



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Sous-direction du recrutement

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2009

CAPES

Externe

ANGLAIS

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

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

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE

SOMMAIRE

1. Liste des membres du jury	4
2. Mot du Président	16
3. Epreuves écrites.....	19
3.1 Composition en français.....	20
3.2 Commentaire dirigé en anglais	34
3.3 Epreuve de traduction : version et thème	41
4. Epreuves orales.....	55
4.1 Epreuve Pré-Professionnelle sur dossier (EPP)	56
4.2 Epreuve orale en Langue Etrangère (ELE).....	73
4.2.1 Présentation de l'épreuve	73
4.2.2 Dossier de synthèse : exposé et entretien	74
4.2.3 Faits de langue.....	90
4.2.4 Compréhension / Restitution.....	103
4.2.5 Anglais oral	107

Annexes

Epreuve Pré-Professionnelle sur dossier (EPP)

EPP L3
EPP L7
EPP C22

Epreuve orale en Langue Etrangère (ELE)

ELE 9
ELE 10
ELE 31

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

1. Liste des membres du jury

Président

M. François MONNANTEUIL
Inspecteur général de l'Education nationale

Académie de PARIS

Vice-président

M. Antoine MIOCHE
Professeur des universités

Académie de PARIS

Secrétaire général

M. Daniel LECLERCQ
Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional

Académie de LILLE

Membres du jury

M. Matthieu AGATI
Professeur certifié

Académie d'AIX-MARSEILLE

Mme Sophie ALATORRE
Maître de conférences des universités

Académie d'AIX-MARSEILLE

M. Philippe AMARD
Professeur certifié

Académie de NANCY-METZ

M. Lionel ANDRE
Professeur agrégé

Académie d'AIX-MARSEILLE

Mme Pauline ARCHINARD
Professeur agrégé

Académie d'AIX-MARSEILLE

Mme Geneviève ARTUS-PASTORELLO
Professeur agrégé

Académie de VERSAILLES

M. Pierre-Thierry ASSIER
Professeur agrégé

Académie de CRETEIL

M. Bruno AUER Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Zachary BAQUE Maître de conférences des universités	Académie de TOULOUSE
Mme Chloé BECCARIA Professeur agrégé	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Salhia BEN MESSAHEL Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
M. Bernadette BERNARD Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de BORDEAUX
Mme Marie-Thérèse BERNAT Professeur agrégé	Académie de LILLE
M François BIGET Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
Mme Lynn BLIN Maître de conférences des universités	Académie de MONTPELLIER
Mme Soraya BOUANANI Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
Mme Solange BOUR Professeur agrégé	Académie de NANCY-METZ
Mme Monia BREPSON-VURPILLOT Professeur certifié	Académie de ROUEN
Mme Corinne BROCHARD Professeur agrégé	Académie de CAEN
Mme Delphine CADWALLADER-BOURON Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Pascal CAILLET Professeur agrégé	Académie d'AIX-MARSEILLE

M. Sébastien CAMUS Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Damien CASSE Professeur certifié	Académie de STRASBOURG
M. Karim CHABANI Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Evelyne CHABERT-FIORETTI Maître de conférences des universités	Académie de GRENOBLE
M. Christophe CHAMBOST Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
M. Jean-François CHAPPUIT Maître de conférences des universités	Académie de VERSAILLES
M. Frédéric CHOTARD Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de NANTES
M. Dominique CLAISSE Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
Mme Cécile CLAUSS Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG
M. Pascal CLOTTE Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Ifig COCOUAL Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Thierry CORBET Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Cécile COTTENCEAU Professeur certifié	Académie de CAEN
Mme Sophie COURTADE-TARDIVEL Professeur agrégé	Académie de CRETEIL

Mme Laurence COUSTY Professeur certifié	Académie de LIMOGES
Mme Cécile CRESPIN Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de RENNES
Mme Caroline DAVID Maître de conférences des universités	Académie de MONTPELLIER
M. Mark DAVIES Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Xavier DEBIOLLES Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
Mme Virginie DELAMARE Professeur certifié	Académie de ROUEN
Mme Yasmina DENIS Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Guillaume DESTOT Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Antoine DEVIN Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Elio DI PAOLANTONIO Professeur certifié	Académie de NICE
Mme Silvana DIKSA Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de GRENOBLE
Mme Nathalie DUCLOS Maître de conférences des universités	Académie de TOULOUSE
Mme Myriam-Isabelle DUCROCQ Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Valérie DURBEC Professeur agrégé	Académie d'AIX-MARSEILLE

M. Ahmed EL KALADI Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
M. Olivier ESTEVES Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
Mme Nathalie FAVENNEC Professeur agrégé	Académie de POITIERS
M. Patrick FLORES Professeur agrégé	Académie de DIJON
M. Guillaume FORAIN Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Brigitte FOUCAULT Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. David FOURNIER Professeur certifié	Académie d'ORLEANS-TOURS
M. Derek GALLAGHER Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. John GAMGEE Professeur agrégé	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Laure GARDELLE Maître de conférences des universités	Académie de LYON
M. Pierre GAVINI Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
M. Thomas GIFFORD Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. François-Xavier GIUDICELLI Maître de conférences des universités	Académie de REIMS
M. Pascal GODARD Professeur agrégé	Académie de LILLE

