune.

Emile Zola, *Thérèse Raquin*, 1867.

(Livre de poche, 1968)

Rapport sur le thème

1 Quelques Préliminaires

Incontestablement, le thème cette année comportait un nombre non-négligeable de difficultés lexicales et stylistiques que seuls les candidats bien préparés étaient en mesure de surmonter. Le caractère discriminant de cette épreuve n'a pas échappé aux correcteurs, et il a permis de faire émerger de façon claire les excellents candidats. Le jury a pu lire de très bonnes copies qui traduisent une compréhension fine du texte français et une sensibilité aux nuances des deux langues. Le résultat forme alors un tout cohérent qu'il est agréable de lire. Cependant, le jury regrette de constater une fois de plus un nombre conséquent de candidats dont les faiblesses témoignent d'une préparation bien insuffisante. Nous ne répèterons jamais assez que la lecture d'écrivains de bon niveau, la consultation d'ouvrages spécialisés, ainsi qu'un entraînement régulier, sont indispensables pour acquérir la compétence de traducteur exigible à l'agrégation interne.

D'une manière générale, le jury reste perplexe face à une certaine pauvreté dans la maîtrise de l'anglais. Certaines connaissances grammaticales élémentaires sont tout de même attendues pour cette épreuve destinée à des professeurs en exercice. Que penser de candidats qui ne maîtrisent pas les verbes irréguliers ? Que penser de ceux qui confondent « *to* » et « *from* », ou qui ne connaissent pas le sens de mots aussi simples que « *reflets* » ou « *armoires* » ? De façon logique, ce n'est donc pas nécessairement sur les segments les plus difficiles que les candidats ont 'perdu' des points car le jury a fait preuve d'une certaine indulgence sur ces passages.

Les erreurs les plus courantes, outre les erreurs spécifiques de lexique, ont trait au rendu des formes stylistiques. De nombreux candidats ont éprouvé le besoin de réécrire le texte, en inversant certains segments, voire en modifiant les points de vue. Toute réorganisation majeure et non justifiée est pénalisée. L'impression générale qui se dégage est un manque de réflexion portant sur les problèmes spécifiques de la traduction littéraire, « *littéraire* » signifiant prêter attention aux *effets de sens* créés par le texte de fiction, aux nuances que seule une lecture patiente et rigoureuse permet généralement de repérer. Rappelons que ce type de lecture repose sur de solides connaissances en narratologie (effets de voix, point de vue, etc.), en rhétorique et stylistique (repérage de telle image vive et de ses effets, du niveau de langue, du ton – humoristique, ironique), et bien sûr en syntaxe (agencement des mots dans la phrase, topicalisation par exemple) et en grammaire. L'objectif principal de bon nombre de candidats était de rendre le sens général, parfois de façon maladroite, et sans respect des formes stylistiques du texte de Zola. Il y a eu heureusement quelques très bonnes copies qui ont réussi à la fois à rendre le sens général, et aussi à respecter l'atmosphère très particulière qui se dégage de la description que fait Zola du Paris du XIXe siècle.

2 Analyse textuelle préalable – quels éléments formels pour quels effets de sens ?

Ce texte, l'incipit du roman, nous dépeint tout d'abord un tableau urbain d'un grand réalisme qu'il convenait de ne pas dénaturer. Grâce, entre autres, à une construction rigoureuse, à une grande

précision des déictiques spatio-temporels (auxquels les candidats devraient prêter une plus grande attention car le jury a relevé un grand nombre d'erreurs dans les traductions) et à un lexique extrêmement précis (lexique de la boutique, par exemple), Zola dresse un tableau atemporel qui survole les saisons et les années. Les noms propres « la rue Mazarine », « la rue de Seine », « le passage du Pont-neuf » ancrent très fortement ce tableau dans une réalité parisienne qui prend l'apparence d'un nouveau mythe urbain ; c'est la ville elle-même qui devient matière littéraire. La traduction devait bien évidemment tenir compte de ces paramètres indissociables de l'écriture de Zola.

Cette représentation de la ville s'inscrit dans une esthétique du glauque, du laid. La traduction ne devait donc surtout pas embellir ce passage du Pont-neuf qui nous était conté, sous peine de donner lieu à des contresens qui ne pouvaient être que lourdement pénalisés. Dans cet extrait, Zola accumule les adjectifs à valeur péjorative (« vilains », « ignobles ») ; l'insalubrité de la ville qui semble animée d'une intention malveillante et le naturalisme oppressant du texte évoquent le funèbre « caveau », « suant ...une humidité âcre ». La connotation de ce passage du Pont-neuf est aussi celle de la profondeur (« se creusent »), ce qui évoque un univers souterrain (et peut-être même les Enfers ?) chez le lecteur. Malgré les caractéristiques réalistes du texte, Zola parvient à teinter son récit de reflets fantastiques. Les formes qui se cachent derrière les fenêtres sont en effet « bizarres » et le choix des adverbes « vaguement », « étrangement » contribue à créer une atmosphère gothique. Certains de ces termes étaient bien évidemment difficiles à traduire de façon très précise, et le jury en a tenu compte. Il n'empêche que la traduction proposée ne devait pas être une simple explication des termes sous peine de ne pas respecter, voire même d'altérer, les effets de sens produits par le texte.

Cette représentation de Paris est un véritable tableau à programmation sociale : c'est l'annonce d'un univers en déclin caractérisé par l'abandon, les ruines et l'usure qui est faite au lecteur (les dalles sont « descellées », les marchandises « oubliées là depuis vingt ans »). L'univers et les personnages sont littéralement « horribles », et cet univers en déclin génère des personnages porteurs de tares ataviques. Dans la plus pure tradition zolienne, la génération suivante se trouve vouée à la déchéance. Les traductions proposées se devaient donc de rendre compte de cette dégénérescence.

3 Repères culturels

Au vu des quelques similitudes avec le thème proposé lors de la session précédente, une lecture attentive du dernier rapport aurait été d'une aide indéniable pour bien des candidats. Cette année encore, le jury déplore le manque de culture générale portant sur la période. A priori, les repères culturels dans ce texte ne devaient pas représenter une difficulté insurmontable pour les candidats. C'est essentiellement dans le premier paragraphe que les références culturelles étaient les plus importantes. La traduction des toponymes n'a pas véritablement posé problème. Dès lors que le jury accepte plusieurs solutions possibles (*Ø / the rue Guénégaud / Ø Guénégaud Street, the Passage du Pont-Neuf / the Pont-Neuf Arcade / Gallery*), il s'agit avant tout que le candidat fasse preuve de rigueur et de cohérence, ayant recours à la même stratégie à chaque occurrence (cf. paragraphe

relatif à la détermination nominale). En revanche, si l'on peut admettre qu'un lecteur contemporain éprouve quelques difficultés à visualiser de manière très précise le passage du Pont-neuf, que penser des candidats, nombreux, qui ont transformé les quais de Seine en zone portuaire (*docks / waterfront*)? Certaines traductions ont eu recours à des termes trop modernes (*book stores, retailers*), et donc impropres, ou trop familiers (*kids' toy shops*) et donc irrespectueux du registre. Le métier de « cartonnier » pouvait poser problème en raison des diverses interprétations possibles ; le jury a décidé tout simplement d'accepter toute proposition qui faisait sens. Les indications chiffrées, aussi ancrées dans une culture, constituaient une autre pierre d'achoppement pour bon nombre de candidats. L'emploi d'unités de mesure traditionnelles implique la compréhension de l'indication donnée et il est nécessaire de tenir compte de ce principe lors de la traduction. On pouvait envisager la transformation de « trente pas de long et deux pas de large » en d'autres unités de mesure à peu près équivalentes. Le jury a accepté *metres, steps, paces* mais pas *strides* ou *footsteps*. Sans verser dans une recherche de précision excessive, certains candidats ont choisi de convertir ces unités de mesure *90-odd feet, 6 feet*. Cette solution était tout à fait recevable.

4 Registre

La dimension littéraire de l'extrait proposé n'échappe pas au lecteur averti, et des candidats bien préparés, au vocabulaire riche et précis, ont su bien restituer les caractéristiques formelles du texte dans la langue-cible. Comme dans le thème de la session précédente, le registre de cet extrait est homogène, la seule voix est celle du narrateur omniscient et l'absence des formes pronominales a empêché tout naturellement que ne se posent des difficultés dues à d'éventuelles formes réduites (*it's, they'd*, etc.), difficilement recevables dans un récit de ce type. Le jury a relevé quelques rares cas extrêmes d'erreurs portant sur le registre lexical, le mot *crap* ayant été malencontreusement choisi pour la traduction de « crasse ».

5 Grammaire et syntaxe

Temps et aspects

Le présent est la forme verbale employée dans ce passage à l'exception d'un syntagme verbal au passé composé dans le dernier paragraphe. Ce temps grammatical permet au narrateur de planter le décor : il s'agit d'un passage essentiellement descriptif. La description est le fait du narrateur-énonciateur qui situe le passage du Pont-neuf, le décrit selon les saisons et fait aussi une description empreinte de sa propre subjectivité des boutiques qui s'y trouvent. L'inscription subjective du narrateur-énonciateur est particulièrement visible dans les choix lexicaux opérés, le lexique est souvent appréciatif. Il ne s'agit pas, grâce au temps présent, d'ancrer le texte dans une situation particulière : le présent a ici une valeur définitoire atemporelle relayée par des marqueurs indéfinis, tels que le pronom indéfini ON : « lorsqu'on vient des quais, on trouve le passage du Pont-neuf » ou bien encore le déterminant nominal article indéfini « des boutiques », « des marchands de jouets ».

d'enfant... ». Il ne s'agit pas d'un présent de narration qui ferait avancer un récit. Le choix des candidats devait donc se porter sur le présent simple (V-S). Le choix de (V-S) correspond à une vision de l'intérieur du lieu : le narrateur ne se distancie pas de la description qu'il offre au lecteur-co-énonciateur. Du point de vue du temps et de l'aspect, le texte de Zola n'a posé que peu de problèmes aux candidats. L'utilisation du prétérit simple (V-ED) pour l'ensemble du texte constituait un écueil que beaucoup ont su éviter. Seul (V-S) permet de rendre la vision de l'intérieur du passage par un narrateur omniscient. Plus rares encore sont les candidats qui ont eu recours tantôt au présent (V-S), tantôt au prétérit (V-ED). Rien ne permet de justifier l'alternance et il s'agit là d'une incohérence majeure. Le jury a sanctionné le choix de (V-ED) sur l'ensemble du texte et systématiquement pénalisé le manque de cohérence et l'alternance (V-S) / (V-ED). Il est regrettable d'avoir à rappeler que la connaissance des verbes irréguliers est un pré-requis pour tout candidat à l'agrégation.

Plus fréquent est l'emploi injustifié de (BE –ING). La description n'est pas ancrée dans une situation particulière, il ne s'agit pas d'une saisie interne des procès dénotés par les verbes lexicaux pas plus que de mettre en relief le rôle des sujets grammaticaux dans la validation de la relation prédicative. Cette erreur est récurrente pour ce qui concerne la traduction des énoncés suivants : « les étalages gris de poussière dorment vaguement dans l'ombre », « des marchandises oubliées là depuis vingt ans s'y étalent le long de minces planches ». Les procès « dorment » et « s'étalent » sont saisis dans leur globalité, les sujets grammaticaux sont clairement non-agentifs et par conséquent (BE-ING) n'a pas cours ici.

Prépositions, détermination nominale

Le jury a relevé de nombreuses erreurs dans ce domaine dont le degré de gravité varie. Le jury estime que les associations comme *come (up) from, come across, cut through from ...to, go from ...to*, ou bien encore dans le domaine nominal *on a bright summer day, on the left, at the most...* devraient être maîtrisées. Il est navrant au début du texte de lire *at the end of *Guénégaud's street*. On note aussi une erreur d'inattention fréquente sur la préposition dans « une clarté blanchâtre tombe des vitres... » : (DE + LES => DES) a souvent été traduit par la préposition *ON*.

La détermination nominale \emptyset , A, THE doit faire l'objet d'une attention particulière. Rien ne permet de justifier l'emploi de THE pour rendre « des objets sans nom, des marchandises oubliées là » à la fin du texte. Le toponyme « rue Guénégaud » est auto-référentiel, le déterminant – même si le jury l'a accepté – est *de facto* redondant et *At the end of rue Guénégaud* s'impose logiquement.

De façon très récurrente, le jury a relevé l'emploi abusif de SOME, là où (N-S) est attendu, pour traduire, par exemple, « des boutiques », « des bouquinistes », « d'étroites armoires ». Il ne s'agissait pas de souligner un déficit qualitatif ou quantitatif de N mais seulement d'encoder une quantité indéterminée de ce que dénote N.

Ordre des mots, diathèse

Les inversions stylistiques voulues par le narrateur-énonciateur « A gauche, se creusent des boutiques... » et « A droite, sur toute la longueur du passage, s'étend une muraille... » ont souvent été traduites par un rétablissement de l'ordre canonique S V O en anglais, comme si la syntaxe de l'anglais l'imposait. S'il est vrai que ce type d'inversion est plus fréquent en français qu'en anglais, il convenait de respecter les choix stylistiques de Zola et de conserver l'inversion en anglais, dans la mesure où le système de la langue le permet. La topicalisation des locatifs, le parallélisme des structures « A gauche, A droite » sont signifiantes au plan stylistique et pragmatique. De nombreux réagencements syntaxiques semblent trahir une méconnaissance ou une connaissance hésitante de la syntaxe des énoncés en anglais.

Rares sont les graves erreurs de constructions verbales du type **letting breaths of cold tomb-like air escaping* mais elles sont inacceptables à ce niveau. Les calques syntaxiques comme **dig themselves* ou encore **agitate themselves* le sont tout autant. En revanche, le recours à la diathèse passive pour rendre « ..., on trouve le passage du Pont-neuf » ou encore « A gauche, se creusent des boutiques... », s'il engendre une modulation, ne paraît pas trahir le texte original et manifeste un automatisme louable dans la langue cible.

Les adverbes sont trop souvent placés systématiquement devant le verbe *miserably lingers*, *vaguely slumbers* comme s'il s'agissait là d'une contrainte imposée par la syntaxe de l'anglais. La place de l'adverbe en position post-verbale lui confère un poids pragmatique qui correspond aux effets de sens du texte source.

Propositions relatives, adjectifs, ordre des adjectifs

Le jury a trop souvent constaté l'ajout de propositions relatives qui ne fait que trahir le style du texte et alourdir la traduction alors, qu'une fois encore, la syntaxe de l'anglais ne l'imposait pas. Pour illustrer cette remarque, nous prendrons deux exemples : le premier « les boutiquiers d'en face » rendu par *the shopkeepers who are opposite*, le second « des marchandises oubliées là depuis vingt ans » dans lequel la relative réduite a trop souvent été traduite par une « relative pleine » *goods which have been lying there for twenty years*. (Rappelons au passage que *merchandise* est un collectif au singulier qui n'est pas directement quantifiable. C'est une erreur que l'on ne devrait pas rencontrer dans une copie d'agrégation.)

Bon nombre d'adjectifs, et plus encore de séries adjectivales, soulevaient des problèmes de traduction liés à l'ordre des adjectifs par rapport au noyau nominal, à leur juxtaposition ou au recours à un marqueur de coordination. Pour rendre « une sorte de corridor étroit et sombre », il était beaucoup plus naturel et nécessaire en anglais de préposer les deux adjectifs en maintenant la coordination du texte d'origine : *a sort of dark and narrow corridor*. Pour ce qui est de la série adjectivale de trois adjectifs postposés dans « il est pavé de dalles jaunâtres, usées, descellées... », s'il n'était pas agrammatical en anglais de préposer les trois adjectifs dans la position canonique (pré nominale), il était stylistiquement plus satisfaisant de postposer les deux derniers et de les coordonner : *it is paved*

with yellowish flagstones, worn and loose. Le coordonnant AND est utilisé pour encoder le rapport sémantico-logique de causalité qui lie les deux qualités *worn* et *loose*. Les trois adjectifs postposés en français, selon la position canonique du français, dans « A gauche, se creusent des boutiques obscures, basses, écrasées... » sont antéposés en anglais, selon la position canonique de l'anglais *dimly-lit, dingy, low-ceilinged shops*. La ponctuation, le choix d'une virgule entre les adjectifs antéposés (Adj 1, Adj 2, Adj 3 N), a quelque chose d'analytique propre à la langue écrite et correspond bien à ce qui se passe dans le texte : le narrateur-énonciateur procède par touches successives à la description des lieux. Les séquences adjectivales qui dépassent deux adjectifs servent presque toujours à décrire, par touches successives, non à définir. Tel est le cas ici. La postposition (N +Adj) contredit l'ordre canonique et est due soit à des contraintes grammaticales, soit à un choix d'ordre stylistique et pragmatique. Les pénalisations n'ont, somme toute, pas été lourdes pour ce qui concerne l'ordre et la position des adjectifs, mais, en revanche, elles l'ont été pour ce qui est du choix des items lexicaux adjectivaux eux-mêmes. (Cf. paragraphe relatif au lexique.) Une réflexion sur les liens entre syntaxe et construction du sens dans les groupes adjectivaux en particulier doit être menée : *grey dust-covered displays* n'est pas l'équivalent sémantique de *displays grey with dust*.

6 Lexique

En raison de la très grande richesse lexicale du texte de Zola, il n'est guère surprenant que les erreurs les plus fréquentes et les plus lourdement pénalisées aient trait à cet aspect de la traduction. Nous rappelons ici la nécessité d'un apprentissage régulier, rigoureux et méthodique de listes de vocabulaire bien conçues et réactualisées. Il faut néanmoins savoir réutiliser ce lexique à bon escient. Cette année, le jury a constaté un travers singulier dans un nombre non négligeable de copies. Un grand nombre de candidats a tendance à plaquer de façon artificielle les expressions et le lexique appris au cours de leur préparation à l'épreuve, sans doute afin de rentabiliser les acquis et faire passer le faire-savoir avant le savoir-faire.

Les maladresses lexicales lourdes, souvent dues à des confusions de lexèmes, révèlent le manque criant de connaissance de mots courants comme « dalles », « humidité », « brouillard », « ombre », « vitrine », « minces » en particulier. Il est encore plus surprenant de voir des candidats à cette épreuve exigeante ignorer la différence entre « vitres » (ici *shop-windows*), « carreaux » (*panes* et non pas *tiles*), « vitrage » (*glazing*), rarement bien rendus.

Les lacunes lexicales

Les lacunes de certains, couplées à la difficulté du texte source, ont amené les candidats à compenser souvent en s'appuyant sur des mots très vagues. Par exemple le mot « marchandises », a été traduit par *product* ou *stuff*, alors qu'il fallait évidemment choisir une solution comme *wares* ou *goods*. Dans le même esprit, nous avons relevé **bad weather days* pour les « les vilains jours d'hiver », ou encore *windows* au lieu de *glazed roof*. Le jury a noté un usage abusif de constructions

en *-like*, qui semble être une solution de facilité, qui évite de réfléchir et qui peut être poussé à l'absurde (un candidat a inventé *green-like* pour « verdâtres », alors qu'il avait correctement utilisé *yellowish* précédemment). En voici quelques autres exemples : *moist-like*, *corridor-like*, *crushed-like*.

Le cas des calques

La traduction automatique par calques irréfléchis d'autres mots qui demandaient davantage de circonspection est également à proscrire. Dans la série des calques particulièrement frappants, signalons « quais », parfois traduit par *platforms* (c'est bien entendu *river / river bank / embankment* qui convenaient), « suant », traduit presque systématiquement par *sweating*, *usées*, traduit par *used*, « obscures », traduit par *obscure*, « caveau » par *cave*. Il va sans dire qu'une réflexion à minima sur la collocation des traductions choisies **slabs that are sweating*, aurait permis aux candidats d'éviter ces erreurs. Ici les collocations qui convenaient sont *oozing / exuding* pour « suant », *worn* pour « usées » et *dark / dingy* pour « obscures ». Dans le même ordre d'idées « de la nuit » était presque toujours traduit par *Ønight* ou pire encore *a night* ou *some night*. Grâce à une lecture plus attentive, il n'était pourtant pas difficile de percevoir qu'en raison de la portée connotive de « de la nuit » il fallait choisir *Ø / a darkness*. Enfin, citons le calque récurrent du segment « quand un lourd soleil brûle les rues » (**when a heavy sun burns the streets*). La lecture du chapitre du rapport 2008 portant les commentaires de traduction (« La lourde chaleur [...] tombait sur la route ») aurait évité cette erreur aux candidats. Certains calques ont des conséquences bien plus ennuyeuses, *??let cold blows escape* ou absurdes *??shops that are smashed down*, **shops that are digging themselves out*.

Le cas des collocations

Dans certaines copies, l'absence de prise en compte de la dimension collocative a abouti à des traductions pour le moins curieuses. Les « minces planches » a donné lieu à *slim planks* au lieu de *thin / flimsy planks*, les « dalles ...usées, descellées » a donné lieu à *worn-out flagstones*, *?dismantled flagstones* au lieu de *flagstones*, *worn and loose*. Enfin dans le segment « ...ont plaqué d'étroites armoires », « plaqué » a été souvent traduit par *stuck*.

Le cas des répétitions

Lorsque l'on aborde la traduction d'un texte, il est des répétitions qu'il convient de maintenir, celles qui participent à la cohésion textuelle ou aux effets de style : « Par les beaux jours d'été (...) Par les vilains jours d'hiver », « A gauche (...) A droite », « de la nuit (...) de la nuit ». Si la plupart des candidats ont su respecter les deux premières, la non-répétition du même choix lexical pour « de la nuit » était fréquente et donc pénalisée. Il est d'autres répétitions qu'il convient d'éviter, celles qui soulignent le vocabulaire insuffisamment précis de certains candidats : ainsi « ignobles », « sombre », « obscures », « ténèbres » « lugubres », étaient souvent traduits indifféremment par des dérivés du seul lexème *dark*, et « salie », « sales » « crasse », par exemple, par *dirt(y)*.

La composition nominale

Le jury a également trouvé des problèmes assez fréquents dans le domaine des noms composés ; ces problèmes ne semblaient pas relever d'erreurs d'inattention mais d'un manque de connaissances, ce qui est d'autant plus surprenant de la part d'enseignants du second degré qui enseignent ces mêmes techniques de construction nominale à leurs élèves. La traduction de « vitrines » par *window-shops* au lieu de *shop-windows* était singulièrement emblématique de ce type d'erreur. En règle générale, la description linéaire N1 N2 est abandonnée au profit d'une description qui tient compte de la construction du sens du composé endocentrique. Le N2 doit jouer un rôle classificateur, ce que prouve la possibilité d'ouvrir un paradigme comme dans *a shop-window* où il existe divers types de *windows*. D'autres constructions erronées de noms composés portaient sur la traduction de « bouquinistes » qui a donné lieu à *old book sellers* (l'indication de l'âge concerne-t-elle les livres ou le vendeur ?), mais également **children toy sellers*, pour traduire « marchands de jouets d'enfants » ou bien *child toy sellers*. Même au 19^{ème} siècle, il est peu probable que les enfants parisiens aient été employés comme vendeurs dans des magasins de jouets !

Dans le même ordre d'idées, nous avons remarqué cette année une tendance à abuser des noms et adjectifs composés, peut-être au nom d'une certaine authenticité. Ceux-ci nuisaient néanmoins à la fluidité de la lecture et ne correspondaient pas au rythme du texte. A titre d'exemple, citons *square-angled filthy-black roof* ou encore ?? *the right-angle-cut window-panes*.

Le cas des barbarismes

Très souvent les barbarismes lexicaux sont le fait d'erreurs d'orthographe. Mais il semblerait, et ce en dépit de la mise en garde du dernier rapport, que face à un mot inconnu, certains candidats inventent un mot à partir de la racine française en anglicisant l'orthographe ou en ayant recours à une adjonction d'affixes : **disealed* pour « descellées », **aprish* pour « âcre », **gluish* pour « gluantes ». Nous réaffirmons que ce type de pratique est sévèrement pénalisé.

7 Orthographe et ponctuation

Le jury s'étonne du nombre d'erreurs d'orthographe commises, erreurs qui seraient à juste titre sanctionnées dans des copies d'élèves. Celles-ci peuvent être soit mineures (**coridor* pour *corridor*, **filfth* pour *filth*, **exsude* pour *exude*, **perspering* pour *perspiring*) soit conduire à des confusions ou des contre-sens (*hover/h Hoover*, *pane/pain*, *lose/loose*, *stabs/slabs*, *draft/draught*, *grim/grime*). Souvent ces erreurs sont dues à des connaissances lexicales approximatives. Nous avons également relevé quelques cas extrêmes de barbarismes ou de simples confusions qui aboutissent à des absurdités (*dwarves* au lieu de *wharves*, *glassed roof* au lieu de *glazed roof*, *sloppy* au lieu de *slippery*, *sore* au lieu de *sour*).

Alors qu'elle participe à la construction du sens, la ponctuation n'a pas toujours été correctement maîtrisée et les erreurs relèvent souvent de la négligence de la part des candidats. On

relève très souvent l'absence de virgules, ou bien leur présence inopportune qui modifie sensiblement le sens (*dark, narrow corridors*). Certains candidats ont même cru bon d'explicitier leur fonction sémantique par l'adjonction d'opérateurs tel que *OR* (*on lousy Winter days or on foggy mornings*). Nous avons également relevé l'omission du « S » majuscule dans le cas d'une traduction de « la rue Guénégaud » par *Guénégaud Street*.

De nouveau cette année, beaucoup de candidats ont été visiblement pris de court par le temps, négligeant de ce fait la relecture attentive de leur copie. Seule une relecture critique permet de corriger les absurdités et les non-sens, d'éliminer les erreurs de langue élémentaires. Enfin, le jury déplore le manque de soin que certains candidats accordent à la présentation de leur copie ; on s'attend à ce qu'elle respecte la présentation du texte-source (pas d'alinéas erratiques). Les renvois, les flèches, les notes de bas de page sont à éviter et l'écriture se doit d'être lisible. Lorsque ce n'est pas le cas (mot illisible, effacé, réécrit à moitié, etc.), le jury pénalise le candidat comme s'il avait omis de traduire le mot, c'est-à-dire avec la pénalisation maximale.

Conclusion

Quels conseils pourrions-nous alors donner aux futurs candidats ? Avant tout, il faut faire preuve de rigueur, de précision et de bon sens afin de proposer une traduction qui soit à la fois fidèle au texte de départ et qui respecte le génie de la langue d'arrivée. 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, en raison de lacunes lexicales, ou bien parce que l'on veut absolument insérer certains lexèmes intéressants mais qui ne fonctionnent pas en contexte. Les techniques et les réflexes du bon traducteur ne s'improvisent pas, elles s'acquièrent grâce à une préparation solide et active ; une préparation qui vise aussi bien l'acquisition de savoirs lexicaux, linguistiques et culturels, que le développement de savoir-faire en traductologie. Cette année encore le jury a eu le plaisir de lire de très bonnes, voire d'excellentes copies, 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, celles des candidats qui ont su tenir compte des conseils, souvent les mêmes, donnés dans les rapports de jury successifs.

Rapport rédigé par C. Paulin, L. Smart et O. Glain

Proposition de corrigé

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

At the end of rue Guénégaud, as you come up from the river, you'll find the Passage du Pont Neuf, a sort of dark narrow corridor which runs from rue Mazarine down to rue de Seine. The passage is 30 paces long and 2 paces wide at the most; it is paved with yellowish flagstones, worn and loose, endlessly exuding an acrid dampness; its glazed roof, set at right angles, is black with filth.

On bright Summer days, when the burning sunshine scorches the streets, a pallid light seeps through the grimy panes and lingers drearily in the passage. On lousy Winter days, on foggy mornings, the panes cast down nothing but darkness onto the slimy flagstones, a foul and squalid darkness.

On the left open out dimly-lit, squat, low-ceilinged shops, exhaling puffs of chilly tomb-like air. There, they sell second-hand books, toys, cardboard boxes; the shelves, grey with dust doze listlessly in the shadows. The lattice windows paint the goods with an eerie mottled hue of green; further back, behind the window displays, these murky shops are as many lugubrious holes, home to weird, restless forms.

On the right, along the entire length of the passage, runs a wall against which the shopkeepers opposite have stood narrow cupboards; there, nondescript objects, wares left untouched for some twenty years lie on flimsy planks painted a horrible brown.

III. EXPLICATION DES CHOIX DE TRADUCTION

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE TRADUCTOLOGIE

L'épreuve de traductologie, couplée au thème et à la version, propose au candidat de faire état des opérations mentales qui le conduisent à effectuer des choix dans le passage d'une langue à l'autre. En effet, avant que de décider d'un choix de traduction, nombre de questions se posent au traducteur, qui sont autant de problèmes à résoudre.

Mettre au jour ces problèmes est une première étape incontournable. Il ne s'agit pas ici de poser une problématique de façon théorique et de la résoudre par un exposé abstrait de ses tenants et aboutissants. Il s'agit d'examiner le comportement de certains éléments linguistiques à l'intérieur d'un segment de texte et d'analyser les liens qu'ils entretiennent avec le cotexte immédiat de la phrase et le contexte plus général du texte afin de reproduire au plus exact ces mêmes relations dans la traduction proposée.

Ces liens peuvent être de plusieurs natures :

Ils peuvent appartenir au **CODE** qui régit la langue et sont alors relatifs à sa **GRAMMAIRE**. Or il est rare que deux langues se construisent de la même façon. L'organisation des éléments sur la chaîne est régie par la syntaxe qui pose un ordre dit « canonique » de construction des relations qu'ils entretiennent entre eux sur le plan formel.

Mais il est bien rare que le segment qui pose problème suive cet ordre canonique ! Les enjeux sont plus souvent liés au bouleversement de la syntaxe théorique au profit d'opérations de réagencement qui visent à présenter autrement l'information en la commentant, en focalisant sur un élément particulier, en créant une contre-attente, ou encore en passant sous silence un implicite qu'il appartiendra au co-énonciateur de reconstruire.

C'est là que le traductologue intervient.

Sa mission est de décrypter le sens des **OPERATIONS** que cache la surface du texte et d'essayer d'en rendre compte en décrivant leur fonctionnement. Pour ce faire, il met à l'épreuve ses connaissances dans tous les domaines auxquels ont pu faire appel l'acte d'écriture — grammaire, lexique, style, sentiment littéraire, narration, culture, intertexte, etc. — mais aussi l'acte de lecture — prise en compte du lectorat, de la langue d'arrivée et de sa capacité à rendre compte des mêmes opérations, de sa gestion particulière de traits comme l'humour ou l'ironie, etc.

Mais traduire ne requiert pas que des savoirs. Le traductologue a aussi à sa disposition un certain nombre d'**OUTILS** qui ont fait la preuve de leur efficacité et qui peuvent guider son analyse : certaines opérations courantes que les traducteurs mettent en œuvre, parfois automatiquement, quand ils sont confrontés à la difficulté. Ces outils ont pour nom chassé-croisé, dilution, étoffement, modulation, calque, adaptation, et bien d'autres encore.

Comme toujours, ce n'est pas l'outil qui fait l'ouvrage ; ce qui importe, c'est la raison pour laquelle on l'utilise et la manière dont on s'en sert. On n'effectue pas une modulation sans prendre de risques. On ne change pas une focalisation sans dénaturer une intention de communication. Alors ces outils sont à utiliser avec précaution et ne sont jamais une fin en eux-mêmes.

Il est d'ailleurs possible de ne pas les utiliser et de reconstruire pas à pas les opérations qu'ils auraient permis d'effectuer plus rapidement.

Ce que l'épreuve de traductologie implique, c'est une **DEMONSTRATION** logique, charpentée et argumentée de la démarche qui conduit d'une langue à une autre.

Pour ce faire, il convient de poser initialement les problèmes à résoudre, de les analyser et d'évaluer le degré d'adéquation des solutions possibles — on ne va pas utiliser un tournevis pour enfoncer un clou... alors seules les solutions pertinentes sont viables. Le choix est parfois difficile et il convient alors de dire **POURQUOI**. Il est possible que la solution avancée ne soit pas totalement satisfaisante, et si c'est le sentiment que l'on en a, peut-être que tenter de l'expliquer conduira à une autre solution, plus heureuse.

La traductologie, c'est l'art de la **NUANCE**, de la confrontation des couleurs sur la toile et de la nécessité de les harmoniser. Si un mot dans la langue source fait écho à d'autres qui partagent certains sèmes avec lui, il faudra choisir sa traduction de sorte qu'elle entre en cohérence, voire en résonance, avec celle des autres mots concernés. Si une métaphore donne à voir une représentation, il conviendra de s'assurer que cette image mentale est aussi « parlante » dans la culture de la langue cible.

Le traductologue est donc, en quelque sorte un **VERI-FICATEUR**, quelqu'un qui fait vrai, c'est-à-dire qui rend le texte cible aussi « vrai » dans sa langue que pouvait l'être le texte source dans la sienne.

De la rigueur, de la maîtrise, de la sensibilité, des connaissances, une rhétorique implacable, un style tout en nuances, n'est-ce pas là, après tout, la description des qualités de tout bon enseignant ?

THEME

SEGMENT 1

À gauche, se creusent des boutiques obscures, basses, écrasées. [...]

Ce segment pose de très nombreux problèmes que ce soit au niveau de l'organisation syntaxique que du choix des mots. Il est composé d'un verbe à la forme pronominale suivi, par inversion, de son sujet et des adjectifs venant progressivement installer la description de ce sujet.

Nous aurons donc à étudier successivement le problème posé par la structure de l'inversion, la traduction du verbe pronominal ainsi que la traduction des adjectifs, entre dénotation et connotation, et le nécessaire réagencement de leur ordre en anglais.

L'inversion est ici un procédé stylistique visant à installer un rythme particulier dans le texte. L'objectif étant descriptif, le texte est organisé de façon à faire découvrir les lieux comme lors d'une visite organisée, le guide étant le narrateur. Il est essentiel de préserver cet effet, surtout dans la mesure où il est repris dans le paragraphe suivant. En revanche, la présence de la virgule en français est problématique. En effet, en pareil cas de topicalisation (mise en relief en tête de phrase) d'un élément de localisation (complément de lieu), il est coutume de ne pas utiliser la virgule avec l'inversion afin de ne pas créer une double mise en relief, syntaxique et prosodique. Nous choisissons donc de ne pas utiliser ce signe de ponctuation en anglais.¹

Quant à la structure de l'inversion, elle est dans ce cas identique en français et en anglais et le calque syntaxique pourra parfaitement fonctionner.

¹ Aucun des exemples donnés par Huddleston & Pullum n'installe de virgule dans ce cas. [*Cambridge Grammar of the English Language*, pp.1387-89]

La traduction du verbe « se creusent » est plus difficile. Le verbe « creuser » est un verbe dynamique, possédant un sujet en général animé, humain ou non humain, capable de mener à bien l'action à laquelle renvoie le verbe. En devenant verbe pronominal, il perd partiellement cette dimension dynamique pour renvoyer à un processus que semble n'entreprendre nul agent et, plus précisément, à un état caractérisant le référent du sujet. Il peut ainsi être mis en parallèle avec une structure passive, sans toutefois en partager toutes les caractéristiques. Le calque structurel n'est pas possible en anglais, l'utilisation du réfléchi n'étant pas, dans ce cas, habituelle. Cependant, les verbes anglais ont parfois la faculté de pouvoir, selon le sujet grammatical utilisé, renvoyer soit à l'action (construction transitive), soit à cette utilisation tacitement réflexive (construction intransitive, voix moyenne, médio-passif).² C'est le cas du verbe *open* qui, avec un sujet animé, renvoie à l'action d'ouvrir, mais avec un sujet non-animé renvoie au fait de s'ouvrir — *he opened the door vs the door opened*.

Nous choisirons un tel verbe pour marquer le passage de l'action au fait. Un verbe comme *dig* ou *dig out* ne remplit pas ces conditions. En revanche, le verbe *open* pourrait convenir. Il marque bien l'idée d'ouverture d'un espace, contenue dans « creuser ». Afin de ne pas perdre la dynamique résiduelle inhérente au sémantisme du verbe « creuser », et de rendre la progressivité contenue dans l'image, nous proposons d'adjoindre à *open* la particule (adverbe, postposition) *out*.

Le sujet est composé du nom, en détermination indéfinie, et d'une série d'adjectifs. Le mot « boutiques » évoque, au XIX^e siècle, de petites « échoppes », mot qui a certainement favorisé l'utilisation de l'anglais *shop*. En raison de cette étymologie, nous conserverons *shop* sans lui adjoindre d'épithète caractérisant la taille.

Le problème lexical posé par les adjectifs relève de leur utilisation en tant qu'éléments descriptifs (dénotation) et, dans le même temps, en tant qu'outils de commentaire émanant de l'énonciateur, mais aussi, parfois, de l'ambiguïté référentielle qu'ils convoquent.

Ainsi l'adjectif « bas » peut-il renvoyer à un endroit situé plus bas que le passage ou bas de plafond. Étant donné la thématique de la mort liée à cette description, les deux sont possibles. Cependant, l'adjectif « écrasées » nous conduit à envisager plutôt la seconde solution. Nous traduirons donc l'adjectif « bas » en explicitant ce choix par *low-ceilinged*.

En ce qui concerne l'adjectif « obscures », il peut qualifier un endroit mal éclairé comme il peut renvoyer métaphoriquement à la méconnaissance, à l'absence de célébrité. Il est plus fréquent, dans ce second sens, de le trouver en position d'épithète pré-nominale, la gauche du nom étant, en français, plus apte à signifier le commentaire et la qualification à droite, post-nominale, étant en général plus descriptive — au sens « factuelle » du mot. Nous choisirons de traduire « obscures » par *dimly-lit*, l'essentiel de la description ayant trait à la lumière ou à son absence.

Reste le problème posé par « écrasées ». Si l'adjectif est lié au précédent, « bas », on peut penser que l'impression d'écrasement est due à la présence du plafond bas. Cependant, l'écrasement peut aussi être dû à un resserrement général, les boutiques étant coincées les unes entre les autres. On peut alors penser à des adjectifs comme *squat*, *crouching*, *cramped*, qui peuvent englober ces deux sens. Nous choisirons peut-être *cramped* en raison de son initiale en *cr-* dont la sonorité idéophonique renvoie bien à la notion d'écrasement.

L'ordre des adjectifs épithètes en anglais est en général dépendant de leur caractère plus ou moins subjectif. Il est d'usage de placer les adjectifs les plus caractéristiques de la nature intrinsèque du nom immédiatement à sa gauche et, progressivement, de mettre en relation éloignement du nom, vers la

² Voici ce que les mêmes linguistes disent à ce sujet, prenant les exemples de *wash* et *shave*, entre autres : « The salient interpretation of *I must shave* is "I must shave myself" [...] The intransitive versions are in most cases much more frequent than the overt reflexives; although one can shave or wash others, and so on, the default object is reflexive and there is a strong tendency to leave it unexpressed. » [Cambridge Grammar of the English Language, 302]

gauche, et commentaire plus extérieur au nom. Il est indéniable que l'adjectif caractérisant le mieux la nature du référent du nom est *low-ceilinged*. En effet, on ne peut construire d'adjectifs sur le schéma adj-N-ed que si la qualité exprimée appartient en propre au référent de ce nom (inhérence). Reste à organiser *dimly-lit* par rapport à *cramped (squat)*. *Cramped* renvoie à l'apparence « physique » du lieu alors que *dimly-lit* est plus subjectif, la présence de l'adverbe *dimly* impliquant une modification, donc une modalisation. L'anglais plaçant les épithètes en position pré-nominale, nous ne les mettrons pas en relief en position post-nominale. Nous choisissons donc de réorganiser l'ordre des adjectifs afin qu'il corresponde au mieux à l'ordre sémantique et syntaxique habituel des épithètes en anglais :

dimly-lit, cramped, low-ceilinged shops.

La ponctuation du français crée des pauses dans la description, pauses qui peuvent être interprétées comme une découverte progressive du lieu. Nous les conserverons en anglais. L'introduction d'un coordonnant, tout comme la disparition des virgules, nuirait à cet effet de juxtaposition et créerait des liens sémantiques qui ne sont pas marqués dans le texte français.

Notre traduction finale est la suivante :

On the left open out dimly-lit, cramped, low-ceilinged shops [...].

SEGMENT 2

Les vitrines [...] moirent étrangement les marchandises de reflets verdâtres.

Le segment souligné constitue le prédicat de la proposition et comprend un verbe, un adverbe, un complément d'objet suivi d'un complément de moyen ou de manière, étiquette qui sera discutée plus loin.

Le problème essentiel est lexical et tient tout d'abord à la traduction du verbe « moirent », qui, ici, ne renvoie pas à une impression visuelle positive, précieuse, chatoyante, et se charge de connotations inhabituelles dues à la présence de l'adjectif « verdâtre ». Il nous faut donc utiliser un verbe anglais pouvant rendre à la fois l'aspect et la connotation, tout autant que le registre soutenu du vocable et sa précision.

L'adverbe « étrangement » vient alors annoncer une divergence par rapport à l'attente créée par le verbe « moirent », première étape conduisant à l'utilisation de l'adjectif « verdâtre » qui renvoie à la mort, la déchéance, et non pas au luxe que suggère la moire.

Le mot « marchandises » n'est pas, non plus, utilisé pour désigner un ensemble compact d'objets destinés à être vendus. Il rappelle de façon synthétique la description analytique faite dans la phrase précédente et semble être utilisé comme hyperonyme des hyponymes précédents, mettant peut-être paradoxalement plus l'accent sur leur caractère commun d'objets que sur leur objectif marchand. Nous choisissons de le traduire par *goods*, sans ajouter *for sale*, évident dans ce contexte.

Le dernier problème lexical est lié au mot « reflets » qui fonctionne sémantiquement en écho du verbe « moirent ». Ceci nous ramène à la fonction du circonstant « de reflets verdâtres ». Le verbe impose de définir la manière dont s'effectue cette impression visuelle. C'est la raison pour laquelle nous choisirons la préposition *with*, qui marque l'accompagnement et peut métaphoriser l'effet d'écho créé entre les deux termes.

Le verbe « moirent » est par ailleurs au présent, présent de description qui lui confère une valeur dynamique, moire et reflets étant changeants. Nous pourrions rendre ce dynamisme à l'aide du verbe *cast*, qui implique une source et une cible et un mouvement plutôt rapide, et compléter les sèmes manquants véhiculés par le verbe « moirent » par un adjectif. Le style descriptif ne met cependant pas

l'accent sur la dynamique, dans la mesure où, plusieurs fois, le Passage est évoqué en termes de tombeau, le mot même de « passage » prenant alors une autre signification, entre vie et mort.

Nous proposerons d'accentuer le domaine de la couleur et de l'effet visuel à l'aide du verbe *paint* qui possède un aspect dynamique mais qui peut, selon la construction syntaxique dans laquelle il est employé, permettre l'ajout du résultat. *Paint* sera ici utilisé comme verbe résultatif et l'on pourrait imaginer une traduction sommaire du segment en : *strangely/eerily paint the goods green*.

Cette traduction serait toutefois imprécise et occulterait la notion de « reflet » et la connotation négative apportée par le suffixe *-âtre* de « verdâtre ».

L'adjectif *mottled* nous semble rendre à la fois la dynamique de la moire et la notion de reflets.

Cependant, nous nous heurtons alors à un problème de construction du verbe *paint*. En tant que résultatif, il impose que le résultat soit acquis et que la couleur soit effective. On peut ainsi associer *paint* directement à la couleur, qui est à la fois le moyen utilisé et le résultat. Cette couleur étant considérée globalement, le déterminant sera \emptyset . Ici, la couleur n'est pas uniforme, mais particulière, nuancée. Il convient de réintroduire un adjectif et une détermination plus précise qui spécifie *green*. Nous pourrions alors avoir : *a mottled green*. Cependant, nous ne traduisons plus le suffixe *-âtre* et *greenish* ne peut être un nom.

Le nom *green* fonctionnant en continu (indénombrable), il faut alors faire appel à un autre groupe nominal et à la préposition *of*. Nous proposons de rester dans le champ sémantique de la couleur en choisissant un hyponyme du mot *colour*, à savoir *hue*, qui, en affaiblissant la notion de teinte en elle-même, peut ainsi rendre compte du suffixe *-âtre*. Le résultat n'étant plus directement la couleur *green*, il nous faut marquer syntaxiquement la manière à l'aide de la préposition *with* dont nous avons commenté le rôle plus haut.

Quant à l'adverbe « étrangement », il modifie le verbe, et une recatégorisation en adjectif, si elle est grammaticalement possible, restreindrait sa portée à une qualification du groupe nominal. Ce ne serait plus l'action de la lumière au travers des vitrines qui serait étrange, mais le résultat créé par cette action. Nous ne retiendrons donc pas une solution comme *paint the goods with an eery mottled hue of green*, qui changerait la portée de l'adverbe.

Nous proposons comme traduction de ce segment :

[...] *eerily paint the goods with a mottled hue of green*.

TRADUCTOLOGIE VERSION

SEGMENT N°1

[...] *and those few were at a distance from me*.

Ce segment appartient à la seconde partie d'une phrase. Il commence par le coordonnant *and* qui implique un lien serré avec le cotexte gauche. Le problème posé est double : la reprise du mot *few*, et la nécessaire utilisation pour la traduction de *distance* d'un nom qui puisse aussi être repris ligne 11 (*a greater distance still*). Le segment ne semble pas poser d'autre problème majeur.

La traduction littérale du sujet *those few* n'est pas possible en raison de la nature particulière de *few*. Dans la première partie de la phrase, il est utilisé comme déterminant quantifieur ; suivant une

prédication d'existence, *there were*, il implique que le décompte est effectué pour la première fois (il y avait peu de monde / peu de gens). *Few* joue bien le rôle de déterminant dans ce cas. Dans le segment à étudier, *few* ne peut plus être traduit par un quantifieur tel « un petit nombre de... » dans la mesure où il n'est plus déterminant quantifieur mais adopte un fonctionnement nominal. Il désigne alors un ensemble de personnes déjà constitué, considéré comme une totalité.³ Il est précédé du déterminant anaphorique *those*.

On pourrait alors penser que l'économie syntaxique a permis, grâce à la présence du coordonnant, d'éviter la reprise d'une base nominale *people*. Il convient donc de rendre à la fois la dimension nominale et la quantification sous-jacentes à *few*. Dans la mesure où le nom n'apparaît pas en anglais, nous proposons de ne pas reprendre la traduction de *people* par « gens » ou « monde » à cet endroit, et de choisir « ces rares personnes », les mots « gens » et « monde », collectifs, étant difficilement compatibles avec une qualification ou une détermination qui impliqueraient le spécifique.

La fin du segment exprime une localisation situant le référent du sujet grammatical par rapport à l'énonciateur. Le complément prépositionnel *at a distance*, attribut qui permet la localisation du sujet (attribut locatif), comporte le déterminant *a*, indéfini, qui, dans la collocation, implique une distance existante, glosable par *at a certain distance from me*. Nous proposons de la rendre par un adverbe marquant l'éloignement, « loin », modifié par un adverbe de degré rendant compte de l'imprécision de *a* : « assez loin de moi ». L'utilisation de l'adverbe « loin » permet sa réutilisation ligne 11 « semblait venir de plus loin encore », qui entre dans l'étude du point suivant.

La traduction finale est :

[...] et ces rares personnes se trouvaient assez loin de moi.

SEGMENT N°2

[something...] made the sound of their voices seem to come from a greater distance still.

Le second point est intimement lié au premier, ce qui est matérialisé par le coordonnant *and*.

La reprise de la distance évoquée antérieurement s'accompagne d'une expression de degré, *greater*, qui installe une comparaison entre les deux segments *from a distance* et *from a greater distance still*. Cet effet maximalisant est renforcé par la présence de *still* en position focale, en fin d'énoncé. Il est placé à cet endroit pour marquer un point de vue en construction et non pas un commentaire déjà établi. Il correspond à une emphase supplémentaire sur la distance décrite et pourrait avoir été ainsi placé afin d'évoquer le temps que met le son à parvenir à l'énonciateur.

La structure syntaxique du segment semble à première vue correspondre à une structure causative-résultative de type *X make Y do something*. Cependant, ici, le second verbe est le verbe *seem*, qui n'est pas un verbe d'action, et peut être glosé par l'adverbe de commentaire *seemingly* qui reflète le point de vue de l'énonciateur.

Il ne sera pas possible d'utiliser en français la structure causative-résultative calque « faire faire ».

Le second problème structurel est que dans une structure causative en *make*, le sujet grammatical renvoie en général à un animé (humain ou non). Or, ici, « l'air », sujet grammatical, même s'il est

³ Huddleston & Pullum parlent alors de groupe nominal réduit (« *reduced NP* », *The Cambridge Grammar of the English Language*, p. 1511).


personnifié, ne peut pas être considéré comme agent (trait non-humain).⁴ Il va donc falloir réifier la complémentation du verbe « faire » pour lui ôter son dynamisme potentiel ; ceci implique une nominalisation du type : « et cela faisait que... »

Nous proposons comme traduction finale :

« [...] faisait que le son de leur voix semblait venir de plus loin encore ».

Une seconde variante, relevant des mêmes opérations de traduction, mais faisant monter le commentaire sur le verbe de la principale aurait pu être :

« [...] donnait l'impression que le son de leur voix venait de plus loin encore ».



Cette épreuve est à la portée de tous les candidats. Elle fait la synthèse de tout le travail de préparation accompli pendant l'année et favorise le décloisonnement des connaissances. Nous avons volontairement minimisé l'utilisation de la métalangue dans les commentaires proposés, afin de compléter, par un autre point de vue, les rapports très constructifs des années précédentes. En lisant et travaillant les propositions de corrigé des jurys de ces dernières années, vous pourrez ainsi vous forger un outil de travail fiable que renforceront vos lectures des ouvrages de traductologie habituellement recommandés.

Pour le jury de traductologie, Mireille Quivy

⁴ La définition de l'agent prototypique implique un caractère humain ou, à défaut, un sujet doué de volition.

**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 l'épreuve de didactique à l'agrégation interne d'anglais, session 2009, reprend en très grande partie le rapport de la session 2008 dont les préconisations sont toujours actuelles. Les candidats sont invités à en prendre connaissance.

Les recommandations prodiguées l'année dernière ont été suivies par les candidats, et le jury constate avec satisfaction l'amélioration de la qualité des prestations orales. Les remarques qui suivent donneront aux futurs candidats une vision claire de l'épreuve. Elles leur permettront de prendre quelque distance par rapport aux schémas préconstruits et aux modèles que proposent certains ouvrages ou publications. Les attentes du jury ne relèvent pas de phénomènes de mode éphémères mais elles se fondent sur un ensemble de critères précis, sous-tendus par une variété d'éléments de réflexion théorique ainsi que sur une prise en compte de tous les aspects des processus d'apprentissage au service de l'enseignement de l'anglais. Ce rapport met de nouveau en garde les candidats de la prochaine session contre une méprise fréquemment observée en leur rappelant que l'épreuve de didactique de l'agrégation interne ne doit pas prendre le tour de l'exposé d'un cours fictif. Il s'agit de concevoir et de présenter une préparation de cours, travail préliminaire à toute mise en oeuvre didactique : l'analyse universitaire débouche sur la définition d'objectifs dont découle cette mise en oeuvre. Celle-ci propose un réel parcours d'apprentissage dont l'évaluation constitue l'aboutissement.

Il convient de souligner qu'en tout état de cause, le jury évalue la prestation des candidats dans le cadre spécifique de cette épreuve et qu'en aucun cas il ne porte un jugement sur leur valeur professionnelle.

Le jury rappelle que cette épreuve de haut niveau se prépare au long cours et nécessite un entraînement régulier.

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. »

Le candidat dispose d'un dictionnaire unilingue en salle de préparation.

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, telle qu'elle a été définie ci-dessus, portant sur un dossier. Lors de la session 2009, les dossiers ont été composés de un à quatre documents de nature et de longueur variables (article de presse, extrait de roman, extrait de carnet de voyage, texte à caractère

scientifique, discours politique, poème, nouvelle, photographie, affiche, caricature et dessin satirique, etc.). Remarquons que si l'ensemble des dossiers ne comportait cette année que textes et documents iconographiques, le recours à des extraits sonores ou audiovisuels n'est pas à exclure.

Pour des raisons qui tiennent à la nature même de l'exercice demandé au candidat, l'épreuve comprend 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 rendre la présentation cohérente. L'analyse conduira de façon logique à la définition des objectifs et ces derniers détermineront la mise en œuvre qui suit.

A - Analyse du dossier

Les candidats devront, au cours de leur préparation tout comme lors de leur présentation devant le jury, débiter par une analyse de qualité universitaire du dossier. Cette analyse, précise, fine et pertinente, vise à dégager le potentiel didactique des documents qui constituent le dossier (nature, spécificité, contenu, sens ultime). Cette analyse doit être synthétique et incisive, orientée vers la définition des objectifs, des pré-acquis et pré-requis, le repérage des points d'appui facilitateurs et des difficultés prévisibles. Elle s'attachera à identifier et à définir les apprentissages à construire dans le cadre d'un parcours. 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, document visuel, etc. - de mettre en évidence son sens ultime et les caractéristiques formelles qui construisent ce sens au moyen d'une analyse fine, mais rapide, puisqu'il ne s'agit là que d'une étape. Il convient constamment de distinguer l'essentiel de l'accessoire, 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.

Le dossier s'envisage comme un objet d'étude, ensemble autonome de dépendances internes. Il s'agit de le percevoir comme un tout, d'analyser les documents qui le constituent, afin de dégager les liens entre les documents et la cohérence interne dans cet ensemble. Ensuite, il convient de définir les objectifs en relation avec la spécificité du dossier afin de l'exploiter au mieux, et de procéder à une mise en œuvre mettant en réseau les documents.

Chaque dossier s'articulant autour d'un thème fédérateur, il est nécessaire d'affiner la recherche de ce que les documents proposés ont en commun et de mettre au jour les concepts qui en sous-tendent l'articulation.

Quelques conseils motivés par la constatation de certaines dérives :

L'analyse doit être précise, sélective et adaptée au propos. Il ne s'agit pas de procéder à une simple paraphrase. Certains candidats proposent une lecture superficielle ou réductrice qui ne permet pas une mise en relation des documents.

On veillera à consacrer le temps nécessaire à cette analyse, sans pour autant utiliser la moitié du temps imparti. Rien ne sert de proposer une étude littéraire - fût-elle fine et pertinente - visant à l'exhaustivité si les remarques avancées ne servent pas le projet didactique. Par exemple, 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. Remarquons à cet égard que les savoirs et savoir-faire requis pour l'épreuve d'ESP sont transférables à l'épreuve de didactique (et même indispensables dans certains cas) mais qu'ils doivent être employés avec pertinence, en tenant compte de la spécificité de l'épreuve.

La même observation s'applique à tout type de document. Ainsi, des remarques sur le paratexte (titre, sous-titre, source, etc.) à propos d'un article de presse n'ont-elles d'intérêt que si elles sont exploitées dans la définition des objectifs et dans la mise en œuvre (par exemple : développement de la compétence de lecteur, lecture rapide, lecture cursive, recherche d'information, etc.). En résumé, l'analyse doit être impérativement liée à la définition des divers objectifs.

B- Objectifs

Les objectifs concernent les savoirs langagiers, les activités langagières (compréhension de l'oral et de l'écrit, production à l'écrit et à l'oral, en continu et en interaction), les compétences et les approches méthodologiques permettant leur construction, ainsi que les cultures des pays anglophones. Ces objectifs doivent être définis précisément, en adéquation avec les paramètres contraignants que sont les documents et leur spécificité, le niveau d'apprentissage ciblé, les cadres institutionnels national et européen qui déterminent les orientations générales de l'enseignement de l'anglais. On peut suggérer un niveau de classe (2^{nde}, 1^{ère}, Terminale). La connaissance des programmes officiels comme le recours aux niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (A2, B1, B2, C1), permettent d'étayer le choix de la classe ciblée.

Quelques conseils motivés par la constatation de certaines dérives :

La définition des objectifs :

Que l'approche soit actionnelle, énonciative, notionnelle-fonctionnelle, ou autre, les objectifs linguistiques choisis, la fonction retenue, etc., doivent permettre aux élèves d'accéder au sens du document. Les très fréquentes exploitations des notions de contraste et d'hypothèse, de la modalité épistémique, ne sont pas toujours pertinentes. La simple présence d'un fait de langue dans les documents ne justifie pas nécessairement son exploitation systématique. Il peut aussi être nécessaire de procéder à la mise en place d'outils langagiers utiles à l'organisation du discours sur le document et le thème qu'il aborde.

L'articulation entre la définition des objectifs et l'évaluation

Certains candidats définissent des objectifs d'apprentissage, sans pour autant prévoir la mesure de leur degré d'atteinte. On veillera à ce que les objectifs annoncés débouchent toujours sur une évaluation, et que cette dernière soit étroitement articulée avec les entraînements programmés.

Ainsi, l'objectif phonologique peut être absent du projet alors que de nombreuses activités de production orale sont mises en place.

En ce qui concerne l'objectif méthodologique, la mise en œuvre porte presque uniquement sur la compréhension écrite mais seule la production écrite est évaluée.

Le niveau de classe ciblé

Le jury conseille aux candidats de croiser les caractéristiques des documents qu'ils mettent en évidence lors de l'analyse avant de cibler tel ou tel niveau de classe ou de compétence.

Justifier par exemple le choix d'un niveau de classe de Terminale en arguant uniquement du fait que les documents illustrent le concept du « rapport au monde » 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.

Par ailleurs, définir le niveau de compétence ciblé en s'appuyant sur les descripteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est dans certains cas (sections européennes, langue de complément, ...) plus judicieux que de cibler tel ou tel niveau de classe.

C - Mise en œuvre et démarche d'apprentissage :

La mise en œuvre 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),

en somme, par ce qui constitue les concepts fondamentaux de la didactique. Le candidat ne fait vraiment preuve des connaissances et de l'expertise attendues que s'il définit des pistes d'exploitation, des axes précis et cohérents de travail et s'il expose clairement les moyens qu'il envisage pour évaluer les résultats de l'apprentissage ainsi conçu. Ce qui est apprécié en priorité, c'est l'aptitude du candidat à proposer une préparation de cours dans laquelle le traitement du dossier à des fins d'enseignement / d'apprentissage est constamment sous-tendu, implicitement ou explicitement, par une solide théorie didactique, avec tout ce qu'elle inclut.

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 activités langagières soient nécessairement évaluées au même niveau en fin de séquence d'enseignement. On articulera donc bien plusieurs activités langagières lors de la mise en œuvre, mais l'on pourra choisir de privilégier l'évaluation de l'activité langagière « 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.

En aucune façon, l'ordre d'apparition des documents dans le dossier ne vise à contraindre leur enchaînement lors de leur exploitation. Les candidats restent entièrement libres d'en agencer l'ordre. Celui-ci ne peut être défini que par le type de projet qui le sous-tend.

L'exposé de la démarche envisagée pour atteindre les objectifs définis suite à l'analyse du dossier doit être cohérent et suivre un fil conducteur qui, depuis la découverte des documents jusqu'à l'évaluation finale, guide le travail des élèves de manière progressive. Il s'agit 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.

Quelques conseils motivés par la constatation de certaines dérives :

L'accès au sens des documents

Lors de cette session, le jury a pu regretter que certains candidats n'évoquent pas certaines phases qui auraient pu faciliter l'accès au sens explicite des documents. On ne pourrait considérer que la chose aille de soi. Certaines propositions de cours visaient d'emblée à dégager l'implicite et à faire repérer des éléments rhétoriques à partir des documents. L'accès au sens repose dans un premier temps sur une compréhension explicite des supports proposés, comme le rappellent les Instructions Officielles. Inversement, ne dégager que l'explicite de textes au contenu sémantique riche constitue l'écueil opposé, également remarqué au cours de la session. Afin de l'éviter, le jury invite les candidats à ne jamais perdre de vue la nature et la spécificité des documents qui leur sont proposés.

D'autre part, on ne saurait envisager que les difficultés de compréhension globale du dossier puissent être levées par un simple recours au travail à la maison. On ne saurait envisager non plus l'abord d'un

document sans avoir pris en compte les moyens qu'il est nécessaire de mettre à la disposition des élèves afin de leur en permettre l'accès. Ces pré-requis, qui ne font pas nécessairement partie des pré-acquis des élèves, doivent faire l'objet d'une réflexion quant à leur mise en œuvre (ex : activités de réactivation, mise en place d'outils phonologiques, apports culturels ou rebrassage lexical, etc.).

Construction des activités langagières :

Le parcours défini par les candidats doit servir un entraînement progressif aux activités langagières du projet. A cet égard, il est important de faire la distinction entre les activités qui tiennent de la vérification de la compréhension et celles qui permettent un entraînement. On veillera à l'adéquation de cet entraînement avec les modalités retenues pour l'évaluation.

Dans ce cadre, toute proposition de déconstruction des éléments formels ou culturels du document ne saurait se suffire à elle-même. Elle ne prend tout son sens que si elle s'ouvre sur une phase de reconstruction au fil de laquelle on procède à la mise en lumière et en réseau des éléments signifiants.

Dans cette perspective, on s'interrogera, entre autres sujets, sur le traitement du lexique (décodage, élucidation, techniques de mise en mémoire, réemploi). Le recours au dictionnaire, fût-il unilingue, ne saurait remplacer le déploiement de procédures spécifiques à l'élucidation lexicale.

Variétés des types de discours :

L'exploitation des figures du discours argumentatif prédomine dans les activités de production proposées par les candidats. On observe qu'elle se fait souvent au détriment des autres types de discours (narratif, explicatif, poétique, etc.). Il serait profitable de s'engager dans une réflexion sur la variété de ces types de discours, sur les situations propres à les susciter et sur les moyens langagiers à mobiliser.

Travail personnel de l'élève en dehors de la classe - Activités de recherche documentaire :

Le travail personnel de l'élève en dehors de la classe (lecture des documents du dossier effectuée à la maison, élucidation du lexique, recherches systématiques en ligne, etc.) ne doit pas se substituer gratuitement à l'intervention du professeur. Il se conçoit nécessairement dans le cadre d'une démarche logique, organisée et accompagnée par les candidats.

L'évocation d'une association avec des professeurs d'autres disciplines peut être pertinente. Dans ce cas, on ne passera pas sous silence le traitement du passage d'une langue à l'autre.

Les consignes :

On demeurera vigilant à l'adéquation entre la consigne et l'objectif affiché. Par exemple, lors d'une activité de compréhension écrite, il s'agit de formuler les consignes de telle sorte qu'elles ne préconstruisent pas le sens auquel on souhaite faire accéder les élèves. On pourra donc rechercher des alternatives au simple questionnement magistral. Certains repérages censés permettre l'accès au sens ne sont, de fait, réalisables qu'une fois le sens élucidé.

Le jury attend quelques exemples pertinents de consignes données dans un anglais authentique ainsi que quelques éléments de réponse attendus. 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.

L'écueil de la fiction de cours :

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 ces activités sont choisies.

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 du séquençage des séances, mais de montrer en quoi la description des diverses séances correspond au fait qu'il importe de proposer telle ou telle activité dans la séance 1, puis d'envisager, par exemple, une évaluation formative dans la séance 3 avant de passer à une évaluation sommative dans la séance 5 et d'expliciter cette démarche. Ce qui compte, ce n'est pas tant de proposer 4, 5 ou 6 séances mais plutôt de réfléchir aux processus d'apprentissage, aux notions de réactivation, de fixation, de renforcement, d'enrichissement langagier, de réactivation périodique, cyclique, de « phase de latence », etc.

II - LES COMPETENCES REQUISES

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

A - Connaissance des langues et des cultures du monde anglophone

1. Maîtrise de l'anglais

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

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

Quelques conseils motivés par la constatation de certaines dérives :

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

2. Culture générale

Une bonne connaissance des civilisations et des cultures du monde anglophone sous tous leurs aspects (histoire, géographie, politique, littérature, mythes, cinéma, arts plastiques, etc.) est indispensable si l'on veut faire une lecture pertinente d'un document, au niveau explicite et implicite. Il ne faut pas hésiter à évoquer d'autres documents de même nature dans la mesure où cela peut donner sens au projet.

B - 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 aux plans 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 Européen Commun de Référence pour les Langues 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. La mise en situation de l'usage de la langue semble essentielle au développement de compétences susceptibles de faire de l'élève un acteur social. C'est dire que ces approches 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.

1. 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 connaissances et savoir-faire. 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 (renvoi à la notion, valeur de bilan, notion de propriété du sujet, etc.) et de faire prendre conscience à l'élève des points d'appui et, surtout, des écarts de fonctionnement entre les deux langues.
- **Lexique** : Les règles de formation des mots (conversion, dérivation, composition ; lexies simples, composées, complexes).
- **Phonologie**, notamment les règles d'accentuation (suffixes forts / faibles, préfixes séparables / inséparables, accentuation des noms et adjectifs de deux syllabes, etc.), l'Alphabet Phonétique International (pour les paires minimales notamment).

Rhétorique : notions de base de la rhétorique (figures de pensées – métaphore, métonymie – types et prototypes de discours – anaphore, asyndète / polysyndète, etc.)

Maîtrise des codes de l'écriture littéraire (éléments de narratologie tels que point de vue et voix, éléments d'analyse poétique – prosodie, métrique, par exemple -, analyse théâtrale et filmique).

Ces considérations n'ont de raison d'être que dans la mesure où elles permettent aux élèves d'accéder au sens des documents.

2. 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).

3. 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. Il est nécessaire d'envisager une mise en œuvre 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 au plan syntaxique qu'au 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. Il convient donc de proposer une progression cohérente avec une hiérarchisation et un enchaînement logique des activités qui doivent être intégrées et mises au service de la tâche ou de l'évaluation finale.

III. L'ENTRETIEN

La finalité de l'entretien est d'inciter les candidats à réfléchir sur leurs propos. Le jury a remarqué que trop de candidats ne prennent justement pas le temps de la réflexion. L'entretien n'est pas un exercice purement rhétorique dans lequel les candidats devraient montrer qu'ils sont capables de renverser complètement la logique de leur analyse ou de leur mise en œuvre en un minimum de temps. Il ne s'agit pas non plus d'un jeu de rôle dans lequel ils devraient défendre coûte que coûte leurs positions initiales, y compris lorsqu'ils ont conscience d'une possible faille à ce niveau. Le jury pose de vraies questions qui ne visent pas à piéger ou à déstabiliser. Leur but est de permettre aux candidats de montrer qu'ils sont en mesure de prendre du recul par rapport à ce qui a été dit lors de la présentation. Il n'y a à ce titre rien de surprenant à prendre le temps de la réflexion (dans la limite du raisonnable eu égard aux caractéristiques de l'épreuve) pour répondre aux sollicitations des membres du jury. Les questions doivent être perçues comme des possibilités offertes aux candidats de développer, et non comme des critiques contre lesquelles il conviendrait de se défendre. Le jury peut comprendre que certaines parties de l'exposé aient été traitées de façon plus succincte que d'autres. C'est pourquoi l'entretien doit être l'occasion pour les candidats de prolonger leur réflexion. Le jury n'a d'autres attentes que d'entendre les candidats :

- mettre en lumière et préciser certains aspects de la présentation qui resteraient à développer,
- apporter une justification, une mise en perspective théorique d'une démarche,
- suggérer d'autres pistes d'exploitation du dossier.

Le jury a apprécié les prestations des candidats qui se sont engagés dans le dialogue de manière constructive. Ainsi, certains candidats ont su mettre à profit les pistes d'exploitation proposées par le jury de façon fructueuse.

Quelques exemples de réponses pertinentes :

Q : Dans votre traitement du poème de Blake (dossier 6A), vous avez proposé de travailler l'accentuation et la prononciation afin de préparer vos élèves à une lecture à voix haute et à une récitation du poème. Or, vous ne souhaitez traiter le sens du poème qu'à la séance suivante. Ne pensez-vous pas qu'un des critères de réussite d'une lecture à voix haute ou d'une récitation est de faire passer du sens ?

R : Certainement. Il paraît en fait plus logique de faire un travail sur la forme écrite et sur la phonologie pour faciliter l'accès au sens. Il vaut mieux préparer la lecture à voix haute pendant la séance suivante, une fois le sens traité.

Q : Dans le cadre de votre préparation de cours, vous envisagez de faire créer un dialogue pour anticiper la suite de la nouvelle à la fin du troisième paragraphe. Avez-vous songé à un type d'évaluation possible de cette activité orale ?

R : Oui, j'ai envisagé de faire concevoir un nouveau dialogue à un autre moment de la nouvelle, lors d'une séance ultérieure.

Q : Envisagez-vous de proposer l'écriture d'une suite à la nouvelle « Korea » (nouvelle de John Mac Gahern publiée dans *The Collected Stories*, Faber and Faber, 1998).

R : Non, je ne pense pas car cela viendrait en contradiction avec la structure en miroir de la nouvelle. La structure circulaire de cette nouvelle n'invite pas à envisager une suite.