M. Olivier GOUIRAND Maître de conférences des universités	Académie de NICE
M. Peter GREANEY Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Franck GREGOIRE Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Marie-Anne GRISSOLANGE-LEGUEN Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Anne GUERRIER Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Michel HARDY Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Anne HENRY-CLOUX Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
Mme Catherine HEYRENDT Maître de conférences des universités	Académie de REIMS
M. Sylvain JACQUELIN Professeur agrégé	Académie de DIJON
M. Andrew JOHNSTON Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Laura KNOWLTON-LE ROUX Professeur agrégé	Académie de RENNES
M. Gérard KROMER Professeur agrégé	Académie de ROUEN
M. Sylvain KUSTYAN Professeur certifié	Académie de LILLE
Mme Christelle LACASSAIN-LAGOIN Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX

M. Aurélien LANGLOIS Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
Mme Laure LANSARI Professeur agrégé	Académie de REIMS
M. Christophe LAPP Professeur certifié	Académie de STRASBOURG
Mme Isabelle LEGUY Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Xavier LEMOINE Maître de conférences des universités	Académie de NANTES
M. Bernard LEPRETRE Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
Mme Martine LINOL Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de LIMOGES
Mme Valérie LOIRET Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Sarah LOOM Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
Mme Clara MALLIER Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
M. Michael MARIAULE Professeur certifié	Académie de LILLE
Mme Fiona MC CANN Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Fabien MICHEL Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
Mme Christiane MIGETTE Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL

M. Bernard MILARD Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Marie-Christine MILLER Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG
Mme Catherine MOREAU Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
Mme Suzanne MUNRO Professeur certifié	Académie de NANCY-METZ
Mme Fabienne NIFFLE Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Corinne OSTER Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
Mme Blandine PENNEC Maître de conférences des universités	Académie de MONTPELLIER
Mme Martine PEREZ-TAVIAUX Professeur agrégé	Académie de POITIERS
M. Jean-Charles PERQUIN Maître de conférences des universités	Académie de LYON
Mme Cécile PERROT Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Nolwenn PERROT Professeur agrégé	Académie de RENNES
M. Sébastien PETIT Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Elsa PIC Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Mélanie PLUMAIL Professeur agrégé	Académie de CAEN

Mme Annick PRELOT Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Martine PRUDHOMME Professeur certifié	Académie de CRETEIL
Mme Lydie QUINTY-SUDRE Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Zohra RAHMOUNI Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Christophe REPPLINGER Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Nathalie RIVIERE DE CARLES Maître de conférences des universités	Académie de TOULOUSE
M. Jérémie ROBERT Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
M. Philippe ROBINEAU Professeur certifié	Académie de CRETEIL
M. David ROCHE Maître de conférences des universités	Académie de DIJON
M. Johann ROCHE Professeur agrégé	Académie de NANTES
M. Philippe ROMANSKI Maître de conférences des universités	Académie de ROUEN
M. Christophe ROPERS Professeur agrégé	Académie de RENNES
Mme Gail ROSS Professeur agrégé	Académie de NICE
Mme Anne ROUHETTE Maître de conférences des universités	Académie de CLERMONT-FERRAND

M. Marc ROUSSEL Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie d'AMIENS
M. Stephen ROWLEY Professeur des universités	Académie de LILLE
M. Jean-Grégoire ROYER Professeur certifié	Académie de NANTES
Mme Corinne RUBY Professeur agrégé	Académie de RENNES
M. Thierry SADIKI Professeur certifié	Académie de NICE
M. Mohamed SAKI Maître de conférences des universités	Académie de RENNES
Mme Emmanuelle SAULNIER-DEPIERRE Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
Mme Julie SAUVAGE Maître de conférences des universités	Académie de MONTPELLIER
M. Ludovic SAUVAGE Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de LILLE
M. Olivier SCANGA Professeur agrégé	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Christine SCHMIDT Professeur agrégé	Académie de POITIERS
Mme Isabelle SCHMITT-PITOT Maître de conférences des universités	Académie de DIJON
Mme Nathalie SENE Professeur agrégé	Académie de RENNES
M. Olivier SIMONIN Maître de conférences des universités	Académie de MONTPELLIER

Mme Cecilia SMITH Professeur certifié	Académie de NICE
Mme Véronique STAAT Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de CRETEIL
M. Daniel SZABO Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Georges THAI Professeur certifié	Académie de REIMS
Mme Hélène TISON Maître de conférences des universités	Académie d'ORLEANS-TOURS
Mme Linda TOPART Professeur agrégé	Académie de LIMOGES
Mme Jeanne TOULOUSE Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Brian VALES Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Michel VALMARY Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
M. Sylvestre VANUXEM Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Matthieu VAUDIN Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Carine VAYER Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Yann VERBRUGGE Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Martine VERGNAUD Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de LILLE

Mme Laurette VERGNE-BARKA
Professeur agrégé

Académie de ROUEN

Mme Sylvie VIENEZ
Professeur certifié

Académie de BESANCON

M. Bertrand VITTECOQ
Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional

Académie de ROUEN

M. Stephan WILHELM
Professeur agrégé

Académie de GRENOBLE

M. James WINDSOR
Professeur agrégé

Académie de BORDEAUX

Mme Catherine WINTER
Professeur certifié

Académie de LILLE

Mme Isabelle ZIMMER
Professeur agrégé

Académie de VERSAILLES

2. Mot du Président

Le nombre de postes offerts cette année au CAPES était identique à celui de 2008. Malgré une baisse des inscrits (4152 cette année, 4549 l'an dernier), les données chiffrées concernant ce concours restent fort comparables. Les amateurs de statistiques observeront avec intérêt la remarquable stabilité de la moyenne obtenue par les candidats non éliminés à l'issue de l'oral, 07,86 l'an dernier, 07,85 cette année. Comme en 2008, la candidate classée première a plus de 16,5 de moyenne.

Au CAFEP le nombre de postes offerts est passé de 60 en 2008 à 43 cette année, alors que le nombre d'inscrits ne changeait guère, 614 au lieu de 627. Inévitablement, les moyennes obtenues par les candidats admissibles et par les candidats non éliminés à l'issue de l'oral ont augmenté, de près d'un demi-point, même si la moyenne atteinte sur l'ensemble du concours par les candidats admis est analogue : 10,87 en 2008, 10,70 cette année. La moyenne obtenue par la candidate classée première est quasiment identique : 14,39 en 2008, 14,33 cette année.

Bilan de l'admissibilité

	CAPES EXTERNE	CAFEP-CAPES PRIVE
Nombre de postes	942	43
Nombre de candidats inscrits	4152	614
Nombre de candidats non éliminés ¹	3021 (soit 72,76% des inscrits)	381 (soit 62,05% des inscrits)
Nombre de candidats admissibles	1929 (soit 63,85% des candidats non éliminés)	91 (soit 23,88% des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats non éliminés	06,12 /20 (soit une moyenne coefficientée de 18,36)	05,58 /20 (soit une moyenne coefficientée de 16,75)
Moyenne des candidats admissibles	07,54 /20 (soit une moyenne coefficientée de 22,63)	09,24 /20 (soit une moyenne coefficientée de 27,71)

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

Bilan de l'admission

	CAPES EXTERNE	CAFEP-CAPES PRIVE
Nombre de postes	942	43
Nombre de candidats admissibles	1939	91
Nombre de candidats non éliminés ²	1862 (soit 96,03% des admissibles)	90 (soit 98,90% des admissibles)
Nombre de candidats admis	942 (soit 50,59% des candidats non éliminés)	43 (soit 47,78% des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats non éliminés (total d'admissibilité et d'admission)	07,85 /20 (soit une moyenne coefficientée de 70,68)	09,21 /20 (soit une moyenne coefficientée de 82,89)
Moyenne des candidats admis (total d'admissibilité et d'admission)	09,78 /20 (soit une moyenne coefficientée de 88,02)	10,70 /20 (soit une moyenne coefficientée de 96,34)

Ce rapport a été coordonné par le vice-président du jury, M. Mioche, avec l'aide des responsables d'épreuve, M. Leclercq, Mme Linol, M. Robineau et M. Vaudin. Il souligne ce qui est commun à toutes les épreuves. Elles reposent sur une solide connaissance de la langue et de la culture des pays anglophones. Elles mettent en jeu des qualités d'analyse analogues, pour étudier un texte afin de le commenter ou de le traduire, ou pour comparer et associer plusieurs documents, comme l'exige, à sa façon, chacune des deux épreuves orales. Il s'agit bien là de connaissances et de compétences indispensables à tout professeur d'anglais. De ce point de vue, l'insistance sur la qualité de l'anglais, à l'écrit, et plus encore à l'oral, est essentielle. La capacité à s'exprimer dans un anglais riche et nuancé fait naturellement partie des compétences professionnelles attendues de ceux qui souhaitent l'enseigner.

Les modalités de la session 2010 des concours seront identiques à celles de cette année. Le programme a été publié au BO spécial n°6 du 25 juin et les dates des épreuves écrites (16, 17 et 18 mars) ont été annoncées au BO spécial n°7 du 16 juillet.

Pour l'écrit comme pour l'oral, les présentations de sujets qui figurent dans ce rapport sont très directement inspirées des documents dont disposait chaque membre du jury pour les corrections et les interrogations. Les critères d'évaluation retenus par le jury sont clairement dégagés. Ainsi tous les futurs candidats pourront-ils orienter leur préparation à partir des conseils méthodologiques généraux indiqués pour chaque épreuve et des exemples précis de sujets traités.

Le jury encourage particulièrement les candidats malheureux à lire ce rapport avec soin pour prendre conscience de ce qu'ils doivent améliorer dans leur préparation, et, aussi, pour identifier les acquis sur lesquels ils peuvent déjà prendre appui. Ils ne doivent surtout pas se laisser gagner par le

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

découragement. Plus de 200 des 942 lauréats du CAPES étaient déjà admissibles en 2008 et trois d'entre eux figurent dans les vingt premiers du classement. Plus généralement, les candidats sont très divers. Pour ne prendre que le critère de l'âge, plusieurs lauréats ont plus de cinquante ans, alors que le plus jeune a vingt ans.