Q : Vous avez souhaité aborder l'analyse des documents iconographiques à la fin de votre étude sur la représentation des Afro-américains aux Etats-Unis. Pouvez-vous justifier votre choix ? (dossier 2B)

R : Il me semble que les documents iconographiques constituent parfois une entrée privilégiée dans la thématique de certains dossiers, mais dans le cas présent, je pense que clore mon étude par les affiches de cinéma permet d'effectuer une meilleure lecture de ces documents qui constituent le point d'orgue dans l'histoire de la représentation des Afro-américains. D'autre part, cela permet également d'éclairer la perspective chronologique du dossier.

On rappellera également que l'aspect communicationnel joue pleinement son rôle dans ce *dialogue* avec le jury. Comme lors de l'exposé, on attend des candidats qu'ils communiquent de façon naturelle avec le jury (voix audible, maîtrise du gestuel, contact oculaire). Il faudra par ailleurs veiller à la précision des réponses et utiliser une langue d'un registre et d'un ton conformes à la situation formelle du concours.

Le jury a su apprécier les prestations des candidats qui ont fait preuve d'adaptabilité et de souplesse dans leur manière d'aborder l'entretien.

IV. RESUME DES CRITERES D'EVALUATION

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

Les candidats...

- ont-ils procédé à une analyse concise, à la fois fine et pertinente, du dossier ?
- ont-ils résolument orienté cette analyse vers la définition d'objectifs clairs ?
- ont-ils su définir des objectifs pertinents par rapport au dossier et au niveau de classe ou de compétence retenu ?
- ont-ils proposé une mise en œuvre en adéquation avec les objectifs définis en indiquant brièvement mais clairement les énoncés produits dans un anglais authentique ?

- ont-ils cherché à intégrer les activités, qu'il s'agisse de l'acquisition de connaissances ou du développement des compétences et des outils méthodologiques ?
- ont-ils fait preuve d'un savoir-faire de véritable praticien en proposant des activités variées, efficaces, réalistes, adaptées aux objectifs et créatives ?
- ont-ils démontré une maîtrise technique dans la façon de solliciter les élèves autrement qu'en posant des questions ?
- ont-ils manifesté un souci permanent de mener l'élève vers l'autonomie ?

- ont-ils 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 ?
- ont-ils concurremment montré, explicitement et / ou implicitement, que leur pratique était sous-tendue par une solide théorie dans les divers domaines concernés (lexique, grammaire, phonologie, compétences langagières et méthodologiques, etc.)?
- ont-ils fait preuve de bon sens et de réalisme ?
- se sont-ils exprimés dans une langue adéquate sur tous les plans ?
- possèdent-t-ils une maîtrise de l'anglais correspondant au niveau attendu ?
- ont-ils confirmé ou infirmé lors de l'entretien les réserves éventuelles des membres du jury à propos de l'exposé ?

Proposition de tableau : le traitement ci-dessous ne se veut pas exhaustif et vise à souligner la nécessaire cohérence des différentes étapes de la préparation du projet. **Il ne constitue aucunement le mode de présentation du dossier au jury**. Il peut toutefois s'avérer utile aux candidats lors de leur préparation en les invitant à concevoir le projet comme un ensemble où tous les éléments sont intimement liés, depuis l'analyse jusqu'à l'évaluation en passant par la définition des objectifs et la déclinaison des activités.

Les objectifs linguistiques fixés sont ceux indispensables à l'accès au sens explicite et implicite des documents ; ils peuvent être présents dans les documents ou se révéler nécessaires à leur exploitation.



Dossiers	Thème(s) fédérateur(s)	Intérêts didactiques (mise en relation des différents documents et/ou des différentes parties au sein d'un même document, enjeux méthodologiques)	Objectifs possibles	Exemples d'activités possibles	Evaluations et tâches finales possibles
2B	Représentations de l'identité américaine dans une perspective diachronique. Figures du héros. Dialectique soumission/domination Conflits et unité au sein de la nation	Rhétorique et lecture critique de divers discours/codes militants	<u>Culturel/citoyen</u> : mise à distance et renversement des stéréotypes <u>Lexical</u> : conflits/appartenance ethnique, persuasion/manipulation, argumentation <u>Grammatical</u> : modalité radicale et impératif, but et conséquence. <u>Phonologique</u> : accentuation des mots et phrases clés dans les discours	Frise chronologique visant à établir des repères culturels coordonnés. Doc.1 : réseau d'oppositions sur un passage précis. Icono : repérage de la convergence des drapeaux Doc.2 : Repérer les mots/phrases porteurs de sens et en déduire leur accentuation/poids phonologique Personnification et utilisation des pronoms. Doc.3 : Interprétation de la symétrie/reflets des rayons du soleil.	Evaluation : Etude comparative basée sur le discours de MLK et la photo prise devant le Capitole. Tâche : Mise en voix d'une partie du discours de F. Douglass ou de B. Obama Tâche : Envisager une situation où l'on incite à la révolte et à l'union des forces.
3B	Darwin et la théorie de l'évolution : moment- clé de l'histoire intellectuelle de l'espèce, rapport entre	Découverte de la démarche scientifique de Darwin, appropriation et transfert de la démarche d'investigation.	<u>Culturel</u> : révolution scientifique et époque victorienne, histoire des idées et des arts <u>Lexical</u> : animaux, vocabulaire scientifique (éléments de	Doc.1 : remplacer les termes d'accès difficile par un terme générique Doc.2 : observer et décrire, contraster avec une	Tâches intermédiaires : Darwin raconté aux enfants ; Lecture expressive/ récitation du poème

	<p>la révolution épistémologique et son impact sur la société et la culture au sens large (histoire des idées, histoire des arts)</p>	<p>taxonomie), marqueurs de l'argumentation <u>Grammatical</u> : expression du degré (comparatif, superlatif), modalité (de l'incertitude à l'assertion) <u>Phonologique</u> : rythme, rime, scansion, allitérations</p>	<p>description dans le sens des aiguilles d'une montre Doc. 3 : apparier des blocs du texte avec leur paraphrase (accès au sens global), repérer les marqueurs de l'argumentation Doc. 4 : repérage phonologique, mise en réseau des éléments repérés ; Mise en relation avec le document 2 (circularité, renversement)</p>	<p>Tâche finale : Plaidoyer pour un animal nuisible</p>	
6A	<p>Travail des enfants Innocence/expérience Enfermement/liberté Age d'or/âge de fer Corps/esprit Domination/soumission Paradis/Enfer</p>	<p>Découverte d'auteurs anglais emblématiques et d'une réalité sociale et historique toujours d'actualité dans le monde. Entraînement à la lecture et à l'interprétation de documents de nature différente. Rôle de l'artiste dans la société</p>	<p><u>Culture/citoyen</u> : place de l'enfant dans le monde du travail <u>Lexical</u> : souffrance, désespoir, propreté/saleté, lumière/obscurité, injustice. <u>Grammatical</u> : passif, expression du passé, but, coercion, souhait et regret <u>Phonologique</u> : terminaison –ed, oralité du poème et lecture expressive</p>	<p>Doc. 3 : exprimer ses réactions face à une photographie engagée. Doc. 2 : sélection des vers en fonction de leur contenu sémantique (réalité > rêve) Travail phonologique de <i>chainspeaking</i> pour déceler les groupes de souffle et de sens. Doc. 1 : repérage du « je narré »/« je narrant », travail spécifique sur la première phrase de chaque paragraphe qui en synthétise le contenu, travail sur l'enchaînement structurel</p>	<p>Evaluation : Compréhension écrite : poème « Chimney Sweeper » dans <i>Songs of Experience</i>. Tâche : Théâtralisation du poème de Blake ou d'un autre poème. Tâche : Se glisser dans la peau d'un reporter ou photographe > compte rendu de l'observation du travail des enfants, réactions, dénonciation...</p>

Dossier didactique 2B

Le thème fédérateur du dossier – discours et représentations du statut des Afro-américains dans la société américaine depuis l'abolition de l'esclavage – est à la confluence des deux sujets de civilisation au programme cette année tout en s'ancrant dans l'actualité politique de l'année 2008. Les candidats devaient donc pouvoir faire preuve d'une connaissance approfondie des éléments « en toile de fond » évoqués par le dossier. La densité des documents ne pouvait par conséquent pas être considérée comme un obstacle au traitement du dossier du point de vue des candidats.

Document 1 : « Men of Color, To Arms ! » de Frederick Douglass, accompagné d'un tableau intitulé « The Gallant Charge of the Fifty Fourth Massachusetts (Colored) Regiment » : discours de Frederick Douglass, acteur majeur dans la question de l'abolition de l'esclavage aux Etats-Unis.

Document 2 : extrait du discours du candidat Obama qualifié de « *race speech* », qui fait en quelque sorte la synthèse des divergences passées sur la question noire aux Etats-Unis et ouvre des perspectives d'avenir prenant appui sur sa candidature. Il est accompagné d'un *editorial cartoon* dans lequel on voit Frederick Douglass en train de commenter le choix de Barak Obama en tant que candidat de son parti à la présidence.

Document 3 : Affiches des films *Men In Black* et *Hancock*. Même si la connaissance des deux films pouvait aider les candidats, elle n'était pas indispensable à l'exploitation pertinente des documents. Dans la culture américaine, le cinéma hollywoodien joue un rôle prépondérant dans la perception de la réalité, illustrée dans ce dossier par les affiches. Au-delà de la dimension héroïque des personnages, les images évoquent la représentation des Noirs dans la société moderne : leur lien intrinsèque avec « la jungle urbaine » (grande ville dans les deux images) et la violence, la pauvreté et peut-être l'espoir de jours meilleurs (lever de soleil dans les lunettes de Hancock).

Eléments historiques fondamentaux :

>les droits acquis par l'introduction des « Civil War Amendments » à la Constitution (les 13^e, 14^e et 15^e amendements en 1865, 1868 et 1870 respectivement);
>la lutte contre la ségrégation jusqu'au Civil Rights Movement à partir des années 1950 et le rôle des présidents Eisenhower, Kennedy, Johnson et Nixon dans la déségrégation des écoles publiques dans le Sud et le passage de lois pour assurer définitivement les droits des noirs ;
>l'extraordinaire parcours de Barak Obama, premier homme de couleur à être investi par un des deux partis majeurs pour l'élection présidentielle ; ici il convient de mesurer l'importance de la question « raciale » dont il parle lui-même dans le document 2. Le candidat doit savoir (grâce au sujet sur l'exécutif) la complexité du chemin parcouru pour parvenir à la Maison Blanche et le mettre en relief par rapport à la candidature de Barak Obama.

Le candidat doit aussi évaluer par une lecture fine l'importance du discours politique des Noirs, illustré ici par les textes de Douglass et Obama centrés sur l'intégration de la communauté noire dans la société dominante. Ceci est en très net contraste avec d'autres types de discours politiques, notamment dans les années 60/70 si on pense à Malcolm X ou Louis Farrakhan. Il s'agit là d'un débat de fond dans la culture américaine qui oppose avocats de l'assimilation et défenseurs de la différence ethnique, religieuse et linguistique ; il conviendrait donc de situer les propos de ces deux hommes dans leurs contextes historiques et analyser en quoi leurs discours reflètent la question de la société multi-raciale à différents moments de l'histoire des Etats-Unis.

Rôle des images

Il est important de souligner ici le rôle central de toutes les images incluses dans le dossier. L'*editorial cartoon* démontre le lien qui est à faire entre Douglass et Obama, mais le seul constat de ce lien ne suffira pas pour en tirer l'intérêt didactique. Les images proposées sont à traiter par le biais d'une réflexion sur la place des noirs dans la société américaine telle qu'elle est véhiculée dans la culture populaire. L'illustration qui accompagne le premier texte met en exergue l'exaltation patriotique du sacrifice des Afro-américains dans l'armée de l'Union pendant la guerre de Sécession, mais on peut noter en même temps que le soldat noir qui porte la bannière étoilée est situé derrière et en contrebas de l'officier blanc manifestement touché par une balle. L'*editorial cartoon* commente le fait que la

communauté noire attend une authentique manifestation de l'égalité depuis l'émancipation des esclaves en 1863, symbolisée par la présence anachronique de Douglass dans le « présent électoral » de 2008.

Thèmes fédérateurs : représentation de l'identité afro-américaine dans une perception diachronique - figure du héros - dialectique soumission/domination

Niveau concerné : Terminale. Possibilité de travailler le dossier en section européenne avec un complément de type DNL en histoire. Le travail peut aussi être envisagé de façon interdisciplinaire (histoire, lettres, philosophie)

Objectifs :

- culturel : mise à distance et renversement des stéréotypes
- linguistiques : argumentation, modalité radicale (persuasion), champs lexicaux : conflit/appartenance ethnique, persuasion, manipulation, accentuation des mots et phrases clés dans les discours (aspect incontournable)
- méthodologique : le discours de type politique

Obstacles pour l'élève: références culturelles et civilisationnelles, densité lexicale, longueur des documents

Éléments facilitateurs : caractère attractif du document 3, acteurs et films connus de certains élèves.

Éléments pour une mise en œuvre possible :

Document 3 : document utilisé comme un déclencheur à partir des connaissances des élèves sur les films, prise de parole en interaction et en continu ; raconter l'histoire au présent (et éventuellement au passé), utilisation d'une scène du film (si elle est au service de la cohérence de la démarche didactique et/ou du contenu thématique du dossier), anticipation des champs lexicaux retrouvés dans les deux discours.

Document 2 : faire identifier la spécificité du discours en tant que genre (prosodie, groupes de souffle/sens), faire repérer en quoi la candidature de Barak Obama est la synthèse des éléments historiques présents dans le discours.

Document 1 : travail de recherche sur la guerre de Sécession (travail en interdisciplinarité par exemple) **à exploiter en classe d'anglais**, faire identifier les arguments exhortant à l'engagement militaire, faire mettre en voix un extrait du discours (par exemple l'extrait I.14-21 une fois l'accès au sens effectué) en réinvestissant les compétences nées de l'exploitation du document 2.

Utiliser le dessin humoristique du document 2 pour faire un récapitulatif final (évaluation de la compétence culturelle et entraînement à la prise de parole en continu).

Exemple de tâche à compléter au fil des séances : frise historique agrémentée de représentations diverses en partant du premier paragraphe du document 2.

Evaluations possibles :

Envisager une situation dans laquelle les *Men in Black* tentent de persuader Hancock de rejoindre leur groupe ou autre forme d'exhortation.

Étude d'un autre discours (par exemple de Martin Luther King)

Dérives possibles :

Aborder les documents 1 et 2 de façon successive et dans leur intégralité avec l'ensemble des élèves. Cours magistral de civilisation.

Donna Andreolle, Béatrice Briard, Olivier Glain, Nathalie Lesport, Bérengère Rivoallan, Luc Verrier

Dossier didactique 3B.

Thème général : Darwin, théorie de l'évolution et approche artistique.

Le dossier se compose de quatre documents distincts : deux extraits d'œuvres de Darwin publiées à 20 ans d'intervalle (1839 et 1859), un dessin satirique de Linley Sambourne issu de *Punch* (1881) et un poème contemporain de Richard Appleman.

La nature des documents (fond et forme) s'envisage ici dans une perspective qui met en relief la dimension temporelle sur fond d'évolution.

Analyse des documents :

Document 1 : extrait du carnet de voyage de Darwin (expédition du Beagle, 1826-1836). Type de discours descriptif accompagné de dessins du carnet de voyage. La précision dans la description et la minutie dans le dessin caractérisent la démarche scientifique : observation, description. La dernière phrase du document correspond à l'émission d'une hypothèse (*one might really fancy that..*) et formule un début d'interprétation.

Dégager la nature comparative de l'approche de Darwin est fondamental (texte, visuel).

Document 2 : dessin satirique de Linley Sambourne, *Punch* (1881) : *Man is but a worm*. Le document se lit circulairement, dans le sens inverse des aiguilles d'une montre (premier renversement à mettre en perspective avec celui du poème) : du chaos à l'homme victorien en passant par le lombric, le singe, et diverses formes chimériques/monstrueuses. En position centrale, représentation de Darwin.

Document 3 : extrait de *On the Origin of Species* (1859). Vingt ans séparent le document 1 du document 3. Reprise de l'hypothèse finale du document, qui, 20 ans après, est théorisée.

Discours argumentatif qui met en évidence l'articulation d'une pensée complexe derrière une apparente simplicité signifiée par les articulateurs logiques (*but, now, hence*).

Traces de subjectivité que n'exclut pas le discours scientifique.

Document 4 : poème contemporain, Richard Appleman (extrait de *Darwin's Bestiary*, publié en 1996).

Discours poétique, fable (sociale, politique, morale). Le poème s'appréhende à plusieurs niveaux de lecture : dimension intellectuelle (forte intertextualité : références à Milton via Huxley (vers 1), citation de Darwin (vers 15), de Walter Scott (vers 24) par exemple) ; dimension sensible et esthétique. Renversement de la position du lombric au sein même du poème, et par rapport au document 2. Construction progressive de la morale de la fable.

Ce dossier s'inscrit naturellement dans une logique interdisciplinaire : programmes du lycée en anglais, en SVT, en philosophie par exemple, enseignement de l'histoire des arts (BO n°32 du 28 août 2008). Il peut prendre toute sa place en section européenne (en rapport avec la discipline non linguistique SVT), mais ne saurait en aucun cas se limiter à une exploitation avec de seules classes scientifiques.

Les enjeux :

Culturels :

Darwin, l'évolution : moment-clé de l'évolution intellectuelle de l'espèce/révolution épistémologique, créationnisme vs évolutionnisme...

Méthodologiques :

Mise en évidence et appropriation par les élèves d'une démarche d'investigation et de réflexion (observation, description, émission d'hypothèses et interprétation, démonstration à partir des quatre documents) ;

Entraînement à la compréhension écrite (discours descriptif, discours argumentatif) en articulation avec la production orale.

Il s'agit bien d'articuler démarche d'investigation et construction de la compétence de communication.

Linguistiques :

- lexicaux : marqueurs de l'argumentation, vocabulaire scientifique (éléments de taxonomie), certains animaux (en évitant la dérive de l'appropriation de lexique trop spécifique sans justification)
- grammaticaux : expression du degré (comparatif, superlatif) suscitée par la nature des documents; modalité (de l'incertitude à l'assertion)
- phonologiques : éléments de prosodie (rythme, rimes, scansion), allitérations...
- rapport graphie/phonie.

Obstacles : le contexte victorien peu connu des élèves, l'imagerie symbolique/religieuse, l'ironie et l'humour dans le document 2 et le document 4.

Éléments facilitateurs : la forme contrastée des documents et la spécificité des discours (discours scientifique, satire, poème-fable).

Pistes pour la mise en œuvre :

La mise en œuvre s'appuiera sur l'analyse des documents extraits des œuvres de Darwin pour permettre aux élèves de comprendre la démarche scientifique de Darwin naturaliste d'abord (document 1), théoricien ensuite (document 2), et de se l'approprier en la transférant à l'étude des documents 2 et 4 en vue de sa mise en œuvre dans la réalisation de la tâche finale (capacités construites : observer, décrire, interpréter, démontrer). Dans cette perspective, il est logique de s'appuyer sur les documents 1 et 3 pour faire entrer les élèves dans la démarche d'investigation (par exemple : description, repérage, appropriation, application, transfert).

Quelques pistes POSSIBLES de mise en œuvre :

Toutes ces pistes ne se justifient que dans le cadre d'un entraînement progressif au sein d'un projet cohérent.

Réception (accès au sens)

- Document 1 : faire remplacer les termes d'accès difficile pour les élèves par un terme générique chaque fois que cela est possible (ex : *Replace as many words as you can by the word BIRD*) afin de faire accéder les élèves au sens (utilisation de l'inférence en contexte) / proposer la même technique sur une autre espèce par ex. (retrouver le terme générique) afin de contourner la charge lexicale lourde du document 1
- Document 1 ou document 3 : prévoir au cours d'une séance de montrer le visage de Darwin au cours de l'approche de l'un des textes afin d'anticiper sur l'étude du document 2
- Document 1 : trouver la bonne illustration et justifier (pour éclaircir un passage du texte)
- Document 3 : passer par la reformulation pour permettre l'accès au sens global (ex : *Match the different extracts from the text with what they mean*) :

Idée 1 (bloc du texte)	paraphrase a
Idée 2	paraphrase b
Idée 3	paraphrase c

puis déconstruire la démonstration de Darwin sans oublier de la reconstruire.

- Document 4 :

Effectuer un repérage linguistique (par ex. la formation des mots) DANS LE BUT DE donner du sens au poème (ex. *unbound / spaghetti-torsoed / earless*).

Effectuer un repérage phonologique (qui n'a de sens que s'il est mis en réseau). Ex :

/ / / /
and taste and touch and learn and smell

+

and ...

and ...

and...

and...

+

guzzling making

churning

earning

qui illustrent la suractivité débordante du ver dont on fait l'éloge.

- Mettre en parallèle la forme du document 2 (en spirale) et le sens du poème (mouvement circulaire du ver / cycle de la vie / renversement (de la situation, des valeurs) au sein d'une séquence de travail.

Production :

- Lecture expressive / récitation du poème en classe (en 'mettant le ton' ironique / solennel / etc. selon les interprétations de chaque groupe d'élèves). Mémorisation du poème.

- Expression écrite : élaborer un quiz, écrire un poème.

- Expression orale : Plaidoyer pour un animal nuisible.

Evaluations possibles en fonction des projets:

Le Darwinisme expliqué aux enfants (discours descriptif/explicatif)

Lecture expressive / récitation du poème

Plaidoyer à la première personne d'un animal nuisible/chimérique...

Les bonnes prestations ont placé la démarche d'investigation au cœur de l'analyse du dossier et de la mise en œuvre du projet. Dans les activités proposées, elles ont su éviter de pré-construire le sens, se sont appuyées sur le connu des élèves et non sur l'inconnu des documents, ont privilégié l'accès au sens des quatre documents par le biais de tâches respectant leur nature et spécificité. Elles ont fait ressortir la dimension temporelle au cœur du dossier, et converger les démarches scientifique et artistique. Elles ont su mettre en relief le potentiel didactique des documents sans limiter l'exploitation aux seules classes scientifiques.

Dérives constatées :

- s'attarder sur les extraits des œuvres de Darwin au détriment des autres documents (et en particulier évacuer le poème) ;

- engager les élèves dans une déconstruction ne débouchant pas sur une reconstruction, et ne favorisant pas l'accès au sens (repérages gratuits par exemple, surtout s'ils supposent un accès préalable au sens) ;

- partir de l'inconnu dans les documents et assigner ainsi aux élèves des tâches qu'ils ne peuvent réaliser ;

- laisser aux professeurs des disciplines scientifiques ou de philosophie la charge de mettre en place les pré-requis ;

- évacuer le traitement d'un ou plusieurs des documents en laissant aux élèves le soin de les étudier en travail à la maison.

Ont été appréciées les prestations qui ont envisagé des positions de repli, mêmes modestes, qui ont prévu de faire entrer les élèves dans les documents par des tâches réalistes et appropriées.

Sylvie GOUCHET, Jean-Michel ABOLIVIER, Alain ROSSIGNOL

Dossier didactique 4B

Analyse des documents :

Document 1 : Page de garde du recueil de nouvelles. Information sur la vie et l'œuvre de Graham Greene. Parcours varié, étudiant brillant, *travel writer*, *film critic*, etc. Espion pour MI6 (*worked for the Foreign Office*). Productions diverses : romans, essais, autobiographie, nouvelles, adaptation d'une de ses oeuvres pour le cinéma, livres pour enfants, pièces de théâtre etc. Conversion à la religion catholique.

Fonction d'une page de garde.

Document 2 : Quatrième de couverture du roman.

Fonction de la quatrième de couverture rédigée après l'écriture de l'œuvre (dernière étape commerciale).

Document 3 : Nouvelle très courte en apparence simple. Commence *in medias res*. Un passage au style direct l.66-l.90. Mise en abyme : fils espionne son père, père arrêté pour espionnage ou collaboration, lecteur observateur.

Titre : *I spy* : *I = spy* (Graham Greene), *I spy with my little eye* (jeu d'enfant) : Annonce du titre confirmée dans le 1^{er} paragraphe.

Marques textuelles : passage en discours direct ; apostrophes des proverbes

Le 1^{er} paragraphe met en scène :

Le personnage principal, Charlie et allusion à un 2^e, sa mère

Le lieu : un espace clos (maison, escalier, magasin, cachette sous le comptoir) qui se rétrécit petit à petit jusqu'à la ligne de bascule (l.52) pour ensuite s'élargir à nouveau dès que le père a été arrêté.

L'espace temps: *WWI- a searchlight* (l.5), *enemy airships* (l.7)

Le suspense: *the wind blew from the sea* (l.8), *the beating of the waves* (l.9)

Les 4 éléments – *a light burning, the sea, the wind, the house*;

Le jeu lumière/ténèbres –*lighting the banks of cloud and probing the dark deep spaces*- annonce la double vie du père et les actions du fils (*doing things in the dark which frightened him* l.99).

Conclusion du 1er paragraphe: *Charlie Stowe was frightened* (ll.10-11)

Le dernier paragraphe imprime un mouvement circulaire : « *Charlie Stowe tiptoed upstairs and got into bed* » (ll. 91-92) La dernière phrase est l'écho de la première (personnages et lieu).

La fin : une vraie fin qui reprend ce mouvement circulaire (*he fell asleep* l.103), une clôture (*he could hear... the quick steps going away* l.102), une fin qui laisse des questions en suspens (*he wondered why..... and who....ll. 92-93*) et une épiphanie (*he thought for the first time that..... his father was very like himself* ll.97-98) mesure le chemin parcouru par Charlie et marque, comme la cigarette, un rite de passage de l'enfance à l'adolescence.

La structure de la nouvelle : basée sur 2 crimes : le double crime de Charlie (tente de dérober des cigarettes, témoin involontaire de l'arrestation de son père) ; le crime du père arrêté pour espionnage.

La ligne de bascule : l.52.

Les images : *a thin haze of stale smoke* ll.7-18 (écran de fumée pour couvrir des actes illicites)

Ironie : *While there's life*..l.89 (peine capitale qui attend le père pour espionnage).

L'onomastique : un seul nom, *Charlie Stowe*. Diminutif qui rappelle le jeune âge du personnage. Renvoie aussi à l'expression: "*he's a proper Charlie*" (*he's never smoked / he nearly got caught out*). Stowe évoque « *stowaway* » (Charlie dans sa cachette sous le comptoir).

A noter : **Echos en similarité ou en opposition** : **Double vie** du père et ... du fils...
Lumières : *A searchlight / Torch electric globe* l. 59.**Cigarettes** : *Gold Flake and Players* (ll.16 / 71).
Parallèles Charlie / Père. Charlie l.33 / Père l.64. Comportements calqués sur le père. l. 58: *decided*, l. 85 : *undecided. He didn't love his father / He loved his father*. Même façon de se remonter le moral: cf. **expressions**.. **Doubles** : Charlie et sa mère, Charlie et son père, père et mère ; Charlie, père, mère et père et deux étrangers. Charlie acteur et Charlie témoin. **Chiffres** : 3 : trahison : 3 *searchlights* ll.5,37,48, 3 lettres de Spy, 2 groupes de 3 personnages 3 parties de la nouvelle ; 12 : *12th Night* – Epiphanie (découverte): *12 deep* l.16, *12 years old* l.13, *a dozen wooden stairs* l.13.
Rythme qui s'accélère : *beating of the waves* l.9, *footsteps* l.39, *heart beating* l.61. Sens en alerte. **5 sens** : Vision, ouïe, toucher, odorat, présents. Goût : absent.

Discours : Charlie enfant/ narrateur

Genre : ici, s'apparente au roman d'espionnage dont il faudra trouver le(s) code(s). Certains passages pourraient être extraits d'un roman d'espionnage classique. Décalage : *waited until he heard his mother snore* l.1.

Éléments facilitateurs : sujet. Lexique et syntaxe abordables. Titre de la nouvelle. 2 documents courts.

Obstacles : références culturelles (doc 1), décodage du genre de la nouvelle (une unité narratologique avec ses propres codes et dont le sens n'apparaît qu'à la relecture)

Thèmes fédérateurs possibles : Enfance / Age adulte, secret / mensonge, découverte et révélation, encodage / décodage, *crack the code*.

Niveau(x) concerné(s) : Seconde de préférence ou 1ère série technologique. Introduction au genre de la nouvelle. Niveau B1 du CECRL permettant d'aborder l'implicite du niveau B2.

Objectifs :

- **Linguistiques** :

Syntaxe et grammaire : détermination (*a man, the man*, etc.), voix passive, génitif.

Phonologie : rythme crée par allitérations, assonances

Lexique : suspense, sentiments, guerre, les cinq sens, succession d'événements, rendre compte.

- **Culturels** : connaissance d'un écrivain britannique majeur du XXème siècle, découverte du genre de la nouvelle.
- **Méthodologiques** : mise en réseau d'informations, repérage de la focalisation externe / interne, accès à l'implicite.

Pistes de mise en œuvre possibles :

Possibilité d'utiliser les documents 1 et 2 indifféremment au début ou à la fin si la démarche est cohérente (pour anticiper sur le contenu de la nouvelle ou pour expliciter a posteriori les corrélations entre vie et œuvre).

Reconstitution du parcours de Graham Greene sur une carte géographique en s'appuyant sur les éléments du document 1 (pays, villes, dates, activités).

Les éléments de l'analyse de la spécificité de la nouvelle et du genre doivent ressortir dans la mise en œuvre : proposer un parcours de lecture de la nouvelle transférable prenant en compte la spécificité du genre.

Mise en relation du titre et du 1^{er} paragraphe.

Lecture jusqu'à la ligne de bascule avec tâches de lecture précises (ex : *Read the first paragraph and highlight/underline/look for...*).

Mise en réseau des repérages : (ex: *What do these ... have in common?*)

Conclusions à partir des repérages pour aller de l'explicite vers l'implicite. (ex: *What do you notice? What conclusions can you draw? What comments can you make?*)

Perception de l'ironie/décalage.

Repérage des échos dans la 2^e partie : similitudes et différences.

Etude du dernier paragraphe avec mise en relation avec le 1^{er} et analyse de la fin. Quel schéma narratif ?

Retour sur le titre : quel sens lui donner ?

Décodage métaphorique et symbolique

Repérage de l'ironie et de l'effet produit.

Spécificités du genre littéraire : faire expliciter/ formaliser ces éléments en vue d'un réinvestissement.

Travail sur les proverbes: en amont, pendant la séquence, en aval.

Conceptualisation : comment fonctionne une nouvelle ? Formaliser et réutiliser les éléments retenus.

Evaluation finale indispensable.

Evaluations pertinentes :

- Ecriture d'une courte nouvelle.
- A partir d'une autre nouvelle : rédiger la 4^{ème} de couverture.
- A partir de la 4^{ème} de couverture : écrire une autre nouvelle.
- Création d'un mini-livre avec couverture (option arts), rédaction biographie, nouvelle et 4^e de couverture.
- Concours d'écriture de nouvelles avec mise en place d'un jury

Tâche intermédiaire possible: écrire un paragraphe à la manière d'un vrai roman d'espionnage (ex §1).

Dérives constatées :

Omission des documents 1 et 2.

Passer l'essentiel des séances du parcours proposé à travailler les documents 1 et 2.

Travailler longuement sur les éléments du paratexte du document 2 (code barre/prix)

Ne pas mettre les documents en réseau.

Occulter un travail méthodologique sur la nouvelle : ne pas proposer des activités transférables.

Ne s'attacher qu'au premier degré de lecture (histoire)

Proposer le dossier en Terminale L

« Saucissonner » la nouvelle.

Proposer une évaluation qui ne soit pas en adéquation avec le dossier proposé ou les compétences travaillées.

Nathalie Lesport, Carleen Mazet, Lee Smart

Dossier didactique 6 A

Document 1 : extrait de *David Copperfield* de Charles Dickens (1850), chapitre 11 "I Begin Life on My Own Account, and Don't Like It"

- Célèbre roman de formation (*Bildungsroman*) de Dickens, épisode imprégné de l'expérience personnelle traumatisante de l'auteur (qui, enfant, a lui-même travaillé dans une usine de cirage), le rapprochant d'une confession douloureuse, voire indicible ("no words can express", "cannot be written"...) qu'il revit et exorcise par le biais de l'écriture.
- Passage clairement structuré en cinq paragraphes dont l'idée principale est amorcée par la première phrase :
- §1 : évocation par le narrateur autodiégétique, à présent adulte et reconnu, d'un souvenir d'enfance traumatisant ("hurt bodily and mentally") ; décalage entre le "je" narrant et le "je" narré.
- § 2 : début de l'analepse : description de l'entrepôt de conditionnement de bouteilles de Murdstone & Grinby et de son environnement immédiat ; champs lexicaux de la décrépitude, de la saleté, récurrence des figures de l'achèvement ("at the bottom of...", "at the end of..."). Début de la métaphore filée de l'eau, qui lie les différents mouvements du texte.
- § 3 : description de la tâche abrutissante confiée au jeune David (vérification et nettoyage des bouteilles, collage d'étiquettes). Polysyndète en "and" et "or" insistant sur le caractère itératif du travail. Suite de la métaphore : symbolique de l'eau transformée en vin évocatrice de l'image christique (vin de la Cène, association de David à une figure de martyr), de l'alcoolisme et du danger de la mort.
- § 4 : évocation des compagnons de misère de David (et, brièvement, du contremaître Mr. Quinion). Onomastique : perte d'identité par la perte du nom de baptême (Mealy Potatoes). Poursuite de la métaphore de l'eau, descente aux enfers (les diabolins des pantomimes, le batelier qui rappelle Charon...). Mélange des éléments (eau (*waterman*) + feu (*fireman*), précédemment eau + terre (*mud*)), évoquant le chaos originel.
- § 5 : retour à la narration et lamentation sur le gâchis du potentiel, ambitions brisées, fin de la métaphore (eau des larmes participant du pathos).

Document 2 : "The Chimney Sweeper", poème de William Blake, extrait de *Songs of Innocence* (1789)

Artiste protéiforme majeur de la littérature britannique. Poème narratif sur un petit ramoneur anonyme (repris plus tard dans la partie du recueil intitulée *Songs of Experience*) qui relate ses conditions de vie (ll. 1 à 10) et le rêve de son compagnon d'infortune Tom Dacre enchâssé (ll. 11 à 20). Retour à la réalité de leur condition à la lumière de ce rêve dans la dernière strophe.

Tensions insouciance/souffrance, jeu/travail, joie/tristesse, ombre/lumière, rêve/réalité, nature/ville (Eden perdu), saleté/propreté, enfermement/liberté, vie/mort/résurrection, acceptation/appel à la révolte.