Le secrétaire général du concours, M. Daniel Leclercq, IA-IPR d'anglais dans l'académie de Lille, a supervisé le déroulement de toute la session, et notamment les épreuves orales, qui se passaient pour la deuxième année au Lycée Pasteur de Lille. Comme l'an passé, le secrétariat général du rectorat, la Division des examens et concours, Monsieur le Proviseur du Lycée Pasteur, ses collaborateurs et l'ensemble du personnel de service ont mis tout en œuvre pour assurer le bon déroulement de la session. Le jury est très sensible à leur engagement au service du recrutement des professeurs d'anglais et les en remercie chaleureusement.

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

EPREUVES ECRITES

3. Epreuves écrites

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

Les règles du jeu dans *Jane Eyre*, le roman de Charlotte Brontë et le film de Franco Zeffirelli.

Remarques d'ordre méthodologique

Ces quelques remarques résument l'impression d'ensemble du jury après la correction de l'épreuve de littérature, et permettront aux candidats malheureux de mieux comprendre les attentes du jury concernant le sujet proposé, tout en apportant des conseils aux futurs candidats. Les correcteurs ont eu le privilège de lire un certain nombre de copies dont les auteurs montraient une connaissance approfondie de l'œuvre romanesque et s'efforçaient avec intelligence d'intégrer l'analyse du film dans leur étude. En revanche, trop de copies ont présenté des défauts importants, au premier rang desquels il faut citer l'absence de problématisation convaincante, mais aussi une tendance à faire un *étalage* gratuit de connaissances, à répéter *verbatim* des éléments de cours ou d'ouvrages critiques appris par cœur, ou encore la paraphrase, les commentaires psychologisant et une approche trop sentimentaliste de l'œuvre. Pour bien réussir l'épreuve de littérature, il faut définir une problématique claire, adaptée au sujet, dont découle directement le plan qui structure le développement en lui conférant une progression cohérente.

D'autre part, il est indispensable, pour construire une bonne dissertation, de posséder une connaissance approfondie du *texte*, plus encore que de l'intrigue, ce qui suppose au préalable des *relectures fréquentes* et un va-et-vient constant entre le roman et son adaptation filmique. Trop de candidats ont donné l'impression de croire qu'une œuvre pouvait se réduire à son intrigue, se contentant de la paraphraser avec plus ou moins de bonheur.

Enfin, une dissertation est avant tout un travail de réflexion et de présentation, qui suppose certaines règles qu'il est bon de rappeler.

Règle n°1 : réfléchir sur les enjeux du sujet

L'un des défauts les plus fréquents a été de réduire la portée du sujet *les règles du jeu* aux seules *règles*, ou plus rarement au seul *jeu*, au lieu de considérer le syntagme dans sa globalité. En outre, s'il est vrai que beaucoup de candidats ont cherché à exploiter la polysémie des termes du sujet, certains excès ont été constatés dans ce domaine (par exemple, parler de règle comme *instrument de mesure* ou de *menstruation*). Il ne fallait pas chercher à faire œuvre de lexicographe et vouloir à tout prix définir les termes *règles* ou *jeu* séparément, mais plutôt mettre en évidence la manière dont ces termes suscitent un questionnement dans l'œuvre et permettent de rendre compte de son fonctionnement. Il fallait garder à l'esprit le fait que règles et jeux s'induisent mutuellement : un jeu présuppose des règles, et réciproquement, définir un système de *règles* va induire un *jeu*, qui n'est que la mise en pratique de ces règles. On peut donc poser le *jeu social* comme *a priori* à partir duquel on peut obtenir tous les autres types de jeu par mises en abyme successives (par exemple, le jeu de cartes, présent dans les deux œuvres, met en jeu des entités telles que *rois*, *dames*, *valets* etc.). Toutes les acceptions classiques de *jeu* en découlent, en particulier, l'espace de jeu induit par les règles, qui peut être à la fois le terrain de jeu ouvert, ou l'espace fermé, lieu de frottements mécaniques entre deux pièces d'une construction.

En analysant les interactions entre *règle* et *jeu* dans les deux œuvres, on pouvait facilement extrapoler à la notion de *jeu sur les règles* – de règles comme objet de jeu ; jeu qui, à son tour, implique des règles. Le jeu devient alors synonyme de transgression par métalepse. Dans quelle mesure y a-t-il transgression de la part des personnages dans ce domaine ? Y a-t-il instabilité, chaos ou oscillations des règles acceptées ou, au contraire, convergence vers une limite qui serait la *règle* ?

Enfin, l'écriture romanesque ou cinématographique peut également entrer dans la vaste catégorie des jeux, puisque, dans les deux cas, il s'agit de faire jouer un rôle soit à des personnages de fiction, soit à des acteurs qui interprètent ces mêmes rôles. L'adaptation cinématographique d'une œuvre littéraire permet également d'introduire la notion de *jeu* entre l'œuvre source et l'œuvre adaptée. Si l'adaptation cinématographique peut en effet être considérée comme un jeu dont il n'était pas utile dans la dissertation de rappeler les règles (format temporel limité, contraintes budgétaires, choix et talent des acteurs, montage etc.), il convenait néanmoins de s'interroger sur ses enjeux. La réinterprétation de l'œuvre par le cinéaste doit-elle être au service d'une histoire, d'un récit (celui de

l'œuvre source) ou, au contraire, aboutit-elle à une écriture sans récit, sans règles, devenant ainsi un simple exercice de style ?

Compte tenu du rapport symbiotique entre *règle* et *jeu*, il était légitime de s'interroger sur les mécanismes qui les rendent antithétiques dans les deux œuvres : le jeu étant ressenti comme un espace de liberté sans règles, alors que l'application de règles briderait, voire étoufferait le jeu. Prendre conscience de ce phénomène était crucial pour bien traiter le sujet, car c'est précisément dans cet espace plus ou moins contraignant que la liberté d'exister, de créer, peut se développer de manière autonome. Ce phénomène de glissement de sens ne pourrait-il pas, d'ailleurs, aussi s'expliquer par la théorie de la différance de Jacques Derrida ?

Règle n°2 : définir une problématique

Traiter le sujet, c'est avant tout répondre à une question induite par ce même sujet : la question à se poser n'est pas le fruit du hasard et la formulation sera fonction des enjeux du sujet. Ceux-ci seront d'autant plus facilement perçus que la connaissance de l'œuvre sera plus approfondie, ce qui ne signifie cependant pas que l'on attende des candidats qu'ils épuisent la question par un travail nécessairement limité à quelques heures. Les meilleures copies sont rarement les plus longues !

Cette année, le sujet a porté non seulement sur l'œuvre littéraire, mais aussi sur l'une de ses adaptations cinématographiques. Il convient donc de préciser dans quelle démarche son traitement devait s'inscrire, compte tenu de la double nature du support à étudier. Il fallait à l'évidence proposer plus qu'une analyse comparative du roman et du film, qui se serait contenté de dresser une liste des différences entre les deux œuvres. Il était judicieux de chercher à évaluer le *jeu*, c'est-à-dire le degré de fidélité entre le roman et son adaptation ; mais cet exercice avait toutes les chances d'aboutir à un *catalogue* ennuyeux des différences entre les deux œuvres. Par ailleurs, le réalisateur joue naturellement avec les attentes du public : faut-il privilégier la fidélité au roman à tout prix, ou, au contraire, offrir une relecture personnelle et originale de l'œuvre ? Si l'on en juge par le nombre relativement élevé des adaptations cinématographiques, il s'agit, à l'évidence, d'un exercice hautement ludique, qui intègre, naturellement, la notion de rentabilité propre à l'industrie du cinéma. Dans la mesure où une réflexion s'imposait sur le *jeu* induit par des règles d'écriture nécessairement différentes, il fallait concrètement s'attacher à expliquer les différences constatées – c'est-à-dire, au fond, le *jeu* – en s'appuyant sur un système cohérent de règles. Il fallait également proscrire tout commentaire ouvertement subjectif, soit sur le *jeu* des comédiens ou du genre (*Anne Paquin interprète Jane enfant de façon admirable*), soit sur les comédiens eux-mêmes (*Charlotte Gainsbourg n'est pas particulièrement jolie, comme Jane, et c'est la raison pour laquelle Zeffirelli l'a choisie*). La formulation de la problématique présupposait donc que l'on accordât la même importance au film qu'au roman.

La question fondamentale soulevée par le sujet était de comprendre comment les tensions entre deux pôles qui s'attirent, à savoir, les règles sans le jeu, et le jeu sans les règles, pouvaient se résoudre à la fois au niveau de l'intrigue et au niveau de l'écriture, tant dans le roman que dans son adaptation filmique. Toute la difficulté du sujet était de montrer comment cette opposition radicale pouvait se transformer en complémentarité apaisée. Il s'agit là d'une éthique protestante d'inspiration calviniste – qui accorde la primauté à la prédestination et à la soumission à la volonté divine – mise en compétition avec une conception de libres mœurs : l'économie, voire l'austérité, face au gaspillage ; la certitude de la foi face au désespoir du doute. La notion de *jeu* articule confrontation et complicité, comme celle de *règle* suppose sa possible transgression : comment les conventions reliant les personnages de l'intrigue et assurant le fonctionnement de l'œuvre, sont-elles alors remises en question (en *jeu*) dans le roman et son adaptation filmique ? En effet, le personnage de Jane est construit en fonction de principes normatifs ou religieux dans lesquels elle refuse de voir du jeu. De l'enfance, censément lieu privilégié du jeu, à la comédie humaine du théâtre social de l'adulte, les milieux et les personnages semblent tous caractérisés par des principes normatifs. Face à eux, Jane doit prendre position comme dans un jeu d'échecs ou sur une scène, images auxquelles Zeffirelli et Brontë ont respectivement recours pour évoquer Rochester. Or, ce croisement connotatif du jeu pour dépeindre le personnage masculin principal est significatif car les rapports entre hommes et femmes, de la frivolité de la séduction à la solennité du mariage, reposent dans ces œuvres sur un jeu de dupes. Mais ce jeu, s'il se fonde sur une illusion, n'est pas inconséquent, ni sans matérialité : (se) jouant des corps et des esprits, il s'avère aussi paradoxalement révélateur. C'est pourquoi cette confrontation aux règles se traduit sur le plan esthétique par l'affirmation d'une identité narrative ou plastique selon le cas : si Jane Eyre se construit au fur et à mesure de son itinéraire jusqu'à acquérir une certaine autonomie, les deux Jane (la narratrice et le personnage) s'élaborent à partir d'un jeu sur les normes et les conventions artistiques, travaillant les lois du genre sans les subir.