On ne peut faire l'impasse sur les nombreuses références religieuses au sein du poème: agneau sacrificiel (*lamb*), l'ange, Dieu... De même, on ne peut éluder les jeux d'assonances et d'allitérations

ou ne pas s'intéresser au schéma rythmique (ex: anapestes (*And he **opened** the **coffin** and **set** them **all free***), spondées ("weep! 'weep!"). Apparente simplicité du poème démentie par les *eye rhymes* à la fin, qui soulignent que les choses ne sont pas si simples que l'on croit : à l'image de cette différence entre graphie et phonie, la "morale" qui semble émerger de la dernière strophe n'est peut-être pas à prendre au premier degré: soumission? Soulèvement (*we rose in the dark*)? Avertissement, de qui? (dernier vers polysémique).

Formulation en polysyndètes qui rappelle tantôt les *nursery rhymes*, tantôt les versets bibliques.

Document 3 : photographie en noir et blanc d'une usine de filature de coton aux Etats-Unis, par Lewis W. Hine (*Child Labour in America 1908-1912*).

Document iconographique représentatif de l'essor du photo-journalisme au tournant du XXème siècle (voir par exemple les travaux de Jacob Riis sur les *tenements* de New York vingt ans plus tôt).

Volonté d'attirer l'attention publique sur les conditions de travail des enfants aux Etats-Unis. Opposition de lignes verticales et horizontales, d'ombres et de lumière, suggérant une atmosphère carcérale (barreaux de prison, couloir de la mort). Opposition entre le gigantisme de l'atelier et la miniaturisation des enfants, travail pénible (enfant courbé au premier plan). Multiplication des bobines à l'infini, évoquant un travail répétitif. Fils qui peuvent être interprétés comme ceux de marionnettes (poulies au plafond), voire le fil des Parques (fil de la vie coupé prématurément) ou le fil d'Ariane (usine dédaléenne). Tension entre l'humain et le mécanique: l'enfant s'adapte à la machine et non l'inverse.

Mise en relation des 3 documents

Au cours de l'analyse du dossier, beaucoup de candidats se sont arrêtés à une explication éclatée des trois documents, reposant parfois sur de la paraphrase, en les unissant d'un thème fédérateur relevant de l'étiquette. Or il apparaît nécessaire de faire entrer les documents en résonance. Par exemple:

- le thème de l'enfermement commun aux trois (au niveau diégétique, thématique et métatextuel: structure enchâssée des récits illustrant l'enfermement des enfants);
- thèmes de la noirceur et de la saleté, etc.
- les mouvements up / down à rapprocher de la thématique domination / soumission: la prise de vue en plongée de la photo rappelant la surveillance de Mr. Quinion sur les jeunes ouvriers, juché sur son tabouret, en opposition avec l'élévation des enfants dans le poème (*rise*), elle-même en opposition avec la descente aux enfers figurée dans le texte de Dickens.
- etc.

Problématique du dossier

Quels sont les moyens artistiques et littéraires mis en œuvre pour dénoncer le travail des enfants (*child labour*)? Réflexion sur le rôle social de l'artiste.

Thèmes fédérateurs possibles

Domination/soumission, innocence/expérience, âge d'or/âge de fer, paradis/enfer, force/fragilité, corps/esprit, etc.

Niveau visé

1^{ère} et Terminale / langue de spécialité. Niveau B2 du CECRL.

Éléments facilitateurs

Accessibilité du document 3; rythme et repérage des personnages dans le document 2; titre et structure dans le document 1.

Obstacles

Longueur et densité du document 1; titre du poème, présence de lexique obsolète et graphie complexe ("tho' ", "shav'd")

Enjeux culturels, méthodologiques et linguistiques

Le projet s'inscrit tant dans la problématique des relations de pouvoir des programmes de la classe de 1^{ère} (domination, influence, opposition, révolte) que dans les notions d'interdépendance et d'identité des contenus culturels des programmes de Terminale. Découverte d'auteurs emblématiques du paysage littéraire anglais ainsi que d'une réalité sociale toujours d'actualité: la problématique liée au travail des enfants ne se limite pas aux pays émergents.

Entraînement à la lecture de textes de nature différente: "Peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes." (Niveau B2 du CECRL)

Enjeux lexicaux: souffrance, travail, injustice, désespoir, lamentation, etc.

Enjeux grammaticaux et syntaxiques: passif, expression du passé, du but, de la coercition, du souhait, du regret, de la dénonciation, de la surprise, etc.

Enjeux phonologiques: repérage et mise en réseau du rythme, liaisons, accentuation des mots, réalisation de la terminaison <ed> (*curl'd, shav'd, open'd*), etc.

Possibilités de mise en œuvre

Le jury a choisi de proposer quelques entrées à développer de manière à permettre au candidat d'envisager plusieurs scénarii possibles.

- Anticipation à partir du document 3. Il s'agirait davantage pour les élèves de réagir à partir du document (dont la légende aurait été cachée dans un premier temps) plutôt que de le décrire (document déclencheur de parole). Prévoir des activités et des stratégies afin de faciliter les entrées thématiques, lexicales et phonologiques. Ex: choix d'une légende, appariement, avec justifications, etc.
- Document 2 : Activités de mise en contexte du titre et du paratexte (aide iconographique à fournir).
- Projection du titre et du segment "When my mother died I was very Young, / And my father sold me" pendant quelques secondes; échanges entre élèves.

- Interaction entre élèves à l'ajout de "And so Tom awoke; and we rose in the dark / And got with our bags & brushes to work";
- retour possible aux premiers vers pour aide à la lecture des strophes 1, 2 et 3 (ancrage dans le réel et début du rêve).

- Travail phonologique puis *chainspeaking*: lecture du poème en petits groupes avec changement de lecteur à chaque signe de ponctuation.

- Texte de Dickens: cacher les paragraphes 1 et 5 et traiter d'abord les paragraphes 2, 3 et 4 (le récit des événements passés); puis faire apparaître les paragraphes 1 et 5 afin de faire percevoir l'enchâssement de la structure narrative et le décalage narrateur / personnage. Possibilité de travailler à partir de schémas pour mieux faire visualiser le processus narratif. .
- Etablir l'emboîtement parallèle avec le poème.

- Texte de Dickens (autre approche possible): mise en relief de la première phrase de chaque paragraphe du passage qui en synthétise le contenu.
- Etc

Tâches finales possibles

Dans une perspective actionnelle:

- Se glisser dans la peau d'un reporter ou du photographe du document 3: compte-rendu des observations, réactions, dénonciation de la situation.
- Théâtralisation du poème "The Chimney Sweeper" et/ou d'un poème accessible: déterminer à qui on adresse le poème, le tour de parole (rôles), la mise en espace,
- Mise en scène qui peut s'inspirer du regard adopté dans le document 3. Par exemple, l'élève acteur incarnant le narrateur adulte, juché sur une chaise haute, raconte son passé dans une scène que ses camarades jouent → mise en espace de la distance narration / récit, le "je" narrateur et le "je" narré-personnage peuvent être deux élèves acteurs différents.
- Etc.

Propositions d'évaluations possibles

- Evaluation de la compréhension de l'écrit à partir d'un autre texte. Par exemple, « The Chimney Sweeper » dans *Songs of Experience* (1794), court passage accessible extrait d'une œuvre de Charles Dickens.
- Evaluation de la production orale selon les activités d'expression orale en continu ou en interaction mises en œuvre au fil de la séance.

Dérives constatées

- Description exhaustive du document 3 (lexique technique).
- Non prise en compte de la spécificité des documents littéraires traités comme textes à contenu informatif.

Jean-Michel ABOLIVIER
Benjamin BAUDIN
Sylvie GOUCHET
Laurence MANFRINI

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
 - Programmes des paliers 1 et 2 du collège (BO n° 6 du 25 août 2005 et BO du n° 7 du 26 avril 2007), notamment pour leurs préambules communs.
 - Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique A. du 30-7-2002. JO du 10-8-2002. BO Hors Série n° 7 du 3 oct. 2002
 - Accompagnement des programmes de seconde, CNDP, décembre 2003

 - Programmes des lycées langues vivantes Classe terminale: BO Hors série n° 5. 9 sept. 2004
 - Programmes de première : BO Hors Série n° 7 du 28 août 2003
 - Programmes de terminale : BO Hors Série n° 5 du 9 sept. 2004
 - Accompagnement des Programmes; 2003

 - BO n° 32 du 28 août 2008 – enseignement de l'histoire des arts

- Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, Didier, 2001

Autre publication officielle :

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

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

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

Langue :

Grammaire :

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

Lexicologie :

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

Prononciation :

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

Didactique :

- BAILLY, Danielle. Didactique de l'anglais. Tome 1 « Objectifs et contenus de l'enseignement » et tome 2 « La mise en œuvre pédagogique ». Paris: Nathan Université, 1998.
Ce livre propose, dans l'optique d'une Didactique 'Institutionnelle' une analyse des textes officiels régissant les pratiques enseignantes dans le secondaire. Parallèlement à ces aspects institutionnels, l'ouvrage présente un état de la recherche en didactique de l'anglais.

- Ouvrage collectif dirigé par GERNIGON, Christian. L'Anglais en classe de seconde. Collection Méthodes en pratique. Lille : CRDP Nord Pas de Calais, 2003.

Les auteurs proposent une lecture des programmes d'octobre 2002 qui met en relief la liaison collège-lycée, illustrée par un exemple de progression annuelle centrée sur le contenu culturel du programme, en tenant compte également d'une certaine progressivité des apprentissages linguistiques. La présentation de plans détaillés de séquences se fait à partir de supports audio et écrits.

- Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Direction de l'Evaluation et de la Prospective (publication du). Aide à l'évaluation. Tomes 1, 2 et 3. Le tome 1 porte sur la compréhension écrite et orale, le tome 2 sur la production écrite et orale, et le tome 3 sur la production orale. Le tome 1 est accompagné d'une cassette. Les outils d'évaluation proposés permettent aux enseignants de puiser dans un large choix d'exercices. Les situations d'évaluation sont accompagnées de suggestions d'activités modulaires.

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

- <http://www.banquoutils.education.gouv.fr> : La direction de l'évaluation et de la prospective met à la disposition des enseignants des ressources pour les aider à évaluer les compétences des élèves. En complément des pratiques évaluatives habituelles de classe (avant, au cours ou après des séquences d'apprentissage) et indépendamment des méthodes pédagogiques employées, c'est un point de vue "autre" sur les enseignements et sur les élèves que les outils de cette banque offrent. Ils cherchent à interroger les compétences mises en jeu dans les apprentissages et permettent d'apprécier, par une analyse des réponses des élèves, leur degré de maîtrise de la compétence évaluée et de les conduire plus loin dans leurs acquisitions en explorant les pistes pédagogiques suggérées.
- <http://cisad.adc.education.fr/eval> (rubrique archives) : le site de la DEPP (Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance) met en ligne les livrets d'évaluation de seconde des années 2000 et 2001, les livrets destinés aux professeurs ainsi que les fichiers audio de compréhension orale.
- CORNAIRE, Claudette. La production écrite. Paris : CLE international, 1999.
- PENDAUX, Michèle. Les Activités d'apprentissage en classe de langue. Paris : Hachette Autoformation, 1998.
- M. BATAIL, C.IUNG, I.LEOPOLD, F.PETITDANT. Bâtir du sens en anglais. 2 vols. Nancy : CRDP de Lorraine, 1998 :
 - Stratégies pour comprendre l'anglais oral
 - Stratégies pour comprendre l'anglais écrit
- BOSSONNEY, Estelle et LACHEZE, Maxime. Guide Belin de l'enseignement de l'anglais au lycée. Paris : Belin, 2002.

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'Epreuve Sur Programme, qui exige une préparation spécifique. C'est l'occasion pour le candidat de faire la preuve de ses capacités d'analyse et de synthèse, de sa connaissance des œuvres au programme, de sa maîtrise du vocabulaire critique, de sa culture littéraire, et de son aptitude à présenter de manière claire une argumentation dynamique menant à une interprétation personnelle.

Nous renvoyons pour les conseils méthodologiques aux rapports des années précédentes et aux nombreux ouvrages de méthodologie du commentaire littéraire. Les quelques remarques qui suivent sont inspirées par l'expérience du jury 2009. 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, un texte en vers ne se traite pas de la même façon qu'un texte en prose... 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 (et à la prononciation) 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 de métafiction ou de métathéâtralité, par exemple, permet d'aborder de façon claire et précise les enjeux de certains extraits ; les différences entre récit et discours, entre Je-narrant et Je-narré dans le cas d'un récit à la première personne, sont cruciales pour l'analyse d'un passage narratif. Le commentaire d'un texte littéraire ne peut se réduire à l'analyse du seul niveau diégétique, si détaillée soit-elle. Les dimensions de l'implicite (symbolique, intertextualité...) et de la littérarité (stratégies stylistiques et narratives, métatextualité...) doivent aussi être envisagées.

Le texte littéraire demande en général moins de contextualisation qu'un texte de civilisation. Il n'existe cependant pas en dehors de tout contexte : le jury s'attend à ce que les candidats établissent des liens entre l'extrait à étudier et d'autres parties de l'œuvre, qui peuvent avoir un rapport direct avec le passage proposé et en éclairent le fonctionnement ; 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. A ce propos, il faut rappeler que tout point étudié en cours n'est pas nécessairement pertinent pour l'étude d'un extrait particulier : par exemple, une discussion sur le gothique n'était pas indispensable pour certains des extraits de *Jane Eyre* proposés cette année.

L'entretien vise à préciser ou approfondir l'analyse du candidat. Celui-ci ne saurait donc 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. Un bon entretien peut valoriser de façon significative la prestation du candidat, en lui permettant notamment de développer certains points que, faute de temps, il n'aurait pu qu'effleurer au cours de son exposé.

Les remarques qui suivent ne constituent pas un exemple de traitement du sujet. Elles visent seulement à présenter, de façon non exhaustive ni exclusive, certaines pistes pour les analyses auxquelles l'extrait aurait pu donner lieu.

Jane Eyre, Charlotte Brontë, 1847, Chapter XI, pp. 79-80

Situation du passage

Après huit ans passés au pensionnat de Lowood, Jane se décide à quitter cette institution afin d'élargir ses horizons. (ch. 10, p. 73 « What do I want? A new place, in a new house, amongst new faces, under new circumstances »). Elle souhaite mettre à profit ses compétences d'enseignante acquises au cours des deux dernières années pour devenir la gouvernante d'Adèle. Jane se met donc en route pour Thornfield, via Millcote, où une voiture doit venir la chercher.

Structure

Deux parties : premier mouvement de la l.1 à l.22 : description de la chambre du George Inn et des émotions de Jane durant l'attente de sa correspondance ; second mouvement : de la l.23 à la fin : dialogue entre Jane et le cocher.

Spécificité(s) du passage

Ce moment passé à Millcote semble se lire comme une phase transitoire : Jane se trouve à la croisée des chemins, dans tous les sens du terme, d'où l'impression d'instabilité qui émane de cet extrait. Oscillation entre pause et tumulte, hésitations entre sentiments contradictoires, instabilité quant à la nature du texte, instabilité de la voix narrative, brouillage de l'identité...

PISTE D'ANALYSE 1 : Transit/Passage/Franchissement (analyse aux niveaux diégétique, thématique et métatextuel)

- **Changement spatial**

from /to : Jane opère un changement de lieu (départ de Lowood : l.8-9 ; allusions à sa destination ; Thornfield l.13, l.23, l.25, l.34 ; champ lexical du voyage) ; in /out : la scène débute par la description minutieuse de l'intérieur de la chambre d'hôtel pour s'achever sur l'extérieur au moment du départ ; passage du champ lexical de l'immobilité, du statique, (« sit », « lie », « numbness », « hanging », « waiting ») à celui du déplacement / de la rapidité : « jumped up », « left », « hastened », « climbed », « set off », à partir de la l.22.

- **Transit et transition / Changement d'espace, changement de vie**

Comme dans tout *Bildungsroman*, ou roman de formation, lieu /voyage et cheminement personnel se répondent. Au cours de ce voyage, Jane passe à une nouvelle étape de sa vie : professionnelle (enseignante -> gouvernante), relationnelle (à la solitude ressentie dans les années antérieures et qui atteint son paroxysme dans cette auberge - champ lexical de l'isolement, « alone in the world, cut adrift from every connection, uncertain whether... » importance de l'asyndète et de la parataxe - succède la création de nouvelles attaches). L'arrivée de la voiture annonce le début de sa nouvelle vie et l'élaboration des liens amoureux avec Rochester (voiture et cocher peuvent s'envisager comme métonymie de Rochester décrit lors de sa première rencontre avec Jane à la p. 96 comme « the traveller », montant à cheval). Des remarques sur la toponymie peuvent être faites (Thornfield : prolepse

d'un champ d'épines pour Jane ; référence possible au château de la *Belle au Bois Dormant* : épines qui symbolisent les obstacles à franchir pour atteindre l'objet d'amour).

Une mise en relation intradiégétique était exigible : établissement d'un lien entre ce passage et la série de départs initiatiques de Jane (de Gateshead, de Thornfield): chaque voyage touche au changement d'identité.

- **Lien changement d'espace dans la diégèse / mise en espace du texte**

Structure et disposition typographique signifiantes : passage du récit (trois paragraphes compacts au début de texte -> partie dialoguée (aérée). A relier à l'oscillation générique entre roman et théâtre (autobiographie fictionnelle comme mise en scène du moi).

PISTE D'ANALYSE 2 : Ambivalence, Ambiguïté, Indétermination (niveaux diégétique, thématique et métatextuel)

Le changement de vie remet en cause l'identité et ce questionnement identitaire contamine tous les niveaux narratologiques

- **Ambivalence de la nature du texte**

Passage présenté comme appartenant tout à la fois aux genres du roman, du théâtre et de la peinture : commentaire métafictionnel de la narratrice qui attire l'attention sur le genre romanesque, met en avant la notion de fabrication, d'artefact dès l'ouverture («a new chapter in a novel»), commente l'action à de multiples reprises (l.19 à l.22), interpelle directement le lecteur (*les candidats pouvaient mettre à profit leur culture littéraire en établissant des parallèles avec d'autres œuvres où l'on retrouve un commentaire métafictionnel du narrateur*). Toutefois, un rapprochement s'opère simultanément avec le genre dramatique puisque la narratrice s'autoproclame dramaturge et multiplie les allusions au théâtre («a new scene in a play», «draw up the curtain»). Le rideau qu'elle lève s'ouvre sur un décor de pièce décrit avec force didascalies : «such a carpet», «such furniture»... La présence d'un dialogue entre le cocher et Jane renforce la théâtralité (impression de scène se déroulant sous nos yeux : hypotypose). La scène relève également du genre pictural en raison de sa staticité, de l'importance de la perception visuelle (le lecteur devient spectateur «you see», «all this is visible to you») ainsi que de la présence de tableaux en arrière plan («a portrait of George The Third, and another of the Prince of Wales, and a representation of the death of Wolfe») qui fonctionneraient alors comme tableaux dans le tableau).

NB : Une analyse est une entreprise herméneutique qui, dans la mesure du possible, ne doit pas faire abstraction de ce type de « détail » et au contraire s'efforcer d'interpréter les références historiques présentes à travers les tableaux. Soulignons qu'une telle interprétation ne saurait être univoque et que tout propos bien argumenté et intégré au reste du commentaire ne peut qu'être valorisé. Pour George III, on peut par exemple songer au thème de l'indépendance, de l'affranchissement (des colonies d'Amérique, de Jane) et peut-être plus encore à celui de la folie, donnant au tableau une valeur proleptique (folie de Bertha Mason) ; Wolfe, quant à lui, était un général aventurier qui pourrait être vu comme un écho de l'aventure dans laquelle Jane se lance. A défaut de ces références culturelles, il est possible néanmoins de souligner qu'il s'agit d'hommes, et d'hommes de pouvoir, remarque qui peut s'intégrer à une analyse de Jane comme personnage féminin dont l'esprit d'indépendance lui permettra de s'affirmer face aux conventions d'un univers masculin.

- **Ambiguïté, Ambivalence : je-narrateur / je-narré**

Confusion progressive entre Jane-narratrice et Jane-personnage par l'utilisation du pronom «I» associé au présent dans les deux cas. Il se crée ainsi un brouillage des codes narratifs (présent simple pour la narration, «when I draw the curtain» / présent simple pour le récit, «I sit, I look comfortably accommodated»). Rupture de la distance, abolition de la barrière temporelle qui entraîne une ambiguïté sur l'identité (et pique la curiosité du lecteur). Oscillation entre deux temps grammaticaux (présent et prétérit : «all this is visible to you»... «nothing of the sort was visible»)

- **Identité : Indétermination, Incertitude**

Ce que le texte souligne ici, c'est la difficulté à opérer un changement d'existence car cela peut entraîner perte, questionnement, à tout le moins redéfinition de l'identité. Ce que Jane est, et devient, est source de doutes et d'incertitudes : récurrence des questions (figure de l'anadiplose l.23 et 25:... «Thornfield?» «Thornfield....?»). L'épisode à Thornfield va-t-il marquer une fin - de sa vie passée, de ses illusions - ou un début ?), usage de marqueurs de l'indétermination («something », «a sort of»), du doute («I don't know, I suppose»)... Son nom est soumis à questionnement («Is your name Eyre,miss?» l.26; «expecting to hear my name pronounced, I was answered in the negative» ; son genre (sexuel) semble incertain, voire s'efface (emploi du neutre «itself» pour s'auto-désigner l.17; recours à l'article indéfini «a» pour parler d'elle (l.14:«when I asked a waiter if any one had been to inquire after a Miss Eyre»). Tout cela renvoie à la difficulté à se définir et à la prise de distance du personnage par rapport à lui-même. Ce à quoi renvoie «Miss Eyre» n'est pas stabilisé, connu.

Hélène Lecossois, Frédéric Lemaître,
Laurence Manfrini, Gilles Sambras

Richard Ford, *A Multitude of Sins*, “Crèche”¹ pp. 111-112

The opening lines of the story make the text look like a play, or even better, perhaps, like a storyboard, as if the writing were given cinematographic treatment. Ford’s “minimalism” resides here in the use of brief sentences that sound like stage or film directions. This device will recur in the following paragraphs, indeed the following sections of the whole short-story. Ex : “In the car, it’s the five of them.” (l. 2) Use of the present tense, the action unfolds before the readers’ eyes.

Opening in medias res, with quite a puzzling negative in the opening sentence : “Faith is not driving them, her mother, Esther is.” Deliberate ambivalence lies, at that point, in the use of the word “Faith,” which can be read as a name or a noun, before the ambiguity disappears in the next sentence. Ambivalence and the negative form are both contributing to the process of destabilization. Either the narrator seems to discover the scene even as the reader does, or he knows but holds information back. Cf l. 12-13: “in a large midwestern city that is not Chicago or Detroit.”

- Ford’s minimalism does not reside only in syntax, but also in scope: family life here.

Consider spatial organization: the confined space of the car, first, allowing family conversation, children’s chat. When zooming out of the car, one notices that, once again, the Midwest serves as setting, with its identifiable, but unreverberant places: Sandusky, Ohio, and then northern Michigan. As always in *A Multitude of Sins*, however, the story is a distinctly American story. Americanness is actually one of this story’s salient features. Geography, family traditions, places of interest (EPCOT², the Space Center, Satellite Beach, Pompano³ [Beach], all in Florida), and also social issues and social ills, dress even: Ford deliberately makes the story a distinctly American slice of life.

- (“Dirty”) realism resides in biographical details: conjugal strife (ll. 8-9), drug addiction (l. 36) and hospitalization (“rehab” l. 12), delinquency (ll. 37-42), sexual habits (“dildos; six in all” l. 45).

From line 19 onwards, the narrative focuses on Faith, with the third-person extradiegetic (almost omniscient) voice flirting with internal focalization, another narratorial ambiguity worth noticing. Faith is one of Ford’s many characters trained in the legal profession. An outstanding lawyer, and a gorgeous body: “a client’s dream with great tits” (ll. 33-34), a physical feature which takes us to the various levels of the irony at work here.

- Irony of the passage:

The untold, or the (ironically) implicit,

The use of litotes or understatement:

Vince is “made a guest of the state of Ohio”, i.e. serves a prison sentence (l. 37).

“Her own tits” (l. 34), i.e. not due to plastic surgery.

“Daisy has been able to admit her serious methamphetamine problem.” (l. 36)

“Daisy proved to be a credible witness, once convinced she would not be killed.” (ll. 41-42)

¹ a model or tableau representing the scene of Jesus Christ’s birth, displayed in homes or public places at Christmas

² EPCOT is the name of a Walt Disney World Resort theme park, in Orlando, Florida. The acronym stands for Experimental Prototype Community Of Tomorrow.

³ an edible butterflyfish that lives in shoals along the east coast of North America. Pompano Beach is a resort city in south-eastern Florida (north of Fort Lauderdale).

Ironic distance: between the off-handed way biographical details are told and the seriousness of some of the characters' predicaments.

Narratorial irony, also, in the last sentence: "For Daisy's going-in outfit, they eventually settled on a nice, dark jersey shift and some new white Adidas." (Or am I being too eurocentric in my appreciation of Daisy's sartorial choices?)

Authorial irony, also, in the way the author seems to simultaneously appropriate language and story telling and renounce full authority, perhaps pointing at the artificiality of his construct. This is at least one way of reading the first sentence or the one concluding the second paragraph. (ll. 12-13)

What makes this passage extremely exhilarating is its cunning combination of gritty details —always "the right details" ("Under the Radar") with Ford—, realistic fiction (time, place, tense) and the apparent nonchalance (minimalism) of the telling. In fact, this is one of the passages in which Ford's ironic art is at its best. Ironic treatment of some of the perplexing ways of contemporary Americanness at times seems to establish Ford in a long tradition of satirists—at times.

The combinatory or double entendre mode is also what allows ironic playfulness to combine or superpose with perhaps less visible spiritual inflections.

François Gavillon

Conseils généraux

Le commentaire de civilisation requiert à la fois des connaissances de la question et une méthodologie adaptée. Son objectif du commentaire est de faire ressortir les enjeux et les spécificités du document en le situant dans son contexte. On doit mettre en évidence la logique interne du texte (argumentation, rhétorique, étudiées avec l'aide des outils d'analyse littéraire et linguistique) à la lumière des éléments historiques et civilisationnels pertinents. La maîtrise de la langue critique ainsi que du lexique spécifique à la question est par conséquent essentielle pour saisir ces éléments et en rendre compte.

Le texte est central. Les connaissances et la culture doivent être mises au service d'une analyse qui permet de cerner la position du texte : le point de vue de l'auteur et son inscription dans les débats. Pour le concours 2009, ceux-ci concernent par exemple, et selon les documents :

- pour la « présidence impériale 1933-2006 », les questions d'équilibre/déséquilibre institutionnel en contexte de crise ;
- pour « les débats sur l'abolition de l'esclavage 1787-1840 », les types d'arguments et les stratégies des deux camps présents.

Un regard critique sur le point de vue de l'auteur est indispensable. Aucun acteur politique, aucun commentateur, aucun historien n'est « objectif ». Il propose toujours un point de vue qu'il tente d'argumenter et la première tâche du candidat est de saisir cette argumentation et de la mettre en perspective.

La contextualisation doit intervenir dès l'introduction, et au fil du développement, pour mettre en lumière les enjeux, mais elle ne doit en aucun cas faire l'objet d'une des parties de l'explication, sans appui précis sur le texte. L'analyse stylistique doit par ailleurs toujours être associée à une analyse du contenu et de la visée du document. Le plan doit être dynamique : partir d'éléments qui relèvent du constat, pour aboutir à ce regard critique sur le texte, en passant de l'explicite à l'implicite. L'annonce du plan en introduction ainsi que les transitions au fil du développement permettront de mettre en valeur cette progression dans la réflexion et l'analyse. Les éléments postérieurs au texte (immédiats ou plus lointains mais toujours liés aux enjeux du texte) n'interviendront qu'en conclusion pour montrer la portée historique du document.

On invite les candidats à se reporter aux conseils méthodologiques de préparation de l'épreuve donnés dans le rapport 2006.

Les commissions de civilisation.

5 But it may naturally and perhaps not unfairly be asked of the abolitionists – You professed to be well acquainted with the state of things in the West Indies when you moved for the abolition of the Slave Trade – if you then thought the system to be at all such as you now state it to be, how could you rest contented with restricting your efforts to the abolition of the traffic in slaves, contrary, as you confess, to the wishes and even the endeavours of many friends of your great cause, and of some even of its enemies?

10 It is true, that the evils of the West Indian system had not passed unnoticed; and we would gladly have brought forward a plan for ameliorating the condition of the Negroes, but that the effort was beyond our strength. We found the adversaries of the abolition too numerous and too powerful for us, and we were perfectly sure that we should greatly add to their number and vehemence by striking also at the system of slavery. But farther I will frankly confess, that we greatly deceived ourselves by expecting much more benefit to the plantation Negroes from the abolition of the Slave Trade than has actually resulted from that measure. We always relied much on its efficiency in preparing the way for a general emancipation of the slaves: for let it be remembered, that, from the very first, Mr Pitt, Mr Fox, 15 Lord Grenville, Lord Lansdowne, Lord Grey, and all the rest of the earliest abolitionists, declared that the extinction of slavery was our great and ultimate object; and we trusted, that by compelling the planters to depend wholly on native increase for the supply of their gangs, they would be forced to improve the condition of their slaves, to increase their food, to lessen their labour, to introduce task-work, to abolish the driving system, together with degrading and indecent punishments, to attach the slaves to the soil, 20 and, with proper qualifications, to admit their testimony as witnesses – a necessary step to all protection by law; above all, to attend to their religious and moral improvement, and to one of the grand peculiarities of Christianity, the marriage institution. By the salutary operation of these various improvements, the slaves would have become qualified for the enjoyment of liberty; and preparation would have been made for that happy day, when the yoke should be taken off for ever, when the blessed transmutation should take place of a degraded slave population into a free and industrious peasantry. 25

30 We were too sanguine in our hopes as to the effects of the abolition in our colonies; we judged too favourably of human nature; we thought too well of the colonial assemblies; we did not allow weight enough to the effects of rooted prejudice and inveterate habits – to absenteeism, a vice which, taken in its whole extent, is perhaps one of the most injurious of the whole system; to the distressed finances of the planters; and, above all, to the effects of the extreme degradation of the Negro slaves, and to the long and entire neglect of Christianity among them, with all its attendant blessings.

35 True it is, that from the want of effectual Register acts, the experiment has not been fairly tried; as the abolition is in consequence known to be a law that may easily be evaded. For, let it be ever borne in mind, that the ground of our persuasion was, that the absolute prohibition of all future importation of slaves into the colonies, provided means were adopted for insuring its permanent execution, would exercise a sort of moral compulsion over the minds of the planters, and even of their managers and overseers, and induce them, for the necessary end of maintaining the black population, to adopt effectual measures for reforming the principal abuses of the system: but it is manifest, that such 40 compulsion could not arise from a law which they had power to elude at pleasure. I am willing, however, for my own part, to admit that this foundation-stone of our hopes may have rested on sandy ground; for what has since passed has proved to me how little prudence and foresight can effect in opposition to the stubborn prejudices, and strong passions, and inveterate habits that prevail in our West Indian assemblies.

William Wilberforce, *An Appeal to the Religion, Justice and Humanity of the Inhabitants of the British Empire in behalf of the Negro Slaves in the West Indies*, London: Hatchard & son, 1823, p. 33-37.

Source : William Wilberforce, *An Appeal to the Religion, Justice and Humanity of the Inhabitants of the British Empire in behalf of the Negro Slaves in the West Indies*, London: Hatchard & son, 1823, p. 33-37.

L'auteur

William Wilberforce (1759-1833) est la principale figure du mouvement abolitionniste en Grande-Bretagne. Elu député dès l'âge de 21 ans (il le restera pendant 45 ans), il mène le combat parlementaire contre l'esclavage tout au long de sa carrière. Sa lutte pour une réforme des mœurs le conduit à s'engager aussi bien dans l'évangélisme que dans le mouvement abolitionniste. Profondément traditionaliste, il ne remet pas en cause les fondements hiérarchiques de la société britannique.

L'œuvre et son contexte

Petit traité d'une cinquantaine de pages dans lequel Wilberforce revendique l'émancipation progressive des esclaves noirs, l'œuvre paraît dans un contexte politique relativement défavorable : en 1823, le Royaume-Uni est dirigé par le Premier Ministre conservateur, Robert Jenkinson (1812-1827), Earl of Liverpool, qui s'est, par le passé, opposé à l'abolition du commerce des esclaves. Le contexte est difficile : impact des révoltes d'esclaves sur l'opinion (1816 la Barbade, 1823 Demerara), troubles intérieurs, situation économique et sociale défavorable.

1823, année de la parution, est une année charnière, marquée par l'émergence d'une nouvelle société anti-esclavagiste (*The Society for the Mitigation and Gradual Abolition of Slavery Throughout the British Dominions*) créée par Wilberforce, associé à Thomas Clarkson, Henry Brougham, Thomas Fowell Buxton et d'autres. Cette société, au sein de laquelle s'expriment différentes sensibilités, plus ou moins radicales, va jouer un rôle déterminant dans le combat pour l'émancipation des esclaves. Depuis le vote de la loi interdisant le commerce des esclaves en 1807, le combat abolitionniste avait été relégué au second plan et avait perdu une partie de sa raison d'être. Le renouveau de la campagne se traduit en outre, par l'adoption, au parlement britannique en 1823, d'une résolution appelant à l'amélioration des conditions de vie des esclaves dans les colonies, censée préparer ces derniers à leur future émancipation. Aucune obligation ni date n'est associée à cette motion.

Contenu de l'extrait et axes de commentaire possibles

En réponse à l'une des critiques de ses adversaires (l.1-6), Wilberforce explicite dans ce passage la stratégie gradualiste adoptée par les abolitionnistes lors de la campagne parlementaire qui a mené au *Slave Trade Act* de 1807. Selon lui, cette stratégie fut dictée par les circonstances politiques (l.9) et par une mauvaise appréciation des effets supposés de l'abolition du commerce des esclaves (l.11 ff).

- La stratégie dite 'gradualiste', position majoritaire dès 1787 au sein du *Committee for the Abolition of the Slave Trade* (à l'exception de quelques membres, comme Granville Sharp par exemple), voit dans l'abolition du commerce des esclaves une étape préliminaire essentielle, à plusieurs titres. D'un point de vue stratégique, d'abord, car la suppression totale et immédiate de l'esclavage a très peu de chances d'emporter l'adhésion du Parlement. D'un point de vue pratique, car les esclaves ne sont pas préparés à l'émancipation. D'un point de vue éthique, enfin, car la libération des esclaves impliquerait une trahison du lien moral qui unit la Grande-Bretagne aux propriétaires d'esclaves des colonies (à l'inverse, le *Slave Trade Act* est une simple mesure de régulation du commerce et, à ce titre, est une prérogative naturelle de l'Etat).
- La difficile campagne pour l'abolition du commerce des esclaves (§2, l. 7-16). La cause abolitionniste jouit du soutien d'hommes politiques de premier plan, tous connus voire amis de Wilberforce (cf. l. 14-15, William Pitt the Younger, Premier Ministre de 1783 à 1801, puis de mai 1804 à janvier 1806 ; Charles James Fox, parlementaire *whig* ; Lord Grenville, cousin de Pitt, Premier Ministre entre février 1806 et mars 1807). Et pourtant, entre l'introduction de la première motion parlementaire contre le commerce des esclaves (1789) et le vote du *Slave Trade Act*, il s'écoule quasiment 20 ans, marqués par des défaites successives : ainsi, plusieurs projets de loi sont successivement rejetés (1791, 1793, 1805) ou sont déjoués par des manœuvres parlementaires (en 1792, le *Home Secretary*, Henry Dundas, fait amender le projet de loi, dès lors vidé de sa substance ; en 1804, la session parlementaire se termine avant le passage du projet de loi à la Chambre des Lords, et celui-ci ne peut-être voté).
- Le projet abolitionniste (§2, l. 18-26). Selon Wilberforce, l'abolition du commerce des esclaves votée en 1807 aurait dû avoir une double vertu. Elle aurait dû entraîner tout d'abord une amélioration des conditions matérielles de vie et de travail des esclaves (cf. l. 17-19), en contraignant les propriétaires antillais à s'appuyer uniquement sur les naissances afin de renouveler leurs équipes d'esclaves. En outre, le *Slave Trade Act* était censé préparer le passage progressif à l'émancipation totale, en développant les liens familiaux (mariage) et le sens de la propriété privée (grâce à l'attribution de terres aux esclaves pour assurer leurs moyens de subsistance).
- Les freins à l'émancipation :
 - absentéisme des propriétaires (l.29) et mauvaise gestion des domaines, laissés aux mains de contremaîtres peu scrupuleux et soucieux de rentabilité.

- difficultés économiques rencontrées par les planteurs (I.30) liées à la baisse du prix du sucre.
- misère sociale et morale des esclaves noirs (promiscuité, impossibilité de pratiquer le culte, I.21) ; cf. récits des missionnaires à leur retour des colonies.
- résistance exercée par les *West Indian Assemblies* (I.28, I.44-45)
- non-respect du *Slave Trade Act* de 1807 : l'importation d'esclaves dans les colonies britanniques est passible d'une lourde amende (£100 par esclave), mais le commerce continue (I.40). Un certain nombre de négriers britanniques s'associent à des marchands battant pavillon portugais ou espagnol. De plus, en cas d'arraisonnement par la *Royal Navy*, les capitaines de navires anglais n'hésitent pas à jeter par-dessus bord les esclaves qu'ils transportent afin de réduire le montant de leurs amendes.
- inefficacité des *Register Acts* (I.33); le *Registry Act*, censé contrôler la population exacte d'esclaves employés dans les plantations coloniales, afin d'empêcher des 'importations' sauvages, rencontre une forte opposition, notamment à la Jamaïque.

L'argumentaire de Wilberforce

En dépit des difficultés rencontrées (cf. ci-dessus), Wilberforce reste un 'gradualiste', convaincu que l'émancipation des esclaves ne peut se faire que par étapes.

S'il reconnaît avoir péché par excès d'optimisme, il attribue principalement la situation désastreuse des esclaves au non-respect de la loi dans les colonies et sur les mers. C'est cette injustice (cf. I.33 '*the experiment has not been fairly tried*'), qui l'amène aujourd'hui à réclamer l'émancipation totale des esclaves, seule capable de mettre un terme définitif aux crimes commis dans les colonies britanniques. Dans cet extrait, Wilberforce cherche donc à justifier la stratégie adoptée une vingtaine d'années plus tôt par les abolitionnistes, et utilise cette justification pour réclamer l'émancipation totale des esclaves.

Wilberforce, s'il critique ses adversaires, ne le fait pas nommément et préfère dénoncer le 'système' esclavagiste (I.39). Son plaidoyer pour l'émancipation reconnaît aux esclavagistes des circonstances atténuantes (I.30-31 '*the distressed finances of the planters*'); de même, si les grands propriétaires terriens ne s'opposent pas à l'esclavage, c'est peut-être parce qu'ils sont absents de leurs plantations et ne voient pas les souffrances endurées par leurs esclaves. On notera ici les accents religieux de l'argumentation : Wilberforce reste en effet convaincu que l'homme est 'bon' par nature et que tous les hommes, esclaves et propriétaires, peuvent être transformés par la 'lumière divine' – '*blessed transmutation*' (I.25) et '*happy day*' (I.24), '*salutary operation of these various improvements*' (I.22-23).

Conclusion

Il semble donc que Wilberforce souhaite privilégier la persuasion, le consensus, et s'en prenne davantage au système qu'aux hommes. Peut-être pour éviter de renforcer les antagonismes. Ou peut-être par naïveté, celle-là même que lui ont reprochée certains historiens.

Frédéric Lemaître, Laurent Curelly, Susan Finding

Bush challenges hundreds of laws

President cites powers of his office

By Charlie Savage, Globe Staff | April 30, 2006

WASHINGTON -- President Bush has quietly claimed the authority to disobey more than 750 laws enacted since he took office, asserting that he has the power to set aside any statute passed by Congress when it conflicts with his interpretation of the Constitution.

- 5 Among the laws Bush said he can ignore are military rules and regulations, affirmative-action provisions, requirements that Congress be told about immigration services problems, "whistle-blower" protections for nuclear regulatory officials, and safeguards against political interference in federally funded research.
- 10 Legal scholars say the scope and aggression of Bush's assertions that he can bypass laws represent a concerted effort to expand his power at the expense of Congress, upsetting the balance between the branches of government. The Constitution is clear in assigning to Congress the power to write the laws and to the president a duty "to take care that the laws be faithfully executed." Bush,
- 15 however, has repeatedly declared that he does not need to "execute" a law he believes is unconstitutional.

Former administration officials contend that just because Bush reserves the right to disobey a law does not mean he is not enforcing it: In many cases, he is simply asserting his belief that a certain requirement encroaches on presidential power.

- 20 But with the disclosure of Bush's domestic spying program, in which he ignored a law requiring warrants to tap the phones of Americans, many legal specialists say Bush is hardly reluctant to bypass laws he believes he has the constitutional authority to override.

- 25 Far more than any predecessor, Bush has been aggressive about declaring his right to ignore vast swaths of laws -- many of which he says infringe on power he believes the Constitution assigns to him alone as the head of the executive branch or the commander in chief of the military.

- 30 Many legal scholars say they believe that Bush's theory about his own powers goes too far and that he is seizing for himself some of the law-making role of Congress and the Constitution-interpreting role of the courts.

Phillip Cooper, a Portland State University law professor who has studied the executive power claims Bush made during his first term, said Bush and his legal team have spent the past five years quietly working to concentrate ever more governmental power into the White House.

1000/112

35 "There is no question that this administration has been involved in a very carefully thought-out, systematic process of expanding presidential power at the expense of the other branches of government," Cooper said. "This is really big, very expansive, and very significant."

40 For the first five years of Bush's presidency, his legal claims attracted little attention in Congress or the media. Then, twice in recent months, Bush drew scrutiny after challenging new laws: a torture ban and a requirement that he give detailed reports to Congress about how he is using the Patriot Act.

45 Bush administration spokesmen declined to make White House or Justice Department attorneys available to discuss any of Bush's challenges to the laws he has signed.

50 Instead, they referred a Globe reporter to their response to questions about Bush's position that he could ignore provisions of the Patriot Act. They said at the time that Bush was following a practice that has "been used for several administrations" and that "the president will faithfully execute the law in a manner that is consistent with the Constitution."

But the words "in a manner that is consistent with the Constitution" are the catch, legal scholars say, because Bush is according himself the ultimate interpretation of the Constitution. And he is quietly exercising that authority to a degree that is unprecedented in US history.

55 Bush is the first president in modern history who has never vetoed a bill, giving Congress no chance to override his judgments. Instead, he has signed every bill that reached his desk, often inviting the legislation's sponsors to signing ceremonies at which he lavishes praise upon their work.

60 Then, after the media and the lawmakers have left the White House, Bush quietly files "signing statements" -- official documents in which a president lays out his legal interpretation of a bill for the federal bureaucracy to follow when implementing the new law. The statements are recorded in the federal register.

65 In his signing statements, Bush has repeatedly asserted that the Constitution gives him the right to ignore numerous sections of the bills -- sometimes including provisions that were the subject of negotiations with Congress in order to get lawmakers to pass the bill. He has appended such statements to more than one of every 10 bills he has signed.

* The Boston Globe

Source

Charlie Savage, "Bush Challenges Hundreds of Laws. President Cites Powers of His Office," *Boston Globe*, April 30, 2006.

Pré-requis du sujet de civilisation américaine

Le sujet est vaste ; il rend une culture de l'histoire contemporaine nécessaire, mais n'exige cependant pas qu'elle soit encyclopédique. On attend surtout des candidats qu'ils aient approfondi les mécanismes institutionnels (la lecture du texte de la Constitution est ainsi indispensable).

Éléments de contextualisation

- guerre contre le terrorisme = situation de crise qui conduit traditionnellement à une extension des pouvoirs présidentiels ;
- élections 2004 qui confortent la position politique de George W. Bush, mais la campagne ramène sur le devant de la scène le « bourbier » irakien ;
- 2 événements récents auxquels le journaliste fait allusion I.40 : le renouvellement en mars 2006 du *Patriot Act* (adopté dans la précipitation le 26 octobre 2001) et le *Nigergate* (affaire Valerie Plame qui éclabousse la Maison Blanche également en mars 2006) ;
- article du *Boston Globe* (Boston étant traditionnellement un bastion du « libéralisme ») qui instruit le procès des abus de pouvoir d'un président « impérial ». Cet article est ainsi moins une démonstration qu'un procès par l'accumulation des éléments à charge.

Analyse des renvois à la Constitution : les fondements juridiques rappelés par l'auteur

3 références directes et bien connues sont faites au texte constitutionnel dans les articles I et II :

- I.25 : « head of the executive branch » (allusion à la conception de « unitary presidency » qui donne au président toute autorité sur les membres de son administration et la bureaucratie) ;
- I.26 : « commander in chief » (contrôle total sur l'armée et donc sur les pratiques d'interrogation des « prisonniers de guerre » – voir « torture ban », I.41)
- I.55 : droit de veto présidentiel sur les propositions de loi votées par le Congrès.

Mais des références moins directes soulignent que :

- le président est garant du respect de la Constitution (article I : « oath of office », I.3-4, 15-6, 22-3, 49-50) ;
- le gouvernement fédéral est responsable de la sécurité nationale en vertu du préambule de la Constitution (contexte de guerre...).

Ces pouvoirs s'inscrivent néanmoins dans une architecture mise en place par les Pères Fondateurs. Ils sont nécessairement bornés par les deux autres pouvoirs publics constitutionnels que sont le Congrès et la Cour Suprême (principe des « checks and balances »).

Dénonciation par le journaliste des abus/dérives présidentielistes

- Dans le cadre institutionnel défini précédemment par le journaliste, les revendications de George W. Bush sont exorbitantes et constituent une violation dangereuse des lois et de la Constitution (I.29-30 : « seizing for himself some of the law-making role of Congress and the Constitution-interpreting role of the courts »).

- Des exemples de violations particulièrement pernicieuses sont mis en évidence : I.41, torture en violation du *Detainee Treatment Act* de 2005 (loi McCain) ; I.20, écoutes téléphoniques en violation du 4^{ème} amendement, de l'arrêt de la Cour Suprême sous la présidence Nixon *United States v. U.S. District Court* (1972), du *Foreign Intelligence Service Act* de 1978 ; I.42/47, non-respect des exigences pourtant minimales du *Patriot Act* de 2001.

- Le recours systématique aux *signing statements* (qui n'ont aucune valeur légale mais sont de fait la « loi » pour l'administration) met en cause de façon radicale le fonctionnement du système institutionnel américain (I.59-67). Il est en totale contravention avec les obligations du président comme chef de l'exécutif qui a la responsabilité de la mise en œuvre des lois de par sa fonction (*take care clause*, I.14). Dans un Etat de droit, la primauté de la loi est un principe incontournable. Ces abus sont d'autant plus condamnables qu'ils relèvent d'une entreprise délibérée à la fois systématique (« concerted effort », I.11...), hypocrite (répétition de « quietly », I.1, 33, 53, 59) et cynique (scène décrite I.55-62). Le parallèle avec l'Administration Nixon est manifeste.

Perspective critique sur la position du journaliste

Le jeu des contre-pouvoirs traditionnels étant mis en échec par les circonstances, les silences coupables (I.39-40) du Congrès et de la presse (au moins jusqu'à avril 2004 avec le scandale d'Abu Ghraib), et enfin par le flou du texte constitutionnel dont la « vesting clause » constitue un bon exemple (la grande force de la Constitution américaine est qu'elle est selon Napoléon « courte et obscure »), le journaliste dégage deux sources d'opposition alternatives :

1. la dénonciation des abus présidentiels par les « legal scholars » et « law professors » (I.10, 21, 28, 31-8, ...) qui contribuent à l'élaboration de la « doctrine » (celle-ci participe à l'élaboration de la jurisprudence – un aspect fondamental de la formation du droit dans les pays anglo-saxons). Ces critiques sont relayées par la presse auprès du grand public, c'est-à-dire de l'opinion publique.

2. la presse qui joue traditionnellement le rôle de lien entre les pouvoirs constitués et les citoyens. C'est ainsi la presse d'investigation qui a conduit Nixon à la démission à l'issue de l'affaire du *Watergate*. L'article a des accents populistes surprenants et un peu inattendus de la part d'un journal de l'*establishment* de la côte est. On relèvera l'accumulation des termes à charge qui sont martelés tout au long du texte avec un registre lexical très étroit : répétitions de : « claim », « assert », « contend », « believe », « according to himself » ...; « ignore », « challenge », « disobey », « set aside », « bypass », « infringe on », « at the expense », « aggressive » ; multiplication de « his »...

Conclusion

Les élections de mi-mandat approchent (elles seront perdues par les Républicains) ; George W. Bush est aux abois ; il est temps de sonner l'hallali. Le peuple mobilisé par la presse doit donner à un Congrès démocrate les moyens de contrer une présidence impériale dont les excès sont aussi préoccupants que les échecs.

Remarques sur les prestations des candidats

Il fallait éviter d'utiliser le texte comme prétexte à un placage de connaissances en lien plus ou moins direct avec le document proposé. A l'inverse, des analyses stylistiques ne s'appuyant pas sur des connaissances suffisamment assurées ne permettent pas une analyse convaincante. Les bonnes prestations ont fait ressortir plusieurs niveaux d'analyse : les critiques formulées par le journaliste en rapport avec les fondements constitutionnels de la démocratie américaine ; les éléments de contextualisation ; une mise en perspective critique du point de vue de l'auteur.

Pierre Sicard, Hélène Charlery, Hélène Quanquin

I. Conseils

Les modalités de l'épreuve d'explication de faits de langue étant restées les mêmes pour la session 2009, la description de l'épreuve et les conseils donnés dans les précédents rapports (2006-2008) restent valables et nous les répéterons donc. Après le thème oral, les candidats ont une dizaine de minutes pour présenter en français leur exposé sur le « fait de langue » proposé (voir plus bas la liste des sujets de 2009), 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 et le candidat enchaînera immédiatement avec le commentaire en langue anglaise du document.

L'épreuve de faits de langue 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. En 2009, le jury a remarqué que si un certain nombre de candidats semblaient bien préparés à l'épreuve, d'autres, en revanche, semblaient ne pas en avoir cerné les objectifs. Ainsi, certains candidats se sont contentés d'un relevé linéaire d'occurrences, sans proposer de typologie ni de problématisation, ce qui a donné lieu dans le meilleur des cas à une simple description ponctuelle. Ce n'est pas là le but de l'exercice.

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 sans lien avec les occurrences fournies par le texte. 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 « fléchage » associé à des marqueurs comme THE, la « préconstruction » rattachée à des marqueurs tels que THAT sans qu'une justification cohérente ne soit proposée. Les écoles linguistiques qui utilisent ces (méta)termes leur assignent une signification bien précise destinée à retranscrire une opération abstraite qui s'inscrit dans une théorisation particulière des faits de langue qui est la leur. Par ailleurs, le jury souhaiterait souligner l'importance d'une maîtrise préalable des outils et concepts de la grammaire « traditionnelle » (catégories grammaticales notamment) 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 connaissance maîtrisée de la terminologie est donc indispensable pour éviter les descriptions vagues et simplistes. Ainsi, le candidat évitera des termes généraux tels que « mot », qu'il conviendrait de remplacer par lexème, morphème, marqueur...selon les cas. 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 » (énonciativiste, générativiste, cognitive etc.), à condition de maîtriser les enjeux (le jargon ne fait pas illusion).

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, expliquer les différents points d'arrêt le long d'un gradient, entre les pôles verbal et nominal en ce qui concerne les formes en –ING par exemple.

- 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 à partir d'occurrences prototypiques. Dans tous les cas, le catalogue doit absolument être évité : la sélection d'exemples pertinents montre déjà que le candidat perçoit les enjeux du sujet.

- 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. La typologie se doit d'être pertinente et adaptée au sujet traité. Ainsi, il ne fait pas sens, dans le cadre d'un sujet sur la composition nominale en N+N de retenir le nombre (singulier/pluriel) comme critère de base servant à classer les occurrences.

Tous les exemples doivent être tirés du texte ; tout au plus peut-on signaler l'absence de tel marqueur si elle est significative sans cependant s'y attarder, afin d'éviter toute dérive hors-sujet. Sauf lorsque cela est indispensable à la démonstration, il est inutile de proposer des exemples fabriqués, la démonstration devant s'appuyer sur le texte (l'utilisation d'exemples fabriqués est souvent révélatrice d'une récitation de cours, non pertinente dans le cadre de l'épreuve). 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 et démonstrative (le candidat doit chercher à démontrer). 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 sémantico-pragmatiques 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 les effets de sens obtenus en fonction du contexte. Si le point proposé s'y prête, le candidat peut utilement emprunter ses arguments à diverses branches de la linguistique : diachronie, phonologie, lexicologie, syntaxe, morphologie, linguistique contrastive, etc. Le jury évalue également l'aptitude des candidats à mettre en relation la forme et le sens, la langue et le message transmis.

Lorsque cela est possible, il peut être très utile d'établir un lien entre l'explication de texte de littérature et de civilisation et l'étude du fait de langue, en montrant par exemple pourquoi telle forme est récurrente dans le texte, comment le choix de telles ou telles constructions grammaticales peut servir les desseins d'un auteur, etc. Il peut être tout à fait pertinent de montrer que les deux exercices se confirment mutuellement, sans pour autant empiéter l'un sur l'autre. Les meilleures présentations ont en effet proposé, lorsque cela était pertinent, d'établir un lien direct entre le fait de langue et le texte au sein duquel ce point devait être étudié. Ainsi, les candidats auront pu souligner que l'utilisation de la voix passive dans l'extrait de « Privacy » (Ford) participe de la stratégie narrative (passivité du narrateur-personnage). De la même manière, l'emploi du modal WILL participe de la stratégie argumentative d'un texte de civilisation à visée prospective afin d'envisager une société post-abolitionniste. A l'inverse – et le jury, cette année, insiste sur ce point – les candidats ne chercheront pas à tout prix à relier le fait de langue proposé et le commentaire de texte littéraire/civilisationnel : s'il est tout à fait bienvenu d'opérer un rapprochement lorsque celui-ci est pertinent, la volonté d'établir un lien à tout prix peut s'avérer totalement inutile et le lien totalement artificiel lorsque le marqueur, la structure où la notion étudiée en faits de

langue n'a pas de lien direct avec la problématique du texte de commentaire. Ainsi il ne fait pas sens de dire que « l'abondance du marqueur THE dans le texte participe à la cohérence du texte dans son ensemble ». Ce type de remarques plaquées et sans étayage n'apporte rien à l'analyse.

Enfin, on recommandera de bien tenir compte de la formulation du sujet, qui peut désigner des marqueurs (IT ; THE ; -ING), des structures syntaxiques (les subordonnées en THAT ; les subordonnées infinitives) ou encore une notion (par exemple, l'expression du « présent/passé »). En ce qui concerne les marqueurs, le candidat devra prendre en compte le rôle de la typographie (lettres majuscules) afin de ne pas occulter une partie du sujet. Ainsi, le sujet intitulé « IT » devait donner lieu à une analyse des occurrences, non pas du « mot » *it*, mais du marqueur IT. L'analyse devait donc inclure toutes les réalisations du marqueur : naturellement *it* mais également *its*. Egalement, le candidat veillera à bien délimiter le sujet : si les manipulations ponctuelles avec des marqueurs concurrents sont les bienvenues, il importe de ne pas perdre de vue la problématique centrale, au risque de proposer une analyse dont une partie importante serait hors-sujet. Ainsi, si le sujet « N + N » pouvait faire appel à des manipulations microsystemiques et ponctuelles avec N of N et/ou N'S N, il convenait de centrer l'analyse sur la composition nominale, sans proposer d'analyse approfondie des formes concurrentes qui donnent inévitablement lieu à du plaquage de cours.

Le candidat se posera naturellement la question de la pertinence du sujet qui lui est donné (si l'étude de tel marqueur ou de telle structure syntaxique est soumise au candidat, c'est évidemment parce que les occurrences présentes dans le texte doivent permettre une analyse intéressante).

L'analyse proposée ne doit en aucun cas donner lieu à des « placages de cours ». Il est inutile de réciter un cours, même bien appris et maîtrisé, sur le point donné à étudier : l'analyse, et donc la problématique donnée en introduction, doivent être en lien direct avec les exemples tirés du texte. Un sujet intitulé « La modalité » ne doit pas donner lieu à un cours sur les auxiliaires modaux : il convient d'analyser d'abord les exemples et de voir quel point particulier il convient de traiter, comme la remise en cause de la distinction habituelle entre modalité épistémique et modalité radicale dans les cas où les exemples du texte ne semblent pouvoir être catégorisés aisément selon cette opposition. Lorsque plusieurs marqueurs sont proposés comme objet d'étude, il est judicieux de s'interroger sur la pertinence des choix effectués et de rechercher une problématique commune à ces différents marqueurs, qui ont nécessairement des propriétés communes. Ainsi, le sujet portant sur les marqueurs SHALL et WILL devait conduire le candidat à s'interroger sur la possible alternance entre les deux marqueurs et donc sur les différences d'emploi et de sens : une analyse en deux parties (analyse de SHALL puis de WILL) n'était donc pas pertinente. D'une manière générale, le candidat doit systématiquement, en prenant en compte les restrictions évoquées précédemment, songer à mettre en systèmes l'objet d'analyse : l'infinitif s'opposera à -ING ; la diathèse passive pourra dans certains cas s'opposer à d'autres diathèses (active, causative etc.)

II. Liste des faits de langue soumis aux candidats à la session 2009

IT
LES SUBORDONNEES EN THAT
LES MARQUEURS EN WH-
THE
LES ADVERBES EN -LY
DO
LE PASSIF
SHALL/WILL
PRESENT/PASSE
N+N
LES FORMES EN -ING
L'INFINITIF

III. Traitement de quelques sujets

1. LE PASSIF
2. N + N
3. PASSE/PRESENT

LE PASSIF

Richard Ford, *A Multitude of Sins* (2001), "Privacy", p. 4-6.

1. PROBLEMATIQUE :

Le candidat propose une **définition** du passif/de la voix passive et fait remarquer qu'à une structure de surface (BE+ participe passé/V_{-EN}) correspondent en fait plusieurs types de passif. Il propose une **typologie** pertinente, montrant ainsi que derrière une structure identique peuvent se cacher différents types d'emplois, et justifie les catégories proposées, dont il n'hésitera pas à remettre en cause le bien-fondé ou tout au moins l'étanchéité.

Le candidat propose également des éléments de réflexion sur la **fonction** du passif en discours, à savoir la fonction pragmatique du passif (dans le cadre de la théorie de l'*information packaging* par exemple). La diathèse passive, qui propose une autre configuration syntaxique que l'ordre canonique par défaut, vient alors s'inscrire en système avec la voix active et le candidat doit naturellement s'interroger sur les motivations de l'énonciateur afin de choisir l'une ou l'autre voix.

2. ANALYSE

Le passif, voix ou encore diathèse passive, peut être considéré comme un point de vue sur la relation sujet-prédicat. Certains linguistes comme Lapaire et Rotgé (voir bibliographie) parleront même d'aspect. Les exemples du texte sont variés et doivent permettre au candidat de dresser une typologie, en distinguant particulièrement le passif verbal du passif adjectival. Le candidat peut donc débiter son analyse en classant les exemples les plus prototypiques de la façon suivante :

- **LE PASSIF VERBAL (OU VRAI PASSIF, PASSIF D'ACTION)**, accompagné ou non du complément (alors circonstant) dit « d'agent » introduit par la préposition *by* (passif long vs. passif court)
 - (1) *Undoubtedly, I was thrilled by the secrecy of watching out of the dark (l. 31)*
 - (2) *It was on such a cold night that - through the windows at the back of the flat, windows giving first onto an alley below, then farther across a space where a wire factory had been demolished, providing a view of buildings on the street parallel to ours - I saw, inside a long, yellow-lit apartment, the figure of a woman slowly undressing, from all appearances oblivious to the world outside the window glass.*
 - (3) *But then, sensing I might be noticed even at that distance, I slipped back into the room.*
 - (4) *Once her clothes were shed away (...) the woman would for a while cast about the room in the bronze light, window to window, enacting what seemed to me a kind of languid, ritual dance or a pattern of possibly theatrical movements, rising and bowing and extending her arms, arching her neck, while making her hands perform graceful lilted gestures I didn't understand and did not try to, taken as I was by her nakedness and by the sight on occasion of the dark swatch of hair between her legs.*
- **LE PASSIF ADJECTIVAL (OU FAUX PASSIF, PASSIF D'ETAT)**
 - (5) *Undoubtedly I was aroused.*

- (6) *Once her clothes were shed away, exposing her bony shoulders and small breasts and thin legs and rib cage and modest, rounded stomach, the woman would for a while cast about the room in the bronze light, window to window...*
- (7) *Eventually I went to the corner and clicked off the small lamp my wife kept beside our bed, so that I was totally hidden in the dark.*

Afin de justifier cette distinction (une simple classification ne suffit pas), le candidat peut partir dans un premier temps d'une simple description de la « construction » du passif. Dans le cas d'un vrai passif/passif verbal, on note l'intervention de l'auxiliaire (généralement BE), suivi du participe passé du verbe. Il y a alors, si l'on adopte une approche transformationnelle, perte d'un argument lors du « passage » au passif. A partir d'un exemple prototypique tiré du texte (le candidat doit éviter, même en introduction, d'avoir recours à des exemples fabriqués du type *The mouse was chased by the cat*), le candidat peut montrer qu'il existe ce qu'il est convenu d'appeler une voix active « correspondante » :

I was thrilled by the secrecy of watching out of the dark
=> *The secrecy of watching out of the dark thrilled me.*

Il convient alors de faire remarquer que ce type de manipulation n'est pas possible avec le passif adjectival : *I was totally hidden* n'a pas d'équivalent actif. Le candidat doit néanmoins faire remarquer les limites réelles de ce type de manipulation (toute voix passive n'a pas d'équivalent actif : cf. exemple *I was rapt by this sight*, qui sera rediscuté *infra*, en dépit de la présence du complément d'agent) et toute voix active ne peut pas être passivée. L'idée de transformation passive doit donc être manipulée avec précaution.

D'autres manipulations permettent de montrer la pertinence de la distinction : on citera par exemple la gradabilité de l'adjectif, à opposer à la non gradabilité du participe passé.

La distinction n'est cependant pas totalement opérationnelle. Ainsi l'exemple *was aroused*, classé *supra* parmi les exemples de passif adjectival, pose néanmoins problème. S'agit-il d'un passif verbal ou adjectival ? Quelle glose considérer parmi les deux suivantes : *I was aroused by the scene* ? (passif verbal) ou *I felt aroused* (passif adjectival) ?

De même, on peut faire remarquer que si l'on supprime le complément d'agent après *was thrilled* dans l'énoncé *I was thrilled by the secrecy of watching out of the dark*, le passif peut devenir adjectival (description d'un état) et non plus verbal.

A cet égard l'utilisation de *rapt* est très intéressante et cet exemple ne doit pas échapper à la perspicacité du candidat : il s'agit d'après les dictionnaires d'un adjectif. (Le *Longman Dictionary of Contemporary English* en donne la définition suivante : "so interested in something that you do not notice anything else"; exemples : *They listened with rapt attention/The rapt expression on his face*. L'étymologie de *rapt* est également intéressante à mentionner même si elle n'est pas nécessairement exigible du candidat.¹) Et pourtant on note que dans le texte il est suivi d'un complément d'agent *by this sight*, traditionnel témoin de la présence d'un passif verbal.

Tout ceci doit amener le candidat à parler de **gradient**, de **continuum**, plutôt que de catégories étanches. Tout au moins doit-il faire remarquer les difficultés que pose la distinction traditionnelle, comme beaucoup de typologies linguistiques (exemples : la distinction entre participe passé et adjectif ou encore entre relatives déterminatives et appositives).

¹ Etymologie: c.1400, "carried away" (in an ecstatic trance), from L. raptus, pp. of rapere "seize, carry off" (see rapid). Sense of "engrossed" first recorded 1509. As a pp. adj. in Eng., the back-formed verb rap "to affect with rapture" was common c.1600-1750. The fig. sense is from the notion of "carried up into Heaven (bodily or in a dream)," as in a saint's vision. [Source : www.etymonline.com]

De façon complémentaire, le candidat peut aussi mentionner un autre type de distinction, entre le passif fini (forme verbale complète comme dans les exemples cités *supra*) et le **PASSIF NON FINI/ELLIPTIQUE** (simple présence du participe passé). Le texte fournissait un certain nombre d'occurrences de passifs non finis :

- (8) *The yellow light in the room where she was seemed to blaze and made her skin bronze and shiny, and her movements, seen through the windows, appeared stylized and slightly unreal, like the movements of a silhouette or in an old motion picture.*
- (9) *I, though, alone in the frigid dark, wrapped in blankets that covered my head like a shawl, with my wife sleeping, oblivious, a few paces away - I was rapt by this sight.*
- (10) *It is also possible I even liked the cold as it surrounded me, as complete as the night itself, may even have felt that the sight of the woman - whom I took to be young and lacking caution or discretion - held me somehow, insulated me and made the world stop and be perfectly expressible as two poles connected by my line of vision. I am sure now that all of this had to do with my impending failures.*

Le candidat peut à cet égard mentionner les composés *yellow-lit* et *close-cropped* qui se trouvent dans le texte en s'interrogeant sur le statut de *lit* et *cropped* : s'agit-il de participes passés résiduels d'une construction passive (*lit by a lamp* ; *cropped by the hairdresser*) ?

Des remarques sur ce que la grammaire traditionnelle nomme le **COMPLEMENT D'AGENT** sont également les bienvenues, d'une part afin d'en expliquer la présence ou l'absence (la mention de l'agent de *demolish* n'est pas pertinente dans le texte) et d'autre part afin d'en critiquer la dénomination : le complément en *by* n'est en effet pas un complément mais un circonstant ; le syntagme nominal introduit par *by* n'est pas nécessairement un agent (cf. *this sight* ; *my line of vision* ; *the secrecy of watching out of the dark*).

FONCTION PRAGMATIQUE

Un autre aspect important de la question est la discussion de la fonction pragmatique de la voix passive : là où une voix active aurait été possible, il convient de s'interroger sur le pourquoi d'un tel choix de la part de l'énonciateur. Premièrement, on fera remarquer que la non pertinence de la mention de l'agent (parce qu'il est inconnu, trop évident ou encore volontairement gardé secret) amène l'énonciateur à opter pour une voix passive. Ainsi, dans l'exemple (2) (*had been demolished*), l'emploi de la voix active serait incongru :

(2a) *#It was on such a cold night that - through the windows at the back of the flat, windows giving first onto an alley below, then farther across a space where (demolition) workers/builders had demolished a wire factory, providing a view of buildings on the street parallel to ours - I saw, inside a long, yellow-lit apartment, the figure of a woman slowly undressing, from all appearances oblivious to the world outside the window glass.*

Dans les cas où l'agent est mentionné au moyen du complément d'agent et où une reformulation par une voix active semblerait possible, un autre élément important est alors le choix du terme de départ/topic de la phrase, avec pour motivation la cohérence discursive du texte par exemple. C'est ainsi que le candidat doit faire remarquer que l'emploi de la diathèse passive dans ce texte participe de la cohérence discursive, *I* étant le terme de départ systématique autorisant la duplicité du « moi » entre le *je narré* et le *je narrant*. Ainsi dans le passage suivant :

- (11) *I don't know all that I thought. Undoubtedly I was aroused. Undoubtedly I was thrilled by the secrecy of watching out of the dark. Undoubtedly I loved the very illicitness of it, of my wife sleeping nearby and knowing nothing of what I was doing. It is also possible I even liked the*

cold as it surrounded me, as complete as the night itself, may even have felt that the sight of the woman - whom I took to be young and lacking caution or discretion - held me somehow, insulated me and made the world stop and be perfectly expressible as two poles connected by my line of vision. I am sure now that all of this had to do with my impending failures.

On remarque que *I* est le terme de départ de la quasi-totalité des phrases. Un remplacement de *was thrilled by...* par une voix active ne serait pas recevable ici d'un point de vue pragmatique :

(11a) #*Undoubtedly the secrecy of watching out of the dark thrilled me.*

N + N

« Bush Challenges Hundreds of Laws: President cites powers of his office », Charlie Savage, *The Boston Globe*, April 30, 2006.

PROBLEMATIQUE

Il est possible en anglais de prémodifier un nom par un autre nom dans des structures $N_1 N_2$ dans lesquelles N_2 est le nom recteur ou nom tête (les candidats peuvent de ce fait étiqueter la structure $N_2 N_1$ pour des raisons syntactico-sémantiques). Ces structures sont appelées noms composés, ou agrégats nominaux.

Le premier nom qualifie le second en créant une sous-catégorie de N_2 en fonction de la relation prédicative sous-jacente et donc du lien sémantique récupérable entre les deux noms.