Règle n°3 : construire du sens

La construction du sens concerne tout autant le fond que la forme de la dissertation. Si un développement en trois parties n'est pas une nécessité impérieuse, il est néanmoins indispensable qu'un plan soit annoncé dans l'introduction – plan qui doit résulter d'une problématique clairement définie. Enfin, il est tout aussi évident – mais, malheureusement, cela n'a pas toujours été constaté dans les copies – que le développement doit correspondre au plan annoncé par le candidat. De même, le correcteur vérifie que la conclusion apporte bien une réponse aux questions soulevées par la problématique. Sur ce point, il n'est pas inutile de rappeler qu'il n'y a pas de réponse unique à la question posée et que toute démonstration bien menée et aboutie est recevable, compte tenu en particulier de la polysémie des deux œuvres. Cependant, un traitement habile du sujet impliquait une réflexion approfondie des trois notions suivantes : premièrement, le jeu social et le jeu de rôles ; deuxièmement, le jeu sur les genres (masculin/féminin) et le jeu de la séduction ; et troisièmement, le jeu sur les genres (littéraires/cinématographiques) et l'écriture.

La forme et le fond sont indissociables quand il s'agit de construire du sens ; la correction linguistique concerne la syntaxe comme l'orthographe et les fautes dans ces domaines sont évidemment pénalisantes. Rappelons que la ponctuation est un élément important dans la présentation de la dissertation. Un phénomène qu'il convient de déplorer est l'utilisation, trop fréquente et injustifiée, par certains candidats, du signe = comme marque de ponctuation. Les questions sémantiques ne constituent pas, en général, une source de difficultés pour les candidats francophones. Cependant, le vocabulaire utilisé n'est pas toujours adapté. En effet, le niveau de langue doit être celui de l'analyse littéraire : le vocabulaire doit être précis sans se transformer en jargon technique utilisé pour la seule vertu de son caractère ésotérique ou euphonique. Cette année, la majorité des candidats a su éviter ce défaut. Par contre, trop peu maîtrisent le niveau de langue requis ; les deux défauts principaux constatés sont un style trop familier et un style trop lyrique, le candidat livrant dans ce dernier cas au correcteur des jugements de valeur ou des descriptions subjectives plutôt que des analyses rigoureuses et objectives.

Les carences constatées dans l'organisation des commentaires peuvent être regroupées en quatre grandes catégories. La première concerne les formulations simplistes, contestables, voire inexactes. Affirmer, par exemple, que *lorsqu'un roman est adapté en film les mêmes choses sont montrées dans le film avec l'avantage de l'image* relève du trivial. La deuxième catégorie concerne les commentaires excessifs, dithyrambiques, le charabia. Le correcteur a du mal à comprendre comment Charlotte Brontë peut *contrôler le roman et l'action grâce aux miroirs* ; de même, il est difficile de percevoir le lien entre le sujet proposé et les affirmations (singulières) que *Jane reste sur sa chaise près du radiateur, muette*, ou que, *Jane fait fondre la glace et donc les règles, la glace représentant les règles frigides de la société*. On pourrait multiplier les exemples de ce genre ; ces dérives, malheureusement assez fréquentes, sont à proscrire impérativement. La troisième catégorie concerne les hors-sujet (essentiellement des commentaires d'ordre sociologique ou philosophique, ou intéressant l'histoire littéraire ou cinématographique) et la restitution de tel ou tel point étudié en cours sans qu'il y ait de véritable mise en relation avec la problématique du sujet. Evoquer la carrière de Zeffirelli en tant que spécialiste du théâtre et de l'opéra ou ses débuts en tant que décorateur relève plus du journalisme que de la dissertation. De même, les références à d'autres œuvres (spécialement *Wuthering Heights*) sortaient du cadre du sujet comme les trop fréquents commentaires sociologiques sur la société victorienne. La quatrième catégorie recouvre les démonstrations non abouties, c'est-à-dire l'absence de conclusions tirées d'observations des textes, comme dans l'exemple suivant : *C'est surtout à Ferndean dans le roman et Thornfield (pour la deuxième fois) dans le film que Jane devient le véritable maître du jeu puisque Rochester est aveugle*. Aucune conclusion n'est tirée par le candidat de l'observation d'une différence pourtant signifiante entre film et roman, à savoir le fait que Ferndean, dernier cadre dans lequel l'intrigue se dénoue, est remplacé par un lieu déjà connu des protagonistes, Thornfield. Au lieu de chercher à expliquer cette différence, le candidat préfère se livrer à une paraphrase de l'intrigue, qui présente d'autant moins d'intérêt que le point de vue qui l'accompagne – Jane, comme *maître du jeu* – peut donner lieu à discussion.