Il était attendu des candidats qu'ils proposent dans un premier temps une analyse morphologique des composés $N_1 N_2$, puis, dans un deuxième temps qu'ils s'interrogent sur le type de relations, sémantiques et syntaxiques qui peuvent être identifiées entre les deux noms.

Encore une fois, attirons l'attention des candidats sur la nécessité de lire attentivement le sujet et de savoir interpréter la notation utilisée. Le problème à traiter n'est pas : « la composition nominale », ou « le groupe nominal », mais les suites NOM-NOM, ce qui exclut toutes les autres formations ; par exemple ADJ-NOM (*the White House, safeguards*). Il pouvait être pertinent de faire allusion à d'autres structures à des fins de comparaison, mais pas de consacrer une partie entière à N'S N ou N OF N.

NB : Il n'est pas possible de décrire et analyser tous les composés du texte. En revanche, la typologie devra prendre en compte tous les types de composés présents. Des analyses plus détaillées ne doivent être proposées que sur les cas problématiques seulement.

1. Morphosyntaxe des composés en $N_1 N_2$

La description portera sur N_1 et sera suivie de remarques sur la typographie.

N_2 peut être prémodifié par différents types de N_1 :

- des lexèmes simples, non dérivés : *torture ban, Patriot Act, lawmakers*
- des noms propres : *Globe reporter*
- des noms dérivés, déverbaux dans le corpus examiné : *administration officials, immigration services, spying programme*. *Spying* a un statut nominal : on peut montrer qu'il ne s'agit pas d'un participe présent à valeur adjectivale à l'aide d'une manipulation (**the programme is spying*) à la différence de *a charming fellow* (= *the fellow is charming*).
- des noms composés : « *whistle-blower* » *protections* (le nom composé étant ici lui-même formé d'un N_2 dérivé d'un verbe). Dans ce cas, le N_1 apparaît entre guillemets, ce qui montre « l'hétérogénéité » énonciative possible : l'élément N_1 est modalisé, mais pas N_2 .

Dans tous les exemples ci-dessus, le N₁ occupe la place d'un adjectif et ne porte pas de marque de pluriel. Or un cas est problématique : la présence de –s sur *services* dans *immigration services problems*. *Immigration services* forme un bloc lexicalisé ; le terme *services* ne peut être mis au singulier.

Pour ce qui est de la typographie, il existe différentes configurations, qui peuvent refléter le degré de lexicalisation. Les mots composés NN correspondent à des lexies, des unités intégrées au lexique : *lawmakers*. Les composés N-N (*whistle-blower*) constituent une étape intermédiaire (fréquence d'emploi moins grande) et la juxtaposition N N (*torture ban*) une association qui peut être faite en discours : les N₁ pouvant entrer en composition avec *ban* sont très nombreux (on peut imaginer des formations telles que *weapons ban* ou *smoking ban* par exemple). Des critères tels que la longueur des noms peuvent aussi entrer en compte. Il faut noter aussi la fluctuation assez grande dans la typographie selon les journaux ou dictionnaires.

- N₁ peut lui-même être un composé. Ce phénomène est appelé la récursivité (le même processus peut se répéter théoriquement indéfiniment – il est bien sûr limité pour des raisons de capacité d'interprétation bien sûr) :

[[*immigration services*] *problems*]
[[*Portland* [*State University*]] [*law professor*]]

2. Différents types de relations syntaxiques et sémantiques entre N₁ et N₂

- relation verbe-actant : *torture ban* < “ban torture” ; *lawmakers* < “make laws” ; *law professor* < “profess law”
- relation de localisation : *administration officials* (“officials in the administration”) ; *Globe reporter* (“reporter from/working for the Globe”) ; *Portland State University* (“the University of Portland”)
- relation de « qualification » : *State University*, *US history*. Dans ce cas, le N₁ semble avoir un fonctionnement très proche de celui de l'adjectif ; une glose pourrait être : *public university*, *American history* (une brève comparaison entre *lawmakers*, *law professor* et *legal scholars* peut être faite pour montrer la proximité entre N₁ et adjectif relationnel).
- relation de type “hypallage” : *signing ceremonies* (= *ceremonies where Bush signs documents*).
- relation moyen-but : *spying programme* (*a programme for spying*)

La relation paratactique entre N₁ et N₂ demande toujours à être reconstruite en fonction du contexte. Ainsi *spying programme* pourrait avoir d'autres interprétations dans d'autres contextes (par exemple, *programme against spying* ; *a programme that spies*.)

Enfin, pour qu'un nom composé puisse être interprété, le co-énonciateur doit pouvoir reconstituer le lien entre les notions associées. On peut noter la présence de guillemets lors de la première mention de « *signing statements* », guillemets qui disparaissent lors de la seconde mention, ce qui traduit la stabilisation de la relation N₁ N₂. Il est possible de parler de frayage à propos de cette construction progressive dans le texte.

En conclusion, les candidats pouvaient faire des remarques sur la nature du document (article de journal), sur la densité élevée de mots composés dans la presse, et en particulier dans les titres de journaux, pour des raisons d'économie lexicale, pour l'effet « choc » parfois créé, pour référer à des informations connues du lecteur (*Bush administration*).

Parmi des points non exigibles, les candidats pouvaient faire des comparaisons rapides entre N₁ N₂ et N₂'s N₁ lorsque N₁ fait référence à un humain : *Bush administration spokesmen vs Bush's challenges of the laws he has signed* dans le même paragraphe ; sur l'opposition N₂ of N₁ et N₁ N₂ (*branches of government vs *government branches*). Des remarques sur l'accentuation des composés (avec quelques exemples illustrant les schémas /12/ ou /21/) et une proposition d'accentuation pour un composé complexe (*a Portland State University law professor par exemple*) étaient bienvenues.

Jane Eyre, Charlotte Brontë, Chapter XI, pp 79-80.

1. PROBLEMATIQUE

Il convient de distinguer deux plans d'énonciation manifestes dans le texte :

- une énonciation d'événements présentés de manière consécutive et distanciée : l'énonciation historique
- une énonciation de discours qui met en scène le co-énonciateur-lecteur et rapproche les événements du temps de l'énonciation

L'expression du temps chronologique passe par l'alternance d'emploi de différents temps grammaticaux. La question qui se pose est celle de la spécialisation des temps grammaticaux dans la progression de la diégèse : le présent (V-S) et le passé (V-ED) se spécialisent-ils dans l'énonciation historique – récit d'événements sur un mode distancié – ou dans l'énonciation discursive ?

2. ANALYSES

Le présent et le prétérit alternent - dans un va-et-vient entre passé révolu et passé reconstruit au moment de la narration dans la (re)construction des faits dans un récit qui met en scène la narratrice-énonciatrice et le co-énonciateur-lecteur.

On distinguera dans un premier temps les emplois du présent simple dans des énoncés génériques qui ne permettent pas au récit de progresser. Puis, dans un second temps, les emplois narratifs du présent et du prétérit seront analysés dans le but de distinguer les plans énonciatifs que l'alternance des temps grammaticaux permet de mettre en scène dans un texte de transition dont la structure et les différents niveaux narratologiques reflètent le questionnement identitaire du personnage-narrateur.

1. V-S de réalité permanente : la valeur aoristique du présent

Les occurrences du présent simple qui ne situent pas les prédications dans la situation d'énonciation – présent immanent - sont situées dans des énoncés génériques placés sous le contrôle de la voix narrative. Le sémantisme des verbes ou bien encore la diathèse employée donnent aux énoncés un caractère statique et hors temps :

- *A new chapter in a novel is something like a scene in a play...* : la valeur générique ainsi que la présence de l'indéfini contribuent à décrocher l'énoncé de la situation d'énonciation
- *..., with such large figured papering on the walls as inn rooms have.*
- *It is a very strange sensation to inexperienced youth to feel itself quite alone in the world* : la valeur aoristique de l'énoncé est co-construite par la détermination en A générique et la présence du nom *youth* qui opère sur le plan qualitatif et non pas quantitatif.
- *... inexperienced youth ..., cut adrift from every connection, uncertain whether the port to which it is bound can be reached* : le passif (adjectival dans le premier cas) ainsi que le temps présent (infinitif présent dans le second groupe verbal) permettent de prédiquer des qualités à propos du sujet thématique et patient *the port*.

Dans la première partie de l'énoncé qui suit, le présent constitue une transition entre généralité et métadiscours et retour à la narration :

- *The charm of adventure sweetens that sensation, the glow of pride warms it ; the throb of fear disturbs it...* : le sémantisme des verbes renvoie aux perceptions de la narratrice qui s'apprête dans l'énoncé suivant à changer de statut et à prendre le statut de personnage narré d'où l'emploi du passé (V-ED) et de la première personne du singulier dans les prédications qui suivent dans l'énoncé.

2. L'alternance de V-S et V-ED à valeur narrative

2.1 Les emplois du présent simple à valeur narrative permettent à l'énonciatrice-narratrice de lever le rideau et de faire partager au lecteur les expériences du personnage, expériences qui se (re)jouent et se (re)construisent sur scène, dans la situation d'énonciation. L'énonciatrice construit son discours en un temps fictif qu'elle partage avec le co-énonciateur-lecteur. Dans certains énoncés, et, secondé par le jeu des pronoms personnels de première et de deuxième personne, ainsi que par le vocatif *Reader*, l'énonciatrice ou le *je-narrant* du texte construit au présent et sans distanciation temporelle ou pragmatique – avec le lecteur – le récit de son expérience qu'elle partage avec celui-ci au moment d'énonciation (V-S). Ainsi, le présent simple met en scène et en discours une relation intersubjective particulière entre l'énonciatrice et le lecteur, d'où l'illusion d'un rapport de connivence entre les instances subjectives dans certains énoncés :

- ...and, when I **draw up** the curtain this time, reader...
- you must fancy and **see** a room in the George Inn at Millcote...
- All this is visible to you by the light of an oil lamp hanging from the ceiling...

Le temps présent est celui de la conscience actuelle, au moment de l'énonciation, sans distanciation temporelle, de l'énonciatrice qui invite le lecteur sans prise de distance avec celui-ci à partager le récit de son expérience qu'elle construit sous ses yeux.

2.2 Le présent simple en discours direct : le discours direct représente de façon mimétique une situation fictive d'interlocution. Les verbes au présent situent les événements sur cette dernière sans distanciation aucune. Ce sont des présents d'expérience actuelle.

- « **Is there a place in this neighbourhood called Thornfield ?** »
- « Thornfield ? I **don't know**, ma'am... »
- « This will be your luggage, I **suppose** ? »

2.3 La valeur prospective du présent simple : on peut relever une occurrence de V-S à valeur prospective dans une subordonnée temporelle en BEFORE qui met en place la distance qui sépare T^0 et T^{+1} :

- « *How long shall we be before we **get** there* ».

Le déictique THERE encode, quant à lui, la distance géographique entre deux espaces, celui dans lequel se trouve le personnage et celui dans lequel il se rend.

2.4 Le passé narratif

Le passé en –ED fait progresser la narration : les événements sont présentés de manière consécutive. Le marqueur –ED établit une distance entre le temps de la narration et le temps de l'événement : la narratrice intervient dans la diégèse pour présenter au lecteur les événements déjà construits pour elle. La narratrice-énonciatrice et le co-énonciateur-lecteur ne sont pas placés au même plan d'énonciation : le décalage est d'ordre temporel mais aussi pragmatique ou encore intersubjectif. On pourra dans ces cas parler de récit vertical par opposition au récit horizontal dans lequel narrateur-énonciateur et co-énonciateur-lecteur occupent le même plan.

Les pronoms personnels de troisième personne et de première personne contribuent dans le premier cas à renforcer la distanciation entre récit et événement, dans le second la distance entre je-narrant et je-narré.

Les occurrences de V-ED à la troisième personne sont la manifestation de la narratrice dans un récit factuel « classique ». Les verbes sont essentiellement dynamiques. V-ED permet de saisir l'événement déjà construit dans sa globalité.

- He **hoisted** it on to the vehicle, which **was** a sort of car, and then I got in ; before he **shut me up**...
- He **fastened** the car door, **climbed** to his own seat outside, and we set off.

A la première personne, le je-narrant fait le récit d'événements construits et passés qu'a vécus le je-narré :

- I **left** Lowton at four o'clock a.m, and the Millcote **is now just striking eight**.

Cet énoncé précis promène le lecteur du temps de l'événement construit I/leave au moment de l'énonciation en discours.

- He **hoisted** it on to the vehicle, which **was** a sort of car, and then I **got in**; before he **shut me up**...

- *He fastened the car door, climbed to his own seat outside, and we **set off**.*
 - *I **thought** when the coach stopped here there would be some one to meet me; I **looked** anxiously round as I **descended** the wooden steps the « boots » placed for my convenience...*
 - *Nothing of the sort was visible; and when I **asked** a waiter if any one **had been** to inquire after a Miss Eyre, I **was answered** in the negative: so I **had** no resource but to request to be shown into a private room...*

On ne s'attend pas à ce que les candidats traitent des formes aspectuelles (HAVE-EN et BE-ING) du texte. En revanche, les remarques pertinentes concernant la valeur du temps présent porté par l'auxiliaire BE dans les formes périphrastiques ou encore celle de –ED dans HAD –EN sont les bienvenues.

En guise de conclusion, il convient de distinguer deux emplois du présent comme du passé : un présent à valeur aoristique, un présent de narration dont les effets de sens oscillent entre valeur pragmatique, théâtralisation et brouillage de la frontière entre temps de l'événement et temps de la narration ; un passé narratif qui livre de manière distanciée des événements déjà construits et un passé qui permet à la narratrice-énonciatrice de jeter un regard rétrospectif sur les événements qui appartiennent au passé du personnage.

Dans ce cas précis, l'analyse du fait de langue – un concept – devait être mise en relation avec le commentaire du passage et permettre d'éclairer et d'approfondir le brouillage narratologique à l'œuvre.

IV. Bibliographie

Grammaires générales

R. QUIRK, S. GREENBAUM, G. LEECH, J. SVARTVIK, A Comprehensive Grammar of the English Language. Londres : Longman, 1985.
 P. LARREYA et C. RIVIÈRE, Grammaire explicative de l'anglais. Paris : Longman France, 1991 (2^e éd. 1999).

Panorama des théories en linguistique anglaise

P. LARREYA et J.-P. WATBLED, Linguistique générale et langue anglaise. Paris : Nathan, coll. 128, 1995.
 M. VIEL (éd.), Les théories de la grammaire anglaise en France. Paris : Hachette, 1993 (ouvrage collectif).

Manuels généraux, par domaines

- Sémantique grammaticale : G. GARNIER et C. GUIMIER, L'épreuve de linguistique au CAPES et à l'agrégation d'anglais. Paris : Nathan Université, 1999.
 - Syntaxe : J.-C. KHALIFA, Syntaxe de l'anglais – Théories et pratique de l'énoncé complexe. Paris : Ophrys, 2004.
 - Lexique : M. PAILLARD, Lexicologie contrastive anglais-français. Formation des mots et construction du sens. Paris : Ophrys, 2000.
 - J. TOURNIER, Précis de lexicologie en anglais. Paris : Ellipses, 2004.

Ouvrages spécifiques au concours

D. JAMET, C. MERILLOU et N. QUAYLE, L'épreuve de linguistique à l'agrégation interne d'anglais. Presses Universitaires du Mirail, 2007.
 L. DUFAYE & J.-C. KHALIFA, L'épreuve de grammaire à l'agrégation d'anglais, Paris : Ellipses, 2006.

Ouvrages de linguistique anglaise, par orientation théorique

J-R LAPAIRE et W. ROTGE, Séminaire pratique de linguistique anglaise, Presses Universitaires du Mirail, 1993.

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

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

Paris : Ophrys, 1992.

J. BOUSCAREN, S. PERSEC et al, Analyse grammaticale dans les textes. Anglais : concours. Paris : Ophrys, 1998.

M.-L. GROUSSIÉ 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 Érudition, CNED, 1997.

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

Jean Albrespit, Cécile Brion, Lyndon Higgs, Rudy Loock, Catherine Paulin, Graham Ranger

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE THÈME ORAL

Les conditions de l'épreuve

Le thème oral est la première sous-épreuve de l'épreuve sur programme (ESP). Tous les textes proposés à la session 2009 sont extraits d'articles de journaux parus dans l'année qui précède le concours. A titre d'exemple, les publications utilisées en 2009 comprenaient *Le Parisien*, *L'Express*, *Télérama*, *Marianne*, *Libération*, *Le Figaro*, *Le Monde Diplomatique*, *Sciences Humaines*. Les textes ont une longueur d'une centaine de mots et relèvent d'un style journalistique sans technicité particulière.

Les candidats disposent d'une minute ou deux de temps de préparation. Ce temps de préparation comprend la lecture du texte et l'éventuelle prise de notes. Compte tenu des contraintes de temps, il est fortement déconseillé aux candidats d'essayer de rédiger leur traduction *in extenso*.

Le candidat dicte ensuite sa traduction aux membres du jury en adoptant une vitesse qui permette au jury de transcrire fidèlement sa proposition. Il est inutile de dicter la ponctuation, à moins que celle-ci diffère du texte de départ. Le jury peut demander au candidat de répéter un mot ou un segment de sa traduction. Cela ne doit pas être compris comme l'indication d'une erreur de traduction.

Enfin, le jury demandera au candidat s'il souhaite revenir sur sa traduction. Le jury peut relire de courts extraits à la demande du candidat. Il ne faut pas consacrer plus de 5 à 6 minutes à cette épreuve, puisque les candidats doivent également analyser les faits de langue et proposer leur explication de texte dans la première demi-heure de l'épreuve.

Les attentes du jury

L'épreuve de thème oral est une épreuve difficile et le jury en a bien conscience. Par conséquent, le jury bonifiera surtout les candidats qui sauront démontrer de bons réflexes de traduction tout en évitant les écueils classiques.

Tous les textes ne comportent pas de titre mais, s'il y en a un, il faut le traduire. La source du texte, en revanche, ne sera pas traduite.

Voici une liste non exhaustive des principaux types d'erreurs à éviter. Ensuite seront proposés, d'une part, un premier texte traduit et commenté et, d'autre part, un deuxième texte avec la traduction qu'en a faite un candidat.

- Barbarisme : un mot ou une expression qui n'existe pas dans la langue-cible, ex. * *religiosity* au lieu de *religious feeling* ou *religion* (*le religieux*), * *Christianism* au lieu de *Christianity* (*le christianisme*), * *ingeniosity* au lieu de *ingenuity* (*l'ingéniosité*), * *blessful* au lieu de *blissful* (*bienheureux*).
- Calque lexical : * *amend* au lieu de *fine* (*amende*), * *the benches of the accused* au lieu de *the dock* (*les bancs des accusés*), * *the law has imposed itself* au lieu de *the law is now respected* (*la loi s'est imposée*).
- Calque de construction : * *he puts himself to bed* (*il se met au lit*), * *has something of incongruous* (*a quelque chose d'incongru*), * *5 millions of viewers* (*5 millions de spectateurs*), * *you are five* (*vous êtes cinq*).
- Erreurs de détermination nominale : déterminants * *the Parisian smokers* (*les fumeurs parisiens*).
- Erreurs de détermination verbale : aspect : * *1112 fines have been issued between January and July* (*1112 amendes ont été dressées entre janvier et juillet*), * *they are teaching* how to play... (*chaque semaine ils enseignent à jouer...*), * *when last August she receives* (*quand elle reçoit, en août dernier*).
- Omission, évitement, sous-traduction : * *he yells at me to have me use the remote* (*il hurle pour que je monte manipuler la télécommande – monte non traduit*), * *big cars* (*grosses cylindrées*).

Conseils de préparation

Le thème oral est un exercice auquel le candidat doit se préparer par un entraînement régulier, en utilisant le type de textes proposé au concours. L'entraînement est toujours utile, même si le travail effectué ne fait pas l'objet d'une évaluation notée. Un travail personnel régulier permet déjà de beaucoup progresser dans l'acquisition de bons réflexes de traduction.

Compte tenu du genre de texte proposé, le jury conseille aux candidats de suivre de près l'actualité des pays de langue anglaise, à travers la presse anglophone et francophone, afin de s'imprégner du style et des champs lexicaux récurrents. Il existe par ailleurs de nombreux ouvrages de lexique thématique qui permettront aux candidats d'enrichir leur vocabulaire actif.

Deux exemples de texte commentés.

Texte 1.

Cheal Sweetman, un Anglais de 39 ans,¹ avait épousé en quatrième noces² Juliet Bond en décembre 2004. Hélas,³ le ménage ne tarde pas⁴ à tanguer,⁵ et Sweetman claque la porte⁶ du domicile conjugal⁷ un an après. Bond s'apprête à demander le divorce⁸ quand elle reçoit, en août dernier,⁹ une lettre d'un cabinet d'avocats adressée à Sweetman. Intriguée,¹⁰ elle l'ouvre, et découvre une demande de divorce¹¹ formulée au nom de... la troisième épouse de Sweetman ! Déclaré coupable¹² de bigamie, le *serial married*¹³ a été condamné à onze semaines de prison avec sursis.¹⁴ Détail cocasse :¹⁵ à son procès, Sweetman était accompagné de sa nouvelle fiancée. Sans doute acceptera-t-elle¹⁶ qu'il mette un peu de temps¹⁷ avant de lui demander sa main...¹⁸

40 *Marianne* / 18 au 24 octobre 2008.

1. La construction avec adjectif composé *a thirty-nine year old Englishman* doit être connue à ce niveau.
2. Deux écueils sont à éviter ici : d'une part, la séparation du V et du COD en français, qui ne peut être maintenue en anglais, et, d'autre part, le contresens qui consisterait à rendre le segment par *married Juliet Bond for the fourth time*.
3. Si *Unfortunately* n'est pas impossible, *Alas* est plus conforme au caractère humoristique et distancié du texte de départ.
4. La transposition du verbe *ne pas tarder* en adverbe *soon* s'impose. On remarque par ailleurs le changement du temps narratif : du plus-que-parfait *avait épousé* le texte est passé au présent... pour revenir au passé composé plus loin, avec *a été condamné*. Cet emploi du présent narratif est tout à fait typique du genre *fait divers* dans le style journalistique. Il ne peut être maintenu en anglais. Le candidat doit veiller à respecter l'homogénéité du système des repérages temporels dans la suite du texte.
5. Un problème de lexique. Dans les conditions difficiles de l'épreuve des modulations comme *the couple soon began to argue* ou *ran into problems* seraient acceptables. Les modulations qui tenteraient de garder l'image du texte d'origine pourraient faire l'objet d'une bonification, en revanche.
6. Une modulation s'impose à nouveau, puisque *slam the door* ne traduit pas, en anglais, la notion de départ.
7. L'adjectif *conjugal* serait un calque dans ce contexte, bien entendu, et est à proscrire.
8. En français *demander le divorce* constitue une locution invariable. L'article défini sera remplacé par l'indéfini en anglais.
9. A nouveau, le V et COD sont séparés en français par un circonstant. Maintenir le même ordre des mots en anglais constituerait un calque syntaxique inacceptable.
10. Certains candidats ont eu le réflexe d'étoffer, ici, afin d'éviter l'adjectif apposé en début de phrase, ce qui donne, par exemple, *She was puzzled and...*
11. On peut connaître, dans le jargon légal, des termes tels que *divorce suit* ou *file for divorce*. Sinon une traduction moins idiomatique comme *request for a divorce* reste possible dans le cadre de l'épreuve.
12. Comme auparavant, le segment initial apposé peut faire l'objet d'un étoffement. Le calque lexical *declared guilty* est à éviter au profit de *found guilty*, bien entendu.
13. Ce genre de barbarisme est tout à fait typique du style journalistique dès qu'il s'agit de textes portant sur les pays anglophones. Le candidat doit être en mesure de reconnaître l'impossibilité formelle de *serial married* en anglais (c'est la nominalisation de *married* qui pose problème), qui sera rendu par *serial groom*, par exemple.
14. L'expression *suspended sentence* ne semble pas particulièrement technique et peut être attendue des candidats.
15. On peut garder le groupe nominal en début de phrase en anglais, à condition d'y ajouter l'article indéfini ou *one*.
16. Les candidats doivent savoir qu'à la différence de *Sans doute...*, *Probably...* n'autorise pas l'inversion sujet-verbe. Par ailleurs la traduction de *accepter de* par *accept to* entraînerait un calque de lexique et de construction.
17. La transposition avec sujet impersonnel IT s'impose, dans une construction du type *it takes sb time to do sth*.
18. A nouveau un étoffement est nécessaire afin de conserver l'idiomaticité, puisque la locution consacrée par l'usage est *ask sb's hand in marriage*.

Nous proposons ci-après une traduction possible du texte, qui n'a pas été préparée dans les conditions de l'épreuve, bien entendu, mais les finalités d'analyse rétrospective et de conseil prospectif du rapport de jury ne sont pas les mêmes que celles de l'épreuve !

Cheal Sweetman, a thirty-nine year old Englishman, married Juliet Bond in December 2004 – it was his fourth wedding. Alas, the couple's marriage was soon on the rocks and Sweetman walked out on his wife a year later. Bond was on the point of asking for a divorce when, last August, she received a letter from a legal firm, addressed to Sweetman. She was intrigued and opened it, only to find a request for a divorce filed in the name of... Sweetman's third wife ! Sweetman, a veritable serial bridegroom, was found guilty of bigamy and given an eleven-week suspended sentence. One amusing detail – Sweetman attended his trial in the company of his new fiancée. She probably won't mind if it takes him a little while before asking for her hand in marriage...

Texte 2.

Née il y a 10 ans, l'entreprise Google s'est fixée un objectif pour le moins ambitieux : devenir le carrefour de la connaissance mondiale. Après avoir bouleversé notre façon de surfer sur la toile, le pari est-il gagné ? A l'image d'Apple et de Microsoft, l'histoire de Google prend racine dans l'ingéniosité fertile de deux jeunes bricoleurs un peu fous. Ici, c'est de Larry Page et de Sergey Brin qu'il s'agit, deux étudiants de 24 ans de l'Université de Stanford, qui voulaient « organiser l'information à l'échelle mondiale et la rendre universellement accessible et utile ». Rien que ça.

Le Figaro 14 septembre 2008.

Traduction d'un candidat :

Google, which started 10 years ago, has had a rather ambitious aim. To become the hub of worldwide knowledge. After changing the way we surf on the Net, have they won their bet? Just like Apple and Microsoft, Google's story begins in the fertile ingenuity of two young and somewhat crazy geeks. Here we're talking about Larry Page and Sergey Brin, two 24 year old students from Stanford University, who wanted to organise information on a worldwide scale and make it universally available and useful. Quite something.

La traduction ci-dessus, si elle n'est évidemment pas la seule ou la meilleure possible, fait montre d'excellents réflexes de traduction. Le jury a particulièrement apprécié :

- le choix de ne pas rendre *born* par *née* et l'étoffement syntaxique de la première phrase ;
- l'emploi de *hub* pour *carrefour* (même si *crossroads* est recevable) ;
- *Just like* pour *A l'image de...*
- *geeks* pour *bricoleurs* qui, dans ce contexte, ne peut être rendu par *DIY enthusiast*.
- *Quite something* pour la litote portée par le français *Rien que ça*. (L'effet de litote disparaîtrait avec *Nothing but that*.)

Michael LAVIN et Graham RANGER.

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION ET RESTITUTION ORALES

Le rapport 2009 s'appuiera sur les termes des rapports précédents puisque les modalités de l'épreuve et les critères d'évaluation ne changent pas.

La Compréhension-Restitution est la dernière sous-épreuve dans la série de celles qui composent l'épreuve sur programme. Il est essentiel de s'entraîner régulièrement pendant l'année de préparation pour que cette épreuve ne demande pas des efforts « inhabituels » assez difficiles à produire dans les conditions d'examen. L'écoute régulière de sources en langue anglaise, facilitée par Internet, est un travail indispensable de la part du candidat. Certaines radios proposent même les scripts des sujets diffusés, ce qui permet au candidat de vérifier sa compréhension.

L'épreuve, dont les modalités sont systématiquement rappelées par l'un des membres du jury pendant l'interrogation, se déroule de la façon suivante :

- **découverte du titre du document sonore.** Le candidat peut donc rapidement anticiper sur le contenu possible de l'extrait qu'il va entendre et envisager quelques hypothèses.
- les deux écoutes du passage sont précédées par un signal sonore : **première écoute**, suivie d'une **pause** d'une minute, puis **seconde écoute**. Le passage a une durée moyenne de deux minutes ;
- la seconde écoute est suivie d'une **pause** d'une minute pour permettre au candidat de mettre en ordre ses notes et préparer rapidement sa restitution ;
- un signal sonore indique le début de la **restitution** en anglais du contenu de l'extrait ;
- à l'issue de la restitution du candidat, le jury peut poser quelques **questions** visant à préciser ou expliciter certains points développés par le candidat.

L'épreuve a pour but d'évaluer d'une part la compréhension du document sonore, et d'autre part la capacité du candidat à restituer de façon synthétique les éléments qu'il a compris. Ces deux composantes sont donc à travailler car elles mettent en œuvre des compétences différentes.

En ce qui concerne la compréhension, nous l'avons déjà évoqué, l'écoute régulière de sources en langue anglaise est préconisée. Nous insistons ici sur « sources de langue anglaise » car les extraits sont susceptibles de relever de toutes les variétés d'anglais (Grande Bretagne, USA, Canada, Australie, Nouvelle Zélande, Afrique du Sud). Une exposition régulière aux différents accents s'avérera bénéfique pour cette épreuve.

(A titre d'exemple, nous signalons ici quelques radios susceptibles d'intéresser les futurs candidats : BBC Radio 4, NPR, CNN, CBS, Today, From Our Own Correspondent, AM et PM, Radio New Zealand... : toutes sont accessibles sur Internet).

Une simple écoute, si active soit-elle, ne constitue pas une préparation suffisante à cette épreuve : il conviendra que le candidat s'entraîne à combiner écoute et prise de notes. Ce point est particulièrement important car la prestation de certains candidats peut pâtir d'un manque d'éléments précis qui s'explique non pas par l'incompréhension de ces éléments mais par une prise de notes inefficace.

En effet, la compréhension devra s'attacher à saisir non seulement l'organisation globale du passage, mais aussi des détails comme des dates, des noms propres cités (noms de personne, noms de lieux, etc.). Le candidat devra s'efforcer de distinguer correctement les chiffres : 18 ≠ 80 ; 1990 ≠ 1919 etc.

Les deux composantes identifiées ci-dessus sont d'égale importance et se nourrissent l'une l'autre : il conviendra donc de mettre les détails relevés au service de la présentation synthétique du contenu de l'extrait sonore.

En ce qui concerne la restitution, aucun schéma type n'est préconisé, mais le jury valorise une restitution claire, riche en information et qui fait apparaître l'organisation interne de l'extrait. Rien n'exige donc de réorganiser totalement le passage, une reformulation suivant le fil du document peut tout à fait convenir ; mais il convient que le candidat fasse ressortir la logique du passage.

Pour ce faire, les choix lexicaux que le candidat opérera pour introduire le contenu du document pourront se révéler précieux : « *claim / contend / point out / mention / hint / imply / stress / highlight / debunk /*

denounce / contradict » sont plus précis que « *say* » ou « *reply* », et fournissent déjà des indications quant aux rapports entre les éléments introduits.

Les connecteurs argumentatifs jouent un rôle également crucial dans ce domaine.

Le jury tient à souligner les efforts des candidats en ce sens.

Une bonne restitution doit s'attacher à indiquer à quel type de document l'on a affaire, quel est son thème central, quels sont les locuteurs (il faut les identifier clairement avant de reprendre les informations comprises). Une bonne maîtrise du vocabulaire « radiophonique » est bien souvent utile pour renvoyer aux différents intervenants (« *anchorman* », « *talk-show host* », « *reporter* », « *journalist* », « *analyst* », « *Education / Foreign Affairs correspondent* », « *guest* », etc.).

En dernier lieu, il convient de rappeler que la restitution se conçoit non comme une reprise au discours indirect du contenu de l'extrait, mais comme une reformulation personnelle de ce contenu. Un entraînement à ce type d'exercice est souhaitable de façon à ce que le débit ne soit pas trop hésitant et que les tournures ne soient pas trop répétitives. Sont à proscrire les apartés, les jugements de valeur, les appréciations personnelles, les amorces de commentaire, la remise en cause de données ou de faits y compris si l'erreur alléguée est avérée (ex : dans l'extrait pris comme exemple ci-dessous, l'éclatement de la bulle technologique est présenté comme datant de 2000 alors qu'en réalité il remonte à 2001).

Le jury constate néanmoins avec satisfaction que de nombreux candidats ont tenu compte des conseils prodigués dans les rapports précédents et que des efforts manifestes de reformulation ont été effectués.

L'exemple qui suit permettra aux candidats de se faire une idée plus précise du type de mise en œuvre attendue, sachant que le jury n'a aucun a priori et n'attend évidemment aucun modèle type.

SCRIPT D'UN DOCUMENT SONORE

THE GREENSPAN YEARS

Now Alan Greenspan has been one of the world's most powerful men for over 18 years. But at the end of this month, he retires from the position that's made him so important: Chairman of the American Central Bank, the Federal Reserve. Under his watch, he's guided the world's biggest economy through tumultuous events including the Stock Market crash in 1987, the emerging market currency crisis of the late 1990s and the bursting of the .com bubble in 2000.

Now in a special programme, Sir Howard Davis, the director of the London School of Economics, former deputy governor of the Bank of England and former chairman of the FSA now explores the man and the legacy of 'the Greenspan years'.

'It's now a particular pleasure for me to welcome today the man acknowledged to be the world's greatest economic leader of our generation, Dr Alan Greenspan, Chairman of the Federal Reserve of the United States. As Chairman of the Federal Reserve for a historic four terms, for 18 years, the longest and I say not only the most successful tenure in history but one truly admirable for his vision, his wisdom and his strength in both good times and testing times.'

'The greatest economic leader of our generation'. 'Present company excepted', I'm sure Gordon Brown meant to add.

Chairman Greenspan was in London last month for his last G7 Finance Ministers' meeting. After his speech, he collected the Freedom of the City.

One of the obscure privileges of a new freeman is the right to drive livestock over London Bridge, though the Lord Mayor thought the traffic might in practise prove an obstacle.

'I'm slightly disappointed, I did bring my flock of sheep along, in the hope that I could shepherd them across London Bridge. But I'm...'

Rare public evidence of Greenspan's lighter side. He's usually portrayed as a lugubrious, dry-as-dust character. But his wife, Andrea Mitchell, chief Foreign Affairs correspondent for NBC News, claims that the true man is very different.