Règle n°4 : citer le texte à bon escient

Une dissertation ne doit pas être une *récitation de leçon*, que ce soit le cours suivi pendant l'année de préparation, ou le texte dont on a appris par cœur quelques citations que l'on veut à tout prix réutiliser dans le développement, quoi qu'il puisse en coûter en terme d'efficacité. Citer le texte à bon escient est pourtant l'un des fondements de la démonstration sur laquelle toute dissertation repose. Les citations doivent être choisies pour leur pertinence et doivent être intégrées dans le corps du développement de façon harmonieuse ; elles servent de *preuve*, de soutien à l'argumentation. Elles ne doivent pas laisser le lecteur perplexe, mais au contraire apporter des réponses à ses questions.

Un défaut constaté dans de nombreuses copies est l'utilisation inappropriée de ces citations. Il s'agit le plus fréquemment d'une citation qui n'est pas expliquée ou dont le candidat ne tire aucune conclusion en rapport avec le sujet. Une dérive est le mélange d'anglais et de français dans le corps du développement, phénomène d'ampleur variable, mais toujours répréhensible, ainsi dans : *qualifiant également les joyaux qu'il veut lui offrir de 'strange'* ; *De son enfance à sa vie d'adulte, Jane desired liberty, for liberty she gasped* ; ou encore *en effet, the black pillar voudrait que these children to be the children of God*.

Règle n°5 : proscrire paraphrases et répétitions

Le correcteur connaît parfaitement l'intrigue. Il n'est donc pas nécessaire de la raconter, même s'il peut être pertinent de l'évoquer. Certes, on peut être tenté de se donner bonne conscience, mais on croirait faussement avoir ainsi rempli le *contrat* en montrant que l'on a des connaissances et que l'on a lu l'œuvre (ou les *résumés* sur papier ou en ligne). Redisons que ce n'est pas la finalité de l'exercice demandé.

Dans un même ordre d'idées, certains candidats ont paraphrasé le récit en utilisant des termes ou des images empruntés au champ lexical du jeu ; il s'agit là de paraphrases subtiles, mais de paraphrases malgré tout, marque d'un échec manifeste de la fonction performative du langage. Il ne suffit pas de répéter – de manière quasi-incantatoire dans certaines copies – le syntagme *règles du jeu*, toutes les deux ou trois lignes, pour traiter convenablement le sujet. En user n'est possible ou utile que si l'on démontre par ce biais que l'on se réfère au sujet et qu'on le traite chemin faisant selon des perspectives changeantes, qui s'additionnent et se complètent.

Règle n°6 : ne pas confondre personne et personnage

Un défaut récurrent est, cette année encore, la manifestation d'une tendance psychologisante dans le propos des candidats. Ceci résulte de la confusion entre *personne* et personnage, dont le corollaire est le manque de distance critique entre le commentaire et l'œuvre, manifesté par une implication personnelle du candidat et des jugements de valeurs hors sujet. Par exemple, certains candidats n'ont pas hésité à parler de *l'abominable* madame Reed qui est une femme *aigrie et sans cœur* ou de *l'ignoble* monsieur Brockelhurst, *qui garde son poste malgré la négligence dont il fait preuve et qui, selon toute vraisemblance est à l'origine de l'épidémie*. D'autres candidats reprochent à Rochester d'être *plutôt irresponsable concernant son rôle de tuteur d'Adèle* car, selon eux, *la conséquence est une future Céline Varens*. Le commentaire psychologisant peut souvent devenir trivial comme dans l'exemple suivant : *Jane ne doit pas perdre de vue son ambition première, celle du gain de confiance en elle ainsi que l'envie d'être reconnue aux yeux de quelqu'un pour ce qu'elle est réellement*.

Règle n°7 : ne pas confondre auteur et narrateur

A la confusion personne/personnage se greffe souvent une autre confusion tout aussi regrettable, celle entre l'auteur réel, en l'occurrence Charlotte Brontë, et la narratrice Jane Eyre. Beaucoup de candidats n'ont pas saisi toute l'ambiguïté du genre *autobiographique* de l'œuvre. Tout récit à la première personne peut *par définition* être interprété comme une autobiographie, mais il peut être bien davantage que cela – citons à titre d'exemple, *The Great Gatsby* de F. Scott Fitzgerald, roman dans lequel le narrateur à la première personne raconte, en fait, la vie d'un autre personnage. Trop de candidats ont considéré le genre *autobiographique* de l'œuvre de façon univoque en postulant que Charlotte Brontë avait eu l'intention d'écrire son autobiographie, tout en renouvelant ce genre par une écriture novatrice, c'est-à-dire, en se livrant à un *jeu* sur les *règles* du genre, Currer Bell étant le pseudonyme masculin derrière lequel l'auteur aurait donc été contraint de se cacher pour pouvoir être publié dans la société androcratique de son époque. Et certains candidats de constater que *le pacte autobiographique* impliquant l'identité de l'auteur réel, du narrateur et du personnage principal n'avait pas été respecté dans l'œuvre – sauf, évidemment, si l'on pouvait postuler que Jane Eyre, Currer Bell et Charlotte Brontë désignaient la même personne !