'I love his sense of humour, he's one of the funniest people I've ever known: he keeps me laughing all the time. Now that says a lot about either him or me or both of us, but he really is a very different person privately.'

Suggestion de synthèse:

The recording we've just heard is a presentation of Alan Greenspan and his legacy as Chairman of the Federal Reserve of the United States.

The radio presenter sums up the career of one of the world's most powerful men as he retires at the end of the month after 18 years spent leading the world's biggest economy through both quiet times and crises such as the 1987 stock market crisis, the emerging market currency crisis in the 1990s and more recently the bursting of the .com bubble in 2000.

He then introduces Howard Davies who begins the presentation of his programme devoted to Dr Greenspan. Howard Davies is an important figure in economy since he is the director of the London School of Economics, a former deputy governor of the Bank of England and the former chairman of the FSA.

Howard Davies's report starts with a recording of Gordon Brown's welcoming address to Alan Greenspan, whom he presented as the world's greatest economic leader of the generation, a man noteworthy for spending a historic 4 terms, i.e. 18 years, as Chairman of the Federal Reserve. During this long period he had plenty of opportunities, both in good and rough times, to show his vision, wisdom and strength as an economic leader.

Howard Davies then comments amusedly on this introduction by stating that Gordon Brown probably included himself in the compliment he made to Alan Greenspan...

He then explains that Alan Greenspan was in London because he had come to attend his last G7 Finance Ministers' meeting. On that occasion, Greenspan had received the Freedom of the city, which entitled him to drive livestock across London Bridge. But this privilege is not adapted to our modern society, and the Lord Mayor thought that Alan Greenspan should give up on the idea of actually doing it, because of the problem it would cause to traffic.

Alan Greenspan is then heard to joke about it, saying that he was disappointed as he had brought his flock of sheep along in the hope of driving them across London Bridge...

Howard Davies then comments that Greenspan's joking is quite out of character, since he is regarded as a rather stern man. Yet, his wife differs on the subject: Andrea Mitchell, chief Foreign Affairs correspondent for NBC News, discriminates between Greenspan's private and public figure: in private, she says that she finds him to be a very funny man.

Exemples de titres de documents sonores:

Dog Patrol ; Booze Britain ; College Admissions ; Regional Accents ; Cyberbullying ; Femmes Fatales ; Financial crisis and women ; Green forests ; Smoke alarms ; Bad Behaviour in Schools ; Metric Martyrs Reprieved.

Cécile BRION et Joris CHOMILLIER

Dans l'ensemble, le jury a apprécié la qualité des prestations fournies par la grande majorité des candidats. Ainsi, peu d'erreurs ont été relevées pour ce qui concerne la grammaire. Les problèmes lexicaux sont surtout liés, comme nous le verrons, à la relative pauvreté du vocabulaire de certains candidats. L'essentiel des points que nous allons soulever concerne plutôt la partie phonétique. Certains des points développés ci-dessous avaient d'ailleurs déjà été traités dans les rapports de jury précédents, et nous recommandons donc aux candidats de prendre connaissance de ceux-ci.

Phonétique et prononciation :

Réalisation des phonèmes vocaliques

Les points suivants n'ont été observés chez la plupart des candidats que de façon ponctuelle; rares étaient ceux qui montraient ces traits de façon récurrente.

→ On a encore pu observer cette année une tendance ponctuelle chez certains candidats à neutraliser l'opposition /i/ long /i/ bref sous la forme d'une réalisation « à la française ». Cela risque de déboucher sur une homophonie *leap* / *lip*, ce qui ne saurait être acceptable. Autre trait remarqué : l'inversion occasionnelle entre ces deux phonèmes, *reaped* étant par exemple réalisé avec un i bref (ce qui entraîne une confusion avec *ripped*). Ces tendances ont été observées de façon nette avec *this* et *these*.

→ De même, le piège classique des graphies en -aw-, -au- ou encore -ought- n'a pas toujours été évité. Rappelons que *cause*, *daughter*, *awful*, *law* et *thought* (mais aussi *abroad*) doivent être réalisés avec le phonème vocalique de *sport*, c'est-à-dire sans diphtongue.

→ l'arrondissement excessif du son de *foot* débouche sur une homophonie avec le son de *moon*. Le risque de confusion est moins grand que pour l'opposition /i/ long /i/ bref car les paires minimales sont peu nombreuses. Néanmoins, il convient de rappeler que le son de *foot* est réalisé sans arrondissement des lèvres.

→ certains candidats ont eu tendance à marquer un net arrondissement -voire une fermeture- du phonème vocalique de *word*, débouchant ainsi sur une réalisation proche de celle entendue dans le français *boeufs*. Dans le même esprit, on évitera un arrondissement excessif du phonème de *part*, entraînant une quasi homophonie avec *pot*. Pour finir, on évitera une ouverture excessive de /e/, qui risque d'entraîner une confusion *mention/mansion* ou *expend/expand*.

→ diphtongues et triptongues peu marquées ou réalisées sous forme de voyelles simples : *idea*, *chamber*, *social*, *focalisation*, *modal*, *quote*, *most*...

→ Mauvaise réalisation de la graphie -ou- ou -ow-: *country* (dont la graphie est trompeuse, puisque réalisé avec le phonème vocalique de *cup*), *soul* (qui doit être réalisé avec le même phonème que pour *boat*), *vow* (réalisé avec le son de *cow* et non pas celui de *boat*).

Réalisation des phonèmes consonantiques

→ Quelques terminaisons en -ing ont été réalisées de façon trop marquées, avec une insistance trop nette sur la prononciation du son g.

→ Le th- réalisé sous la forme d'un s français (*theme* se confondant ainsi avec *seem*). Parfois, sans doute par nervosité, tendance au déplacement du son th- là où il n'a pas lieu d'être (*he expreth*...)

→ Prononciation de consonnes muettes, par exemple le l dans *would*, *should*, *could*, *calm*, *half*, *talk*

→ Présence d'un h vocalique parasite occasionnel. Ce trait, très répandu chez les élèves, doit être proscrit chez un enseignant. Rappelons-en la cause : en début de mot commençant par une voyelle en anglais (ex : *edge*), il arrive que l'on détecte la présence d'un léger *glottal stop*. Le réflexe d'un locuteur francophone sera de restituer cet effet sous la forme d'une aspiration matérialisée dans les cas les plus extrêmes par un /h/. Le problème est évidemment que cela risque d'entraîner une fâcheuse confusion *edge* / *hedge*, et ce d'autant plus que la liste des monosyllabes s'opposant uniquement sur la base de la présence ou non d'un son /h/ est pour le moins fournie.

Par ailleurs, on veillera, malgré la présence d'un h écrit, à ne pas marquer d'aspiration au début de *hours*, *honour*, *honest* et *heir*.

→ -s- réalisé /z/ (*comparison*, *isolated*) ou au contraire /s/ (*possess*). Attention notamment de bien veiller à distinguer *used to* et *the use* (son [s]) par rapport à *to use* (son [z]).

→ affaiblissement excessif des finales en -s ou -ed

Accentuation

Le tableau ci-dessous récapitule quelques unes des erreurs les plus souvent entendues :

Erreur relevée	Réalisation correcte
de velop	de v elop
con se quences	con se quences
re pe titions	re pe titions
V ietnamese	V ietnamese
Senator or	Senator S
co mmit	co mm it
Dem oc ratic	Dem oc ratic
co mmittee	co mm ittee
com fo rting	com fo rting
re mi niscent	re mi niscent
an ap horic	an ap horic
ca mpaign	ca mp aign
ex ec rable	ex ec rable
ab sentee	ab s entee
pe cuniary	pe cuniary
cha ra cters	cha ra cters
al co hol	al co hol
V ietnam	V ietnam
na rr ator	na rr ator
leg is lative ou legis l ative	leg is lative
be ginning	be g inning
Comm u nist	Comm u nist
ne ce ssary	ne ce ssary
ex ec utive	ex ec utive
system at ically	system at ically
para do xically	para do xically
un fo runately	un fo runately
pa rticular	pa rticular
sy mbolic	sy mbolic
pe rverse	pe rverse
ab olish	ab olish
eco no mics	eco no mics
in fa mous	in fa mous
ur ba nism	ur ba nism

→ La réalisation erronée de certains phonèmes vocaliques va généralement de pair avec des déplacements d'accent, les deux étant souvent liés. En effet, si l'on accentue la deuxième syllabe de *Britain* au lieu de la première comme il se doit, on est plus tenté de prononcer le *-ain* comme dans *rain* plutôt que comme un schwa. De même, le premier *-ar-* de *particular* sera malheureusement prononcé comme dans *car* si l'on met l'accent sur la première syllabe au lieu de la deuxième. Un dernier exemple : il sera plus tentant de prononcer la deuxième syllabe de *event* avec un schwa si l'on accentue la première, alors que la prononciation correcte se fait avec le *-e-* de *went* en accentuant plutôt la deuxième syllabe. Le cas de la liste d'adverbes évoquée dans le tableau ci-dessus est intéressant, puisque chaque déplacement d'accent était invariablement accompagné d'une diphtongue sur la syllabe accentuée.

→ Le jury recommande expressément de s'entraîner aux prestations orales dès le début de l'année, sans attendre les résultats de l'admissibilité. A cette occasion, les candidats s'assureront qu'ils maîtrisent la prononciation des noms propres (auteurs, personnages, lieux fictifs ou réels) et des mots-clés en rapport avec les œuvres et questions qu'ils travaillent. Le jury a ainsi relevé avec étonnement des fautes sur les mots suivants, pourtant au cœur du programme : **William* au lieu de *William*, **Gladstone* au lieu de *Gladstone*.

Intonation

→ Intonation montante en fin de phrase : même si ce trait est de plus en plus présent en anglais américain et qu'il semble gagner du terrain chez les jeunes Britanniques, il reste peu souhaitable en raison de son côté « artificiel ». On évitera donc une intonation montante en fin de segment, qui peut être interprétée comme un relâchement du registre.

→ Absence totale de relief dans l'intonation de phrase : certains candidats ont montré un anglais monocorde assorti d'une intonation totalement absente. Cela ne contribue ni à restituer un modèle linguistique fiable, ni à captiver l'attention de l'auditoire. Il faudra donc corriger ce défaut.

Accent des candidats, registre et débit

→ Il nous appartient de rappeler que, dans la mesure du possible, un accent se doit d'être cohérent. De ce fait, la présence d'un /r/ rétroflexe marqué venant se greffer sur un accent par ailleurs britannique RP est malvenue. En somme, il ne suffit pas d'adopter un /r/ rétroflexe pour se targuer d'un accent américain. Ce trait, observé à des degrés variables chez de nombreux candidats, peut finir par devenir agaçant.

→ De même, l'anglais proposé par le candidat doit être adapté au registre d'un oral de concours et ne saurait être trop relâché. Autre trait remarqué : un décalage occasionnel entre la qualité de l'anglais lors de l'exposé et celle observée lors de l'entretien, en registre plus spontané.

→ Par ailleurs, on veillera à adopter un débit adapté à la situation : un certain nombre de candidats ont en effet montré un débit trop lent (voire beaucoup trop lent), ce qui peut certes permettre une meilleure réalisation des phonèmes et éviter « d'aller à la faute », mais ne saurait ni constituer un modèle convaincant, ni donner l'impression de prendre les risques nécessaires. L'extrême inverse a également pu être observé : on évitera un débit trop rapide qui ne permet pas au jury de prendre des notes détaillées.

Grammaire/Lexique

Les meilleurs candidats ont montré lors de leur prestation qu'ils possédaient un lexique riche et varié ; beaucoup de candidats sont en revanche limités dans leur expression par un vocabulaire parfois pauvre, entraînant une simplification même des idées exprimées.

*On one hand

*network online

*Surutilisation de THE: the society ou l'inverse : Ø economy of...

*Surutilisation de BE + ING: the text is dealing with...

*To prevent Communism gaining ground

*That's what the author reminds

*New York Time

*Those furniture

*On the line nine.

- *Now I comment on the text.
- *I don't remember well.
- * one of the greatest leader
- *it is not anymore a problem
- Confusion economic et economical
- *In the time of (= At the time of)
- *to deal of/about
- *He pretends (pour « il prétend »)

Fabrice HAUCHECORNE, Lyndon HIGGS

TEXTE DES SUJETS D'ÉCRIT

- Composition

- Traduction

SESSION 2009

**CONCOURS INTERNE
DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS AGRÉGÉS
ET CONCOURS D'ACCÈS A 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.

Dans le cas où un(e) candidat(e) repère ce qui lui semble être une erreur d'énoncé, il (elle) le signale très lisiblement sur sa copie, propose la correction et poursuit l'épreuve en conséquence.

De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

NB : 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 devrez impérativement vous abstenir de signer ou de l'identifier.

Tournez la page S.V.P.

Authority in William Shakespeare's *King Lear*



SESSION 2009

**CONCOURS INTERNE
DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS AGRÉGÉS
ET CONCOURS D'ACCÈS A L'ÉCHELLE DE RÉMUNÉRATION**

Section : LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES
ANGLAIS

**TRADUCTION : THÈME ET VERSION
ASSORTIS DE L'EXPLICATION EN FRANÇAIS
DE CHOIX DE TRADUCTION**

Durée : 5 heures

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

Dans le cas où un(e) candidat(e) repère ce qui lui semble être une erreur d'énoncé, il (elle) le signale très lisiblement sur sa copie, propose la correction et poursuit l'épreuve en conséquence.

De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

NB : 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 devrez impérativement vous abstenir de signer ou de l'identifier.

Tournez la page S.V.P.

I - VERSION

Anna died before dawn. To tell the truth, I was not there when it happened. I had walked out on to the steps of the nursing home to breathe deep the black and lustrous air of morning. And in that moment, so calm and drear, I recalled another moment, long ago, in the sea that summer at Ballyless. I had gone swimming alone, I do not know why, or where Chloe and Myles might have been; perhaps they had gone with their parents somewhere, it would have been one of the last trips they made together, perhaps the very last. The sky was hazed over and not a breeze stirred the surface of the sea, at the margin of which the small waves were breaking in a listless line, over and over, like a hem being turned endlessly by a sleepy seamstress. There were few people on the beach, and those few were at a distance from me, and something in the dense, unmoving air made the sound of their voices seem to come from a greater distance still. I was standing up to my waist in water that was perfectly transparent, so that I could plainly see below me the ribbed sand of the seabed, and tiny shells and bits of a crab's broken claw, and my own feet, pallid and alien, like specimens displayed under glass.

John Banville, *The Sea*. London, Picador, 2005.

II - THEME

Au bout de la rue Guénégaud, lorsqu'on vient des quais, on trouve le passage du Pont-neuf, une sorte de corridor étroit et sombre qui va de la rue Mazarine à la rue de Seine. Ce passage a trente pas de long et deux de large, au plus ; il est pavé de dalles jaunâtres, usées, descellées, suant toujours une humidité âcre ; le vitrage qui le couvre, coupé à angle droit, est noir de crasse.

Par les beaux jours d'été, quand un lourd soleil brûle les rues, une clarté blanchâtre tombe des vitres sales et traîne misérablement dans le passage. Par les vilains jours d'hiver, par les matinées de brouillard, les vitres ne jettent que de la nuit sur les dalles gluantes, de la nuit salie et ignoble.

A gauche, se creusent des boutiques obscures, basses, écrasées, laissant échapper des souffles froids de caveau. Il y a là des bouquinistes, des marchands de jouets d'enfant, des cartonnières, dont les étalages gris de poussière dorment vaguement dans l'ombre; les vitrines, faites de petits carreaux, moirent étrangement les marchandises de reflets verdâtres ; au-delà, derrière les étalages, les boutiques pleines de ténèbres sont autant de trous lugubres dans lesquels s'agitent des formes bizarres.

A droite, sur toute la longueur du passage, s'étend une muraille contre laquelle les boutiquiers d'en face ont plaqué d'étroites armoires ; des objets sans nom, des marchandises oubliées là depuis vingt ans s'y étalent le long de minces planches peintes d'une horrible couleur brune.

Emile Zola, *Thérèse Raquin*, 1867.
(Livre de poche, 1968)

III

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

TEXTE DE SUJETS DONNÉS A L'ORAL

- **Exposé de la préparation d'un cours : documents DID 2B, 3B, 4B, 6A**
- **Explication d'un texte en langue étrangère : documents ESP littérature 2B et 5A (les documents ESP civilisation pris pour exemple sont inclus dans le corps du rapport).**

DID 2B

AGREGATION INTERNE D'ANGLAIS

SESSION 2009

Epreuves orales

**EXPOSE DE LA PREPARATION
D'UN COURS**

2B

Ce sujet comprend 3 documents :

- Document 1: "Men of Color, To Arms!", Frederick Douglass
- Document 2: extract from Barak Obama's "race" speech
- Document 3: *Men in Black* et *Hancock* (documents iconographiques)

Compte tenu des caractéristiques de ce dossier et des différentes possibilités d'exploitation qu'il offre, vous indiquerez à quel niveau d'apprentissage vous pourriez le destiner et quels objectifs vous vous fixeriez. Vous présenterez et justifierez votre démarche pour atteindre ces objectifs.

Doc 1

Frederick Douglass, "Men of Color, To Arms!" *Douglass Monthly*, March 21, 1863

1 When first the rebel cannon shattered the walls of Sumter and drove away its starving
garrison, I predicted that the war then and there inaugurated would not be fought out
entirely by white men. Every month's experience during these dreary years has confirmed
that opinion. A war undertaken and brazenly carried on for the perpetual enslavement of
5 colored men, calls logically and loudly for colored men to help suppress it. Only a moderate
share of sagacity was needed to see that the arm of the slave was the best defense against
the arm of the slaveholder. Hence with every reverse to the national arms, with every
exulting shout of victory raised by the slaveholding rebels, I have implored the imperiled
nation to unchain against her foes, her powerful black hand.

10 Slowly and reluctantly that appeal is beginning to be heeded. Stop not now to complain that
it was not heeded sooner. It may or it may not have been best that it should not. This is not
the time to discuss that question. Leave it to the future. When the war is over, the country is
saved, peace is established, and the black man's rights are secured, as they will be, history
with an impartial hand will dispose of that and sundry other questions. Action! Action! not
15 criticism, is the plain duty of this hour. Words are now useful only as they stimulate to blows.
The office of speech now is only to point out when, where, and how to strike to the best
advantage. There is no time to delay. The tide is at its flood that leads on to fortune. From
East to West, from North to South, the sky is written all over, "Now or never." Liberty won
by white men would lose half its luster. "Who would be free themselves must strike the
20 blow." "Better even die free, than to live slaves." This is the sentiment of every brave colored
man amongst us.

There are weak and cowardly men in all nations. We have them amongst us. They tell you
this is the "white man's war"; and you will be "no better off after than before the war"; that
the getting of you into the army is to "sacrifice you on the first opportunity." Believe them
25 not; cowards themselves, they do not wish to have their cowardice shamed by your brave
example. Leave them to their timidity, or to whatever motive may hold them back. I have
not thought lightly of the words I am now addressing you. The counsel I give comes of close
observation of the great struggle now in progress, and of the deep conviction that this is
your hour and mine. In good earnest then, and after the best deliberation, I now for the first
30 time during this war feel at liberty to call and counsel you to arms. By every consideration
which binds you to your enslaved fellow—countrymen, and the peace and welfare of your
country; by every aspiration which you cherish for the freedom and equality of yourselves
and your children; by all the ties of blood and identity which make us one with the brave
black men now fighting our battles in Louisiana and in South Carolina, I urge you to fly to
35 arms, and smite with death the power that would bury the government and your liberty in
the same hopeless grave. I wish I could tell you that the State of New York calls you to this
high honor. For the moment her constituted authorities are silent on the subject. They will
speak by and by, and doubtless on the right side; but we are not compelled to wait for her.
We can get at the throat of treason and slavery through the State of Massachusetts. She was
40 the first in the War of Independence; first to break the chains of her slaves; first to make the
black man equal before the law; first to admit colored children to her common schools, and
she was first to answer with her blood the alarm cry of the nation, when its capital was
menaced by rebels. You know her patriotic governor, and you know Charles Sumner. I need
not add more.

Doc 1 (suite)

45 Massachusetts now welcomes you to arms as soldiers. She has but a small colored
 population from which to recruit. She has full leave of the general government to send one
 regiment to the war, and she has undertaken to do it. Go quickly and help fill up the first
 colored regiment from the North. I am authorized to assure you that you will receive the
 same wages, the same rations, and the same equipments, the same protection, the same
 50 treatment, and the same bounty, secured to the white soldiers. You will be led by able and
 skillful officers, men who will take especial pride in your efficiency and success. They will be
 quick to accord to you all the honor you shall merit by your valor, and see that your rights
 and feelings are respected by other soldiers. I have assured myself on these points, and can
 speak with authority. More than twenty years of unswerving devotion to our common cause
 55 may give me some humble claim to be trusted at this momentous crisis. I will not argue. To
 do so implies hesitation and doubt, and you do not hesitate. You do not doubt.

The day dawns; the morning star is bright upon the horizon! The iron gate of our prison
 stands half open. One gallant rush from the North will fling it wide open, while four millions
 of our brothers and sisters shall march out into liberty. The chance is now given you to end
 60 in a day the bondage of centuries, and to rise in one bound from social degradation to the
 place of common equality with all other varieties of men. Remember Denmark Vesey of
 Charleston; remember Nathaniel Turner of Southampton; remember Shields Green and
 Copeland, who followed noble John Brown, and fell as glorious martyrs for the cause of the
 slave. Remember that in a contest with oppression, the Almighty has no attribute which can
 65 take sides with oppressors. The case is before you. This is our golden opportunity. Let us
 accept it, and forever wipe out the dark reproaches unsparingly hurled against us by our
 enemies. Let us win for ourselves the gratitude of our country, and the best blessings of our
 posterity through all time. The nucleus of this first regiment is now in camp at Readville, a
 short distance from Boston. I will under take to forward to Boston all persons adjudged fit to
 70 be mustered into the regiment, who shall apply to me at any time within the next two
 weeks.



THE GALLANT CHARGE OF THE FIFTY FOURTH MASSACHUSETTS (COLORED) REGIMENT.
On the Rebel works at Fort Wagner, Morris Island near Charleston, July 18th 1864, and death of Colonel Robert G. Shaw.

Doc 2

Extract from Barak Obama's "race" speech, March 18 2008

1 "We the people, in order to form a more perfect union."

Two hundred and twenty one years ago, in a hall that still stands across the street, a group of men gathered and, with these simple words, launched America's improbable experiment in democracy. Farmers and scholars; statesmen and patriots who had traveled across an ocean to escape tyranny and persecution finally made real their declaration of independence at a Philadelphia convention that lasted through the spring of 1787.

5 The document they produced was eventually signed but ultimately unfinished. It was stained by this nation's original sin of slavery, a question that divided the colonies and brought the convention to a stalemate until the founders chose to allow the slave trade to continue for at least twenty more years, and to leave any final resolution to future generations.

10 Of course, the answer to the slavery question was already embedded within our Constitution — a Constitution that had at its very core the ideal of equal citizenship under the law; a Constitution that promised its people liberty, and justice, and a union that could be and should be perfected over time.

15 And yet words on a parchment would not be enough to deliver slaves from bondage, or provide men and women of every color and creed their full rights and obligations as citizens of the United States. What would be needed were Americans in successive generations who were willing to do their part — through protests and struggle, on the streets and in the courts, through a civil war and civil disobedience and always at great risk — to narrow that gap between the promise of our ideals and the reality of their time.

20 This was one of the tasks we set forth at the beginning of this campaign — to continue the long march of those who came before us, a march for a more just, more equal, more free, more caring and more prosperous America. I chose to run for the presidency at this moment in history because I believe deeply that we cannot solve the challenges of our time unless we solve them together — unless we perfect our union by understanding that we may have

25 different stories, but we hold common hopes; that we may not look the same and we may not have come from the same place, but we all want to move in the same direction — towards a better future for our children and our grandchildren.

This belief comes from my unyielding faith in the decency and generosity of the American people. But it also comes from my own American story.

30 I am the son of a black man from Kenya and a white woman from Kansas. I was raised with the help of a white grandfather who survived a Depression to serve in Patton's Army during World War II and a white grandmother who worked on a bomber assembly line at Fort Leavenworth while he was overseas. I've gone to some of the best schools in America and lived in one of the world's poorest nations. I am married to a black American who carries

35 within her the blood of slaves and slaveowners — an inheritance we pass on to our two precious daughters. I have brothers, sisters, nieces, nephews, uncles and cousins, of every race and every hue, scattered across three continents, and for as long as I live, I will never forget that in no other country on Earth is my story even possible.

40 It's a story that hasn't made me the most conventional candidate. But it is a story that has seared into my genetic makeup the idea that this nation is more than the sum of its parts — that out of many, we are truly one.

Throughout the first year of this campaign, against all predictions to the contrary, we saw how hungry the American people were for this message of unity. Despite the temptation to view my candidacy through a purely racial lens, we won commanding victories in states with

45 some of the whitest populations in the country. In South Carolina, where the Confederate Flag still flies, we built a powerful coalition of African Americans and white Americans.

This is not to say that race has not been an issue in the campaign. At various stages in the campaign, some commentators have deemed me either "too black" or "not black enough."

50 We saw racial tensions bubble to the surface during the week before the South Carolina primary. The press has scoured every exit poll for the latest evidence of racial polarization, not just in terms of white and black, but black and brown as well.

Doc 2 (suite)

And yet, it has only been in the last couple of weeks that the discussion of race in this campaign has taken a particularly divisive turn.

On one end of the spectrum, we've heard the implication that my candidacy is somehow an exercise in affirmative action; that it's based solely on the desire of wide-eyed liberals to purchase racial reconciliation on the cheap. On the other end, we've heard my former pastor, Reverend Jeremiah Wright, use incendiary language to express views that have the potential not only to widen the racial divide, but views that denigrate both the greatness and the goodness of our nation; that rightly offend white and black alike.

[...]

60 But I have asserted a firm conviction — a conviction rooted in my faith in God and my faith in the American people — that working together we can move beyond some of our old racial wounds, and that in fact we have no choice if we are to continue on the path of a more perfect union.

For the African-American community, that path means embracing the burdens of our past without becoming victims of our past. It means continuing to insist on a full measure of justice in every aspect of American life. But it also means binding our particular grievances — for better health care, and better schools, and better jobs - to the larger aspirations of all Americans — the white woman struggling to break the glass ceiling, the white man who's been laid off, the immigrant trying to feed his family. And it means taking full responsibility for our own lives — by demanding more from our fathers, and spending more time with our children, and reading to them, and teaching them that while they may face challenges and discrimination in their own lives, they must never succumb to despair or cynicism; they must always believe that they can write their own destiny.

In the white community, the path to a more perfect union means acknowledging that what ails the African-American community does not just exist in the minds of black people; that the legacy of discrimination — and current incidents of discrimination, while less overt than in the past — are real and must be addressed. Not just with words, but with deeds — by investing in our schools and our communities; by enforcing our civil rights laws and ensuring fairness in our criminal justice system; by providing this generation with ladders of opportunity that were unavailable for previous generations. It requires all Americans to realize that your dreams do not have to come at the expense of my dreams; that investing in the health, welfare, and education of black and brown and white children will ultimately help all of America prosper.

In the end, then, what is called for is nothing more, and nothing less, than what all the world's great religions demand — that we do unto others as we would have them do unto us. Let us be our brother's keeper, Scripture tells us. Let us be our sister's keeper. Let us find that common stake we all have in one another, and let our politics reflect that spirit as well.

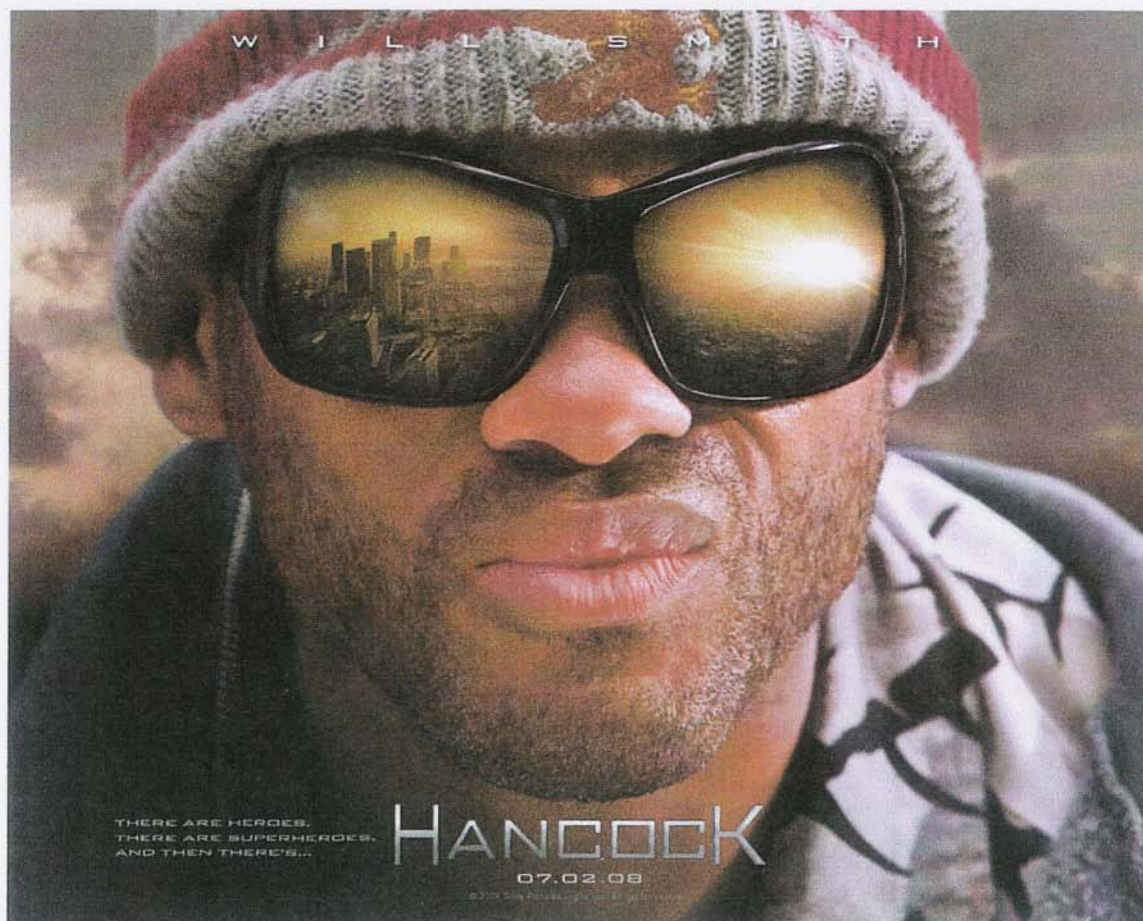
[...]



Doc 3



Men In Black (Tommy Lee Jones and Will Smith)



(Text : There are heroes. There are superheroes. And then there's... HANCOCK)

DID 3B

AGREGATION INTERNE D'ANGLAIS

SESSION 2009

Epreuves orales

**EXPOSE DE LA PREPARATION
D'UN COURS**

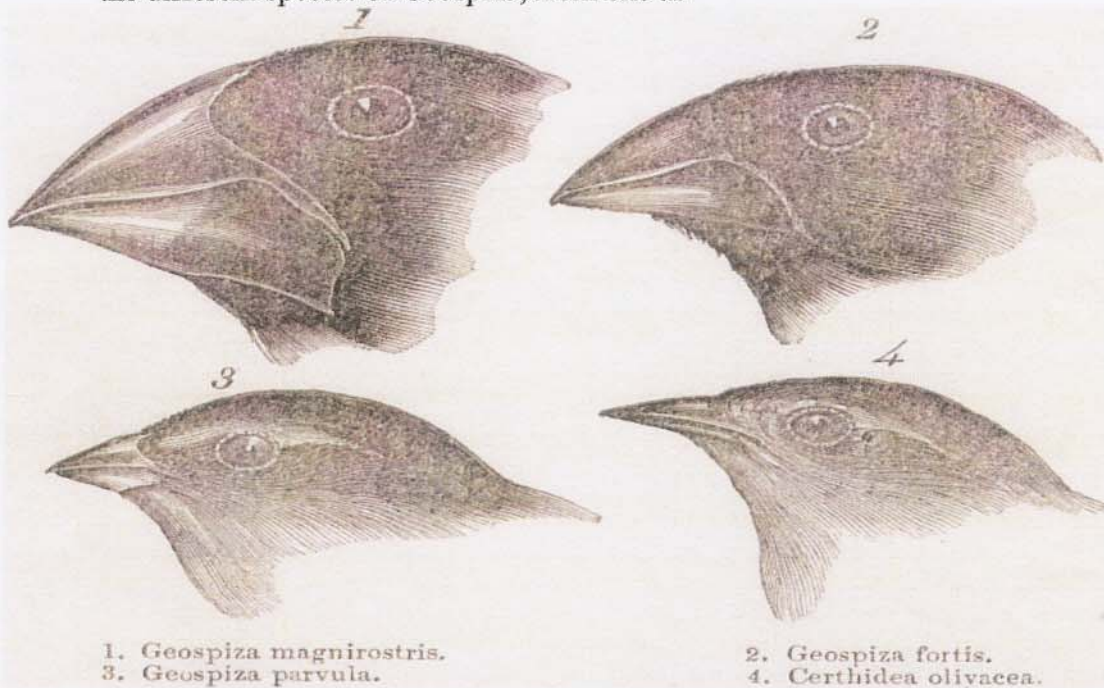
3B

Ce sujet comprend 4 documents :

- Document 1: Charles Darwin, *Narrative of the surveying voyages of His Majesty's Ships Adventure and Beagle between the years 1826 and 1836*
- Document 2: Linley Sambourne, *Man is But A Worm, Punch*, 1881
- Document 3: Charles Darwin, *On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life*
- Document 4: Richard Appleman, *Darwin's Bestiary, Part 2*, from *New and Selected Poems*

Compte tenu des caractéristiques de ce dossier et des différentes possibilités d'exploitation qu'il offre, vous indiquerez à quel niveau d'apprentissage vous pourriez le destiner et quels objectifs vous vous fixeriez. Vous présenterez et justifierez votre démarche pour atteindre ces objectifs.

1 The remaining land-birds form a most singular group of finches, related to each
 5 other in the structure of their beaks, short tails, form of body, and plumage: there
 are thirteen species, which Mr. Gould has divided into four sub-groups. All
 these species are peculiar to this archipelago; and so is the whole group, with the
 exception of one species of the subgroup Cactornis, lately brought from Bow
 island, in the Low Archipelago. Of Cactornis, the two species may be often seen
 climbing about the flowers of the great cactus-trees; but all the other species of
 this group of finches, mingled together in flocks, feed on the dry and sterile
 10 ground of the lower districts. The males of all, or certainly of the greater
 number, are jet black; and the females (with perhaps one or two exceptions) are
 brown. The most curious fact is the perfect gradation in the size of the beaks in
 the different species of Geospiza, from one as



1. Geospiza magnirostris.
 3. Geospiza parvula.

2. Geospiza fortis.
 4. Certhidea oliyacea.

large as that of a hawfinch to that of a chaffinch, and (if Mr. Gould is right in
 including his sub-group, Certhidea, in the main group), even to that of a warbler.
 15 The largest beak in the genus Geospiza is shown in Fig. 1, and the smallest in
 Fig. 3; but instead of there being only one intermediate species, with a beak of
 the size shown in Fig. 2, there are no less than six species with insensibly
 graduated beaks. The beak of the sub-group Certhidea, is shown in Fig. 4. The
 20 beak of Cactornis is somewhat like that of a starling; and that of the fourth sub-
 group, Camarhynchus, is slightly parrot-shaped. Seeing this gradation and
 diversity of structure in one small, intimately related group of birds, one might
 really fancy that from an original paucity of birds in this archipelago, one
 species had been taken and modified for different ends.

Doc 1 : Charles DARWIN, *Narrative of the surveying voyages of His Majesty's Ships Adventure and Beagle between the years 1826 and 1836, describing their examination of the southern shores of South America, and the Beagle's circumnavigation of the globe. Journal and remarks. 1832-1836, III, pp. 379-380.* London, Henry Colburn, 1839.

The Complete Work of Charles Darwin Online, Cambridge University.



Doc 2 : Linley SAMBOURNE, *Man Is But A Worm*, Punch, 1881.

1 The law which causes the inhabitants of an archipelago, though specifically distinct, to be closely allied to those of the nearest continent, we sometimes see displayed on a small scale, yet in a most interesting manner, within the limits of the same archipelago.

5 Thus the several islands of the Galapagos Archipelago are tenanted, as I have elsewhere shown, in a quite marvellous manner, by very closely related species; so that the inhabitants of each separate island, though mostly distinct, are related in an incomparably closer degree to each other than to the inhabitants of any other part of the world. And this is just what might have been expected on my
10 view, for the islands are situated so near each other that they would almost certainly receive immigrants from the same original source, or from each other. But this dissimilarity between the endemic inhabitants of the islands may be used as an argument against my views; for it may be asked, how has it happened in the several islands situated within sight of each other, having the same
15 geological nature, the same height, climate, &c., that many of the immigrants should have been differently modified, though only in a small degree.

This long appeared to me a great difficulty: but it arises in chief part from the deeply-seated error of considering the physical conditions of a country as the most important for its inhabitants; whereas it cannot, I think, be disputed that the
20 nature of the other inhabitants, with which each has to compete, is at least as important, and generally a far more important element of success.

Now if we look to those inhabitants of the Galapagos Archipelago which are found in other parts of the world (laying on one side for the moment the endemic species, which cannot be here fairly included, as we are considering
25 how they have come to be modified since their arrival), we find a considerable amount of difference in the several islands. This difference might indeed have been expected on the view of the islands having been stocked by occasional means of transport—a seed, for instance, of one plant having been brought to one island, and that of another plant to another island.

30 Hence when in former times an immigrant settled on any one or more of the islands, or when it subsequently spread from one island to another, it would undoubtedly be exposed to different conditions of life in the different islands, for it would have to compete with different sets of organisms: a plant, for instance, would find the best-fitted ground more perfectly occupied by distinct
35 plants in one island than in another, and it would be exposed to the attacks of somewhat different enemies.

Doc 3: Charles DARWIN, *On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life*, Chapter XII, pp. 399-401. London: John Murray, 1859. The Complete Work of Charles Darwin Online, Cambridge University.

THE WORM

- 1 Eyeless in Gaza, earless in Britain,
lower than a rattlesnake's belly-button,
deaf as a judge and dumb as an audit:
nobody gave the worm much credit
- 5 till Darwin looked a little closer
at this spaghetti-torsoed loser.
Look, he said, a worm can feel
and taste and touch and learn and smell;
and ounce for ounce, they're tough as wrestlers,
- 10 and love can turn them into hustlers,
and as to work, their labors are mythic,
small devotees of the Protestant Ethic:
they'll go anywhere, to mountains or grassland,
south to the rain forests, north to Iceland,
- 15 fifty thousand to every acre
guzzling earth like a drunk on liquor,
churning the soil and making it fertile,
earning the thanks of every mortal:
proud *Homo sapiens*, with legs and arms—
- 20 his whole existence depends on worms.
So, History, no longer let
the worm's be an ignoble lot
unwept, unhonored, and unsung.
Moral: even a worm can turn.

Doc. 4: Richard APPLEMAN, *Darwin's Bestiary, Part 2*, from *New and Selected Poems, 1956-1996*, University of Arkansas Press, 1996.

DID 4B

AGREGATION INTERNE D'ANGLAIS

SESSION 2009

Epreuves orales

**EXPOSE DE LA PREPARATION
D'UN COURS**



4B

Ce sujet comprend 3 documents :

- Document 1: page de garde de *Twenty-One Stories*, Graham Greene
- Document 2 : 4e de couverture de la même œuvre
- Document 3 : « I Spy », Graham Greene

Compte tenu des caractéristiques de ce dossier et des différentes possibilités d'exploitation qu'il offre, vous indiquerez à quel niveau d'apprentissage vous pourriez le destiner et quels objectifs vous vous fixeriez. Vous présenterez et justifierez votre démarche pour atteindre ces objectifs.

Doc 1

TWENTY-ONE STORIES

Graham Greene was born in 1904. On coming down from Balliol College, Oxford, he worked for four years as sub-editor on *The Times*. He established his reputation with his fourth novel, *Stamboul Train*. In 1935 he made a journey across Liberia, described in *Journey Without Maps*, and on his return was appointed film critic of the *Spectator*. In 1926 he had been received into the Roman Catholic Church and visited Mexico in 1938 to report on the religious persecution there. As a result he wrote *The Lawless Roads* and, later, his famous novel *The Power and the Glory*. *Brighton Rock* was published in 1938 and in 1940 he became literary editor of the *Spectator*. The next year he undertook work for the Foreign Office and was stationed in Sierra Leone from 1941 to 1943. This later produced the novel, *The Heart of the Matter*, set in West Africa.

As well as his many novels, Graham Greene wrote several collections of short stories, four travel books, six plays, three books of autobiography – *A Sort of Life*, *Ways of Escape* and *A World of My Own* (published posthumously) – two of biography and four books for children. He also contributed hundreds of essays, and film and book reviews, some of which appear in the collections *Reflections* and *Mornings in the Dark*. Many of his novels and short stories have been filmed and *The Third Man* was written as a film treatment. Graham Greene was a member of the Order of Merit and a Companion of Honour. He died in April 1991.

Doc 2

The stories in this book, all written between 1929 and 1954, share the themes that feature so strongly in Graham Greene's novels: humour and violence, pity and hatred, betrayal and pursuit. Comic, sad, shocking and tragic, they recount the tales of Mr Maling's loud stomach, destructive gangs of children, indiscretions revealed and secrets uncovered, each one unmistakably the work of the twentieth century's master storyteller.

FICTION UK £7.99 CAN \$21.95
Cover © Tim Hetherington

ISBN 0-099-28616-5
ISBN 978-0-099-28616-5



"Twenty-One Stories"
Graham Greene
Vintage Classics 2001

Doc 3

I SPY

CHARLIE STOWE waited until he heard his mother snore before he got out of bed. Even then he moved with caution and tiptoed to the window. The front of the house was irregular, so that it was possible to see a light burning in his mother's room.

5 But now all the windows were dark. A searchlight passed across the sky, lighting the banks of cloud and probing the dark deep spaces between, seeking enemy airships. The wind blew from the sea, and Charlie Stowe could hear behind his mother's snores the beating of the waves. A draught through the cracks
10 in the window-frame stirred his night-shirt. Charlie Stowe was frightened.

But the thought of the tobacconist's shop which his father kept down a dozen wooden stairs drew him on. He was twelve years
15 old, and already boys at the County School mocked him because he had never smoked a cigarette. The packets were piled twelve deep below, Gold Flake and Player's, De Reszke, Abdulla, Woodbines, and the little shop lay under a thin haze of stale smoke which would completely disguise his crime. That
20 it was a crime to steal some of his father's stock Charlie Stowe had no doubt, but he did not love his father; his father was unreal to him, a wraith, pale, thin, indefinite, who noticed him only spasmodically and left even punishment to his mother. For his mother he felt a passionate demonstrative love; her large boisterous presence and her noisy charity filled the world for
25 him; from her speech he judged her the friend of everyone, from the rector's wife to the 'dear Queen', except the 'Huns', the monsters who lurked in Zeppelins in the clouds. But his father's affection and dislike were as indefinite as his movements. Tonight he had said he would be in Norwich, and yet
30 you never knew. Charlie Stowe had no sense of safety as he crept down the wooden stairs. When they creaked he clenched his fingers on the collar of his night-shirt.

At the bottom of the stairs he came out quite suddenly into the little shop. It was too dark to see his way, and he did not
35 dare touch the switch. For half a minute he sat in despair on the bottom step with his chin cupped in his hands. Then the regular movement of the searchlight was reflected through an upper window and the boy had time to fix in memory the pile of cigarettes, the counter, and the small hole under it. The foot-
40 steps of a policeman on the pavement made him grab the first packet to his hand and dive for the hole. A light shone along the floor and a hand tried the door, then the footsteps passed on, and Charlie cowered in the darkness.

At last he got his courage back by telling himself in his curi-
45 ously adult way that if he were caught now there was nothing to be done about it, and he might as well have his smoke. He put a cigarette in his mouth and then remembered that he had no matches. For a while he dared not move. Three times the search-
50 light lit the shop, as he muttered taunts and encouragements. 'May as well be hung for a sheep,' 'Cowardy, cowardy custard,' grown-up and childish exhortations oddly mixed.

55 But as he moved he heard footfalls in the street, the sound of several men walking rapidly. Charlie Stowe was old enough to feel surprise that anybody was about. The footsteps came nearer, stopped; a key was turned in the shop door, a voice said: 'Let him in,' and then he heard his father, 'If you wouldn't mind being quiet, gentlemen. I don't want to wake up the family.' There was a note unfamiliar to Charlie in the undecided voice. A torch flashed and the electric globe burst into blue light. The boy held his breath; he wondered whether his father would hear his heart beating, and he clutched his night-shirt tightly and prayed, 'O God, don't let me be caught.' Through a crack in the counter he could see his father where he stood, one hand held to his high stiff collar, between two men in bowler hats and belted mackintoshes. They were strangers.

65 'Have a cigarette,' his father said in a voice dry as a biscuit. One of the men shook his head. 'It wouldn't do, not when we are on duty. Thank you all the same.' He spoke gently, but without kindness: Charlie Stowe thought his father must be ill.

70 'Mind if I put a few in my pocket?' Mr Stowe asked, and when the man nodded he lifted a pile of Gold Flake and Players from a shelf and caressed the packets with the tips of his fingers.

75 'Well,' he said, 'there's nothing to be done about it, and I may as well have my smokes.' For a moment Charlie Stowe feared discovery, his father stared round the shop so thoroughly; he might have been seeing it for the first time. 'It's a good little business,' he said, 'for those that like it. The wife will sell out, I suppose. Else the neighbours'll be wrecking it. Well, you want to be off. A stitch in time. I'll get my coat.'

80 'One of us'll come with you, if you don't mind,' said the stranger gently.

'You needn't trouble. It's on the peg here. There, I'm all ready.'

85 The other man said in an embarrassed way, 'Don't you want to speak to your wife?' The thin voice was decided, 'Not me. Never do today what you can put off till tomorrow. She'll have her chance later, won't she?'

90 'Yes, yes,' one of the strangers said and he became very cheerful and encouraging. 'Don't you worry too much. While there's life ...' and suddenly his father tried to laugh.

95 When the door had closed Charlie Stowe tiptoed upstairs and got into bed. He wondered why his father had left the house again so late at night and who the strangers were. Surprise and awe kept him for a little while awake. It was as if a familiar photograph had stepped from the frame to reproach him with neglect. He remembered how his father had held tight to his collar and fortified himself with proverbs, and he thought for the first time that, while his mother was boisterous and kindly, his father was very like himself, doing things in the dark which frightened him. It would have pleased him to go down to his father and tell him that he loved him, but he could hear through the window the quick steps going away. He was alone in the house with his mother, and he fell asleep.

1930

p178-180 "Twenty-One Stories" Graham Greene
Vintage Classics 2001

DID 4B

AGREGATION INTERNE D'ANGLAIS

SESSION 2009

Epreuves orales

**EXPOSE DE LA PREPARATION
D'UN COURS**



4B

Ce sujet comprend 3 documents :

- Document 1: page de garde de *Twenty-One Stories*, Graham Greene
- Document 2 : 4e de couverture de la même œuvre
- Document 3 : « I Spy », Graham Greene

Compte tenu des caractéristiques de ce dossier et des différentes possibilités d'exploitation qu'il offre, vous indiquerez à quel niveau d'apprentissage vous pourriez le destiner et quels objectifs vous vous fixeriez. Vous présenterez et justifierez votre démarche pour atteindre ces objectifs.

Doc 1

TWENTY-ONE STORIES

Graham Greene was born in 1904. On coming down from Balliol College, Oxford, he worked for four years as sub-editor on *The Times*. He established his reputation with his fourth novel, *Stamboul Train*. In 1935 he made a journey across Liberia, described in *Journey Without Maps*, and on his return was appointed film critic of the *Spectator*. In 1926 he had been received into the Roman Catholic Church and visited Mexico in 1938 to report on the religious persecution there. As a result he wrote *The Lawless Roads* and, later, his famous novel *The Power and the Glory*. *Brighton Rock* was published in 1938 and in 1940 he became literary editor of the *Spectator*. The next year he undertook work for the Foreign Office and was stationed in Sierra Leone from 1941 to 1943. This later produced the novel, *The Heart of the Matter*, set in West Africa.

As well as his many novels, Graham Greene wrote several collections of short stories, four travel books, six plays, three books of autobiography – *A Sort of Life*, *Ways of Escape* and *A World of My Own* (published posthumously) – two of biography and four books for children. He also contributed hundreds of essays, and film and book reviews, some of which appear in the collections *Reflections* and *Mornings in the Dark*. Many of his novels and short stories have been filmed and *The Third Man* was written as a film treatment. Graham Greene was a member of the Order of Merit and a Companion of Honour. He died in April 1991.

Doc 2

The stories in this book, all written between 1929 and 1954, share the themes that feature so strongly in Graham Greene's novels: humour and violence, pity and hatred, betrayal and pursuit. Comic, sad, shocking and tragic, they recount the tales of Mr Maling's loud stomach, destructive gangs of children, indiscretions revealed and secrets uncovered, each one unmistakably the work of the twentieth century's master storyteller.

FICTION UK £7.99 CAN \$21.95
Cover © Tim Hetherington

ISBN 0-099-28616-5
ISBN 978-0-099-28616-5



"Twenty-One Stories"
Graham Greene
Vintage Classics 2001

Doc 3

I SPY

CHARLIE STOWE waited until he heard his mother snore before he got out of bed. Even then he moved with caution and tiptoed to the window. The front of the house was irregular, so that it was possible to see a light burning in his mother's room.

5 But now all the windows were dark. A searchlight passed across the sky, lighting the banks of cloud and probing the dark deep spaces between, seeking enemy airships. The wind blew from the sea, and Charlie Stowe could hear behind his mother's snores the beating of the waves. A draught through the cracks
10 in the window-frame stirred his night-shirt. Charlie Stowe was frightened.

But the thought of the tobacconist's shop which his father kept down a dozen wooden stairs drew him on. He was twelve years
15 old, and already boys at the County School mocked him because he had never smoked a cigarette. The packets were piled twelve deep below, Gold Flake and Player's, De Reszke, Abdulla, Woodbines, and the little shop lay under a thin haze of stale smoke which would completely disguise his crime. That
20 it was a crime to steal some of his father's stock Charlie Stowe had no doubt, but he did not love his father; his father was unreal to him, a wraith, pale, thin, indefinite, who noticed him only spasmodically and left even punishment to his mother. For his mother he felt a passionate demonstrative love; her large boisterous presence and her noisy charity filled the world for
25 him; from her speech he judged her the friend of everyone, from the rector's wife to the 'dear Queen', except the 'Huns', the monsters who lurked in Zeppelins in the clouds. But his father's affection and dislike were as indefinite as his movements. Tonight he had said he would be in Norwich, and yet
30 you never knew. Charlie Stowe had no sense of safety as he crept down the wooden stairs. When they creaked he clenched his fingers on the collar of his night-shirt.

At the bottom of the stairs he came out quite suddenly into the little shop. It was too dark to see his way, and he did not
35 dare touch the switch. For half a minute he sat in despair on the bottom step with his chin cupped in his hands. Then the regular movement of the searchlight was reflected through an upper window and the boy had time to fix in memory the pile of cigarettes, the counter, and the small hole under it. The foot-
40 steps of a policeman on the pavement made him grab the first packet to his hand and dive for the hole. A light shone along the floor and a hand tried the door, then the footsteps passed on, and Charlie cowered in the darkness.

At last he got his courage back by telling himself in his curi-
45 ously adult way that if he were caught now there was nothing to be done about it, and he might as well have his smoke. He put a cigarette in his mouth and then remembered that he had no matches. For a while he dared not move. Three times the search-
50 light lit the shop, as he muttered taunts and encouragements. 'May as well be hung for a sheep,' 'Cowardy, cowardy custard,' grown-up and childish exhortations oddly mixed.

55 But as he moved he heard footfalls in the street, the sound of several men walking rapidly. Charlie Stowe was old enough to feel surprise that anybody was about. The footsteps came nearer, stopped; a key was turned in the shop door, a voice said: 'Let him in,' and then he heard his father, 'If you wouldn't mind being quiet, gentlemen. I don't want to wake up the family.' There was a note unfamiliar to Charlie in the undecided voice. A torch flashed and the electric globe burst into blue light. The boy held his breath; he wondered whether his father would hear his heart beating, and he clutched his night-shirt tightly and prayed, 'O God, don't let me be caught.' Through a crack in the counter he could see his father where he stood, one hand held to his high stiff collar, between two men in bowler hats and belted mackintoshes. They were strangers.

65 'Have a cigarette,' his father said in a voice dry as a biscuit. One of the men shook his head. 'It wouldn't do, not when we are on duty. Thank you all the same.' He spoke gently, but without kindness: Charlie Stowe thought his father must be ill.

70 'Mind if I put a few in my pocket?' Mr Stowe asked, and when the man nodded he lifted a pile of Gold Flake and Players from a shelf and caressed the packets with the tips of his fingers.

75 'Well,' he said, 'there's nothing to be done about it, and I may as well have my smokes.' For a moment Charlie Stowe feared discovery, his father stared round the shop so thoroughly; he might have been seeing it for the first time. 'It's a good little business,' he said, 'for those that like it. The wife will sell out, I suppose. Else the neighbours'll be wrecking it. Well, you want to be off. A stitch in time. I'll get my coat.'

80 'One of us'll come with you, if you don't mind,' said the stranger gently.

'You needn't trouble. It's on the peg here. There, I'm all ready.'

85 The other man said in an embarrassed way, 'Don't you want to speak to your wife?' The thin voice was decided, 'Not me. Never do today what you can put off till tomorrow. She'll have her chance later, won't she?'

90 'Yes, yes,' one of the strangers said and he became very cheerful and encouraging. 'Don't you worry too much. While there's life ...' and suddenly his father tried to laugh.

95 When the door had closed Charlie Stowe tiptoed upstairs and got into bed. He wondered why his father had left the house again so late at night and who the strangers were. Surprise and awe kept him for a little while awake. It was as if a familiar photograph had stepped from the frame to reproach him with neglect. He remembered how his father had held tight to his collar and fortified himself with proverbs, and he thought for the first time that, while his mother was boisterous and kindly, his father was very like himself, doing things in the dark which frightened him. It would have pleased him to go down to his father and tell him that he loved him, but he could hear through the window the quick steps going away. He was alone in the house with his mother, and he fell asleep.

1930

p178-180 "Twenty-One Stories" Graham Greene
Vintage Classics 2001

DID 6A

AGREGATION INTERNE D'ANGLAIS

SESSION 2009

Epreuves orales

**EXPOSE DE LA PREPARATION
D'UN COURS**



6A

Ce sujet comprend 3 documents :

- Document 1: *David Copperfield*, Charles Dickens
- Document 2 : "The Chimney Sweeper", William Blake
- Document 3: document iconographique

Compte tenu des caractéristiques de ce dossier et des différentes possibilités d'exploitation qu'il offre, vous indiquerez à quel niveau d'apprentissage vous pourriez le destiner et quels objectifs vous vous fixeriez. Vous présenterez et justifierez votre démarche pour atteindre ces objectifs.

XI. I Begin Life on My Own Account, and Don't Like It

I KNOW enough of the world now, to have almost lost the capacity of being much surprised by anything; but it is matter of some surprise to me, even now, that I can have been so easily thrown away at such an age. A child of excellent abilities, and with strong powers of observation, quick, eager, delicate, and soon hurt bodily or mentally, it seems wonderful to me that nobody should have made any sign in my behalf. But none was made; and I became, at ten years old, a little labouring hind in the service of Murdstone and Grinby.

Murdstone and Grinby's warehouse was at the water-side. It was down in Blackfriars. Modern improvements have altered the place; but it was the last house at the bottom of a narrow street, curving down hill to the river, with some stairs at the end, where people took boat. It was a crazy old house with a wharf of its own, abutting on the water when the tide was in, and on the mud when the tide was out, and literally overrun with rats. Its panelled rooms, discoloured with the dirt and smoke of a hundred years, I dare say; its decaying floors and staircase; the squeaking and scuffling of the old grey rats down in the cellars; and the dirt and rottenness of the place; are things, not of many years ago, in my mind, but of the present instant. They are all before me, just as they were in the evil hour when I went among them for the first time, with my trembling hand in Mr. Quinion's.

Murdstone and Grinby's trade was among a good many kinds of people, but an important branch of it was the supply of wines and spirits to certain packet-ships. I forget now where they chiefly went, but I think there were some among them that made voyages both to the East and West Indies. I know that a great many empty bottles were one of the consequences of this traffic, and that certain men and boys were employed to examine them against the light, and reject those that were flawed, and to rinse and wash them. When the empty bottles ran short, there were labels to be pasted on full ones, or corks to be fitted to them, or seals to be put upon the corks, or finished bottles to be packed in casks. All this work was my work, and of the boys employed upon it I was one.

There were three or four of us, counting me. My working place was established in a corner of the warehouse, where Mr. Quinion could see me, when he chose to stand up on the bottom rail of his stool in the counting-house, and look at me through a window above the desk. Hither, on the first morning of my so auspiciously beginning life on my own account, the oldest of the regular boys was summoned to show me my business. His name was Mick Walker, and he wore a ragged apron and a paper cap. He informed me that his father was a bargeman, and walked, in a black velvet head-dress, in the Lord Mayor's Show. He also informed me that our principal associate would be another boy whom he introduced by the—to me—extraordinary name of Mealy Potatoes. I discovered, however, that this youth had not been christened by that name, but that it had been bestowed upon him in the warehouse, on account of his complexion, which was pale or mealy. Mealy's father was a waterman, who had the additional distinction of being a fireman, and was engaged as such at one of the large theatres; where some young relation of Mealy's—I think his little sister—did Imps in the Pantomimes.

No words can express the secret agony of my soul as I sank into this companionship; compared these henceforth every-day associates with those of my happier childhood—not to say with Steerforth, Traddles, and the rest of those boys; and felt my hopes of growing up to be a learned and distinguished man crushed in my bosom. The deep remembrance of the sense I had, of being utterly without hope now; of the shame I felt in my position; of the misery it was to my young heart to believe that day by day what I had learned, and thought, and delighted in, and raised my fancy and my emulation up by, would pass away from me, little by little, never to be brought back any more; cannot be written. As often as Mick Walker went away in the course of that forenoon, I mingled my tears with the water in which I was washing the bottles; and sobbed as if there were a flaw in my own breast, and it were in danger of bursting.

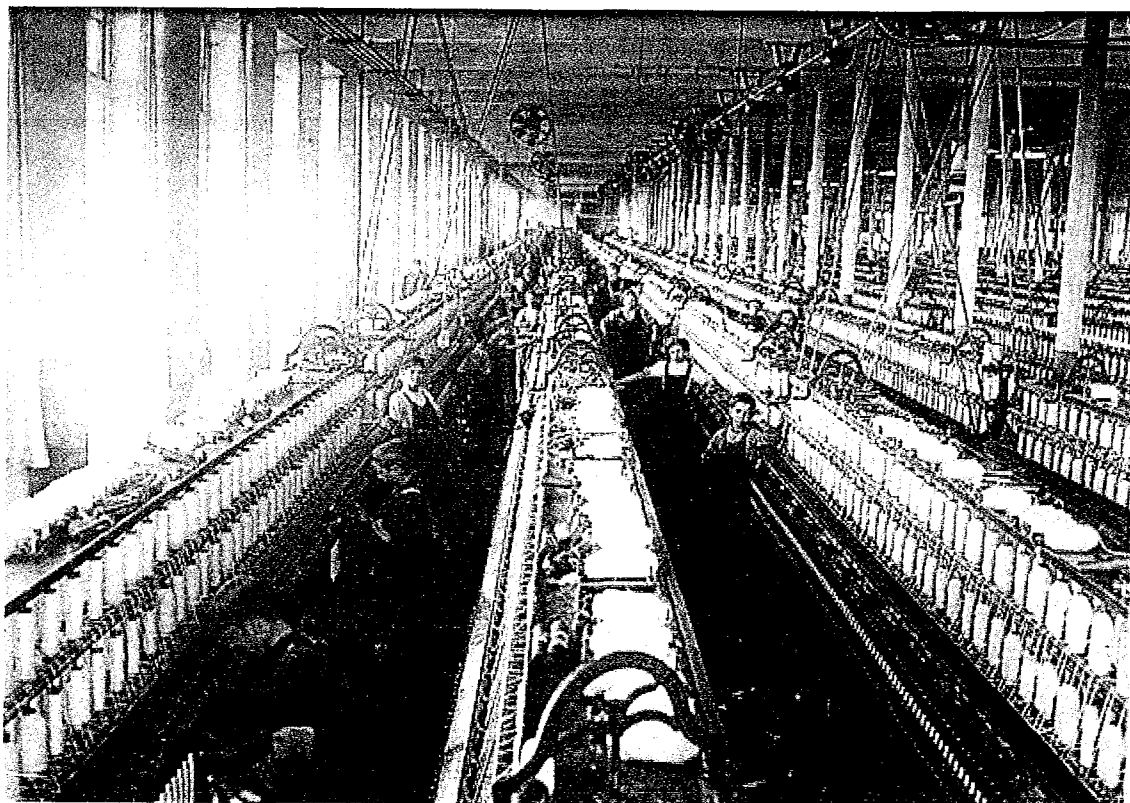
Charles Dickens. (1812–1870). *David Copperfield*.
1850. The Harvard Classics Shelf of Fiction. 1917.

The Chimney Sweeper

1. When my mother died I was very young,
And my father sold me while yet my tongue
Could scarcely cry " 'weep! 'weep! 'weep! 'weep!"
So your chimneys I sweep & in soot I sleep.
2. There's little Tom Dacre, who cried when his head,
That curl'd like a lamb's back, was shav'd: so I said
"Hush, Tom! never mind it, for when your head's bare
You know that the soot cannot spoil your white hair."
3. And so he was quiet & that very night,
As Tom was a-sleeping, he had such a sight!
That thousands of sweepers, Dick, Joe, Ned or Jack,
Were all of them lock'd up in coffins of black.
4. And by came an Angel who had a bright key,
And he open'd the coffins & set them all free;
Then down a green plain leaping, laughing, they run,
And wash in a river, and shine in the Sun.
5. Then naked & white, all their bags left behind,
They rise upon clouds and sport in the wind;
And the Angel told Tom, if he'd be a good boy,
He'd have God for his father & never want joy.
6. And so Tom awoke; and we rose in the dark,
And got with our bags & our brushes to work.
Tho' the morning was cold, Tom was happy & warm;
So if all do their duty they need not fear harm.

William Blake (1757-1827), *Songs of Innocence*, 1789

DOCUMENT ③



A general view of spinning room, Cornell Mill. Fall River, Mass.
Child Labor in America 1908-1912. Photograph of Lewis W. Hine

<http://www.historyplace.com/unitedstates/childlabor/view.jpg>

ESP 2B

AGREGATION INTERNE D'ANGLAIS

SESSION 2009

Epreuves orales

**EXPLICATION
EN LANGUE ETRANGERE**



2B

Texte :

A Multitude of Sins, Richard Ford, Vintage Books, 2001
"Crèche", pages 111-112

Fait de langue :

A partir d'éléments choisis dans l'ensemble du texte, le candidat proposera une typologie et une analyse détaillée de « **THE** »

Faith is not driving them, her mother, Esther is.

In the car, it's the five of them. The family, on their way to Snow Mountain Highlands, to ski. Sandusky, Ohio, to northern Michigan. It's Christmas, or nearly. No one wants to spend
5 Christmas alone.

The five include Faith, who's the motion-picture lawyer, arrived from California; her mother, Esther, who's sixty-four and has, over the years, become much too fat. There's Roger, Faith's sister Daisy's estranged husband, a guidance counselor at
10 Sandusky JFK; and Roger's two girls: Jane and Marjorie, ages eight and six. Daisy—the girls' mom—is a presence, but not along. She's in rehab in a large midwestern city that is not Chicago or Detroit.

Outside, beyond the long, treeless expanse of whitely frozen
15 winterscape, Lake Michigan itself becomes suddenly visible, pale blue with a thin veneer of fog just above its metallic surface. The girls are chatting in the back seat. Roger is beside them reading *Skier* magazine.

Florida would've been a much nicer holiday alternative,
20 Faith thinks. EPCOT for the girls. The Space Center. Satellite

Beach. Fresh pompano. The ocean. She's paying for everything and doesn't even like to ski. But it's been a hard year for everyone, and somebody has to take charge. If they'd gone to Florida, she'd have ended up broke.

25 Her basic character strength, Faith thinks, watching what seems to be a nuclear power plant coming up on the left, is the same feature that makes her a first-rate lawyer: an undeterrable willingness to see things as capable of being made better, and an addiction to thoroughness. If someone at the studio, a V.P. in
30 marketing, for example, wishes to exit from a totally binding yet surprisingly uncomfortable obligation—say, a legal contract—then Faith's your girl. Faith the doer. Faith the blond beauty with smarts. Your very own, optimist. A client's dream with great tits. Her own tits. Just give her a day on your problem.

35 Her sister Daisy is the perfect case in point. Daisy has been able to admit her serious methamphetamine problem, but only after her biker boyfriend, Vince, had been made a guest of the state of Ohio. And here Faith has had a role to play, beginning with phone calls to attorneys, a restraining order, then later
40 the police and handcuffs for Vince. Daisy, strung out and thoroughly bruised, finally proved to be a credible witness, once convinced she would not be killed.

Going through Daisy's apartment with their mother, in search of clothes Daisy could wear with dignity into rehab,
45 Faith found dildos; six in all—one even under the kitchen sink. These she put in a plastic Grand Union bag and left in the neighbor's street garbage just so her mother wouldn't know. Her mother is up-to-date, but not necessarily interested in dildos. For Daisy's going-in outfit, they eventually settled on a
50 nice, dark jersey shift and some new white Adidas.

Richard FORD, "Crèche",
pp 111-112

ESP 5A

AGREGATION INTERNE D'ANGLAIS

SESSION 2009

Epreuves orales

**EXPLICATION
EN LANGUE ETRANGERE**

5 A

Texte :

Jane Eyre, Charlotte Brontë (1847), Norton Critical Edition pages 79-80

Fait de langue :

A partir d'éléments choisis dans l'ensemble du texte, le candidat proposera une typologie et une analyse détaillée de « **Présent / Passé** »

1 A new chapter in a novel is something like a new scene in a play; and when I draw up the curtain
this time, reader, you must fancy you see a room in the George Inn at Millcote, with such large
figured papering on the walls as inn rooms have; such a carpet, such furniture, such ornaments on
the mantelpiece, such prints, including a portrait of George the Third, and another of the Prince of
5 Wales, and a representation of the death of Wolfe. All this is visible to you by the light of an oil
lamp hanging from the ceiling, and by that of an excellent fire, near which I sit in my cloak and
bonnet; my muff and umbrella lie on the table, and I am warming away the numbness and chill
contracted by sixteen hours' exposure to the rawness of an October day: I left Lowton at four
o'clock a.m., and the Millcote town clock is now just striking eight.

10 Reader, though I look comfortably accommodated, I am not very tranquil in my mind. I thought
when the coach stopped here there would be some one to meet me; I looked anxiously round as I
descended the wooden steps the "boots" placed for my convenience, expecting to hear my name
pronounced, and to see some description of carriage waiting to convey me to Thornfield. Nothing
of the sort was visible; and when I asked a waiter if any one had been to inquire after a Miss Eyre,
15 I was answered in the negative: so I had no resource but to request to be shown into a private
room: and here I am waiting, while all sorts of doubts and fears are troubling my thoughts.

20 It is a very strange sensation to inexperienced youth to feel itself quite alone in the world, cut
adrift from every connection, uncertain whether the port to which it is bound can be reached, and
prevented by many impediments from returning to that it has quitted. The charm of adventure
sweetens that sensation, the glow of pride warms it; but then the throb of fear disturbs it; and fear
with me became predominant when half-an-hour elapsed and still I was alone. I bethought myself
to ring the bell.

"Is there a place in this neighbourhood called Thornfield?" I asked of the waiter who answered the
summons.

25 "Thornfield? I don't know, ma'am; I'll inquire at the bar." He vanished, but reappeared instantly -

"Is your name Eyre, Miss?"

"Yes."

"Person here waiting for you."

30 I jumped up, took my muff and umbrella, and hastened into the inn-passage: a man was standing
by the open door, and in the lamp-lit street I dimly saw a one-horse conveyance.

"This will be your luggage, I suppose?" said the man rather abruptly when he saw me, pointing to
my trunk in the passage.

"Yes." He hoisted it on to the vehicle, which was a sort of car, and then I got in; before he shut me
up, I asked him how far it was to Thornfield.

35 "A matter of six miles."

"How long shall we be before we get there?"

"Happen an hour and a half."

38 He fastened the car door, climbed to his own seat outside, and we set off.