Certes, tout auteur met nécessairement son expérience personnelle en œuvre dans l'acte de création littéraire, mais il était trop réducteur d'interpréter *Jane Eyre* comme une autobiographie de Charlotte Brontë. Il était donc dénué d'intérêt d'évoquer le séjour de l'auteur à *Cowan Bridge School* comme source d'inspiration de Lowood ou la mort de ses jeunes sœurs dans des circonstances rappelant celle de Helen Burns dans le roman – parmi d'autres similitudes possibles – tant il est évident que l'intérêt de l'œuvre n'est pas d'être une autobiographie de l'auteur, fût-elle romancée. Inversement, il était légitime de s'interroger sur les implications du genre pseudo-autobiographique de

l'œuvre.

Une autre erreur assez répandue consistait à présenter les nombreuses adresses de la narratrice au lecteur dont la plus célèbre : *Reader, I married him*, comme résultant de manière naturelle du genre autobiographique – or, ce procédé n'est nullement restreint au narrateur à la première personne et peut aussi s'appliquer aux autres types de narrateurs. L'œuvre peut certainement être considérée comme une autobiographie fictive – celle de Jane Eyre – écrite par un auteur lui-même fictif, Currer Bell. Mais, il fallait prendre conscience de l'ambiguïté de la voix narrative, car, qui parle, qui prononce ce terme d'*autobiographie* ? De qui va-t-on lire l'autobiographie ? Qui en est l'auteur ? Est-ce Jane Eyre ? Est-ce Currer Bell comme auteur fictif ? Ou bien, est-ce Currer Bell comme pseudonyme de Charlotte Brontë ?

Il convenait donc de réfléchir sur la chaîne narrative. Il n'est pas toujours aisé d'attribuer la paternité d'une œuvre avec certitude : une œuvre donnée peut avoir deux, voire plusieurs auteurs... Il est donc utile de définir un auteur abstrait défini comme cause première du récit : l'auteur implicite (*implied author*) qui produit une voix narrative, qui est le principe organisateur du récit et qui, à son tour, s'adresse à un narrataire, ne s'identifiant pas nécessairement au lecteur implicite (*implied reader*), lui-même étant une représentation abstraite des lecteurs réels.

L'hypothèse la plus probable est que Currer Bell est un auteur fictif qui a écrit l'autobiographie fictive d'un personnage fictif par rapport à son univers déjà fictif par rapport au lecteur implicite. Dans son essai intitulé *Fiction*, Robert Nozick fait parler les personnages fictifs ainsi : *It would be nice if our author too is a fictional character and the fictional world he made describes (that being no coincidence) the actual world inhabited by his author, the one who created him. We then would be fictional characters who, unbeknownst to our own author but not to his, correspond to real people. (Is that why we are so true to life?)* On peut envisager la chaîne narrative d'un point de vue réductionniste ou holistique.

Le point de vue réductionniste offre plusieurs chaînes possibles selon la valeur que l'on attribue aux différents nœuds. Une chaîne possible est la suivante : auteur réel – narrateur (omniscient) – auteur fictif (Currer Bell) – Jane Eyre (auteur fictif par rapport à l'univers déjà fictif de *Currer Bell*, deuxième mise en abyme) – Jane Eyre narratrice – narrataire identique avec le lecteur fictif (dans l'univers de Currer Bell), mais pouvant aussi inclure Jane Eyre comme destinataire de son propre récit ou du récit d'autres voix narratives – lecteur implicite – lecteur réel. Il est clair que cette technique narrative permet un renforcement de l'adhésion temporaire du lecteur à une réalité fictive (*willing suspension of disbelief*). Le piège pour le critique littéraire est, s'il accepte d'envisager l'œuvre de la sorte, de devenir à son tour un critique *fictif*, prisonnier des univers fictifs créés par les mises en abyme successives. Ce procédé permet la création de *boucles étranges* (*strange loops*) que Hofstadter définit ainsi : *The 'strange loop' phenomenon occurs whenever, by moving upwards (or downwards) through the levels of some hierarchical system, we unexpectedly find ourselves right back where we started* ; partis d'un auteur, nous retombons sur une catégorie de même nature en suivant la chaîne narrative.

Une façon d'échapper à ce piège épistémologique est de considérer l'œuvre d'un point de vue holistique avec la chaîne narrative unique suivante : auteur(s) réel(s), auteur implicite, narrateur, narrataire, lecteur implicite et lecteur réel. L'unicité du principe organisateur du récit est réaffirmée malgré la multiplicité des voix narratives. L'adaptation cinématographique rend compte de cette mise en abyme des repères fictifs en présentant des gravures statiques en début et fin de film, comme s'il s'agissait d'un livre que le spectateur allait feuilleter. Le cinéaste va même jusqu'à utiliser une gravure d'ouverture représentant la maison des Brontë (*the Brontë Family Parsonage*), jouant ainsi sur l'identification possible entre Jane Eyre et Charlotte Brontë.

Traitement possible du sujet

[Les développements suivants, proposés à titre d'exemple, ne représentent qu'une approche envisageable parmi d'autres.]

Introduction

Les règles du jeu : il s'agit là de deux termes antinomiques et pourtant complémentaires. En effet, l'intrigue met en jeu deux conceptions opposées du jeu et de ses règles : une conception du monde fondée sur l'épicurisme, sur le pragmatisme, sur l'hédonisme – conception *masculine*, parce qu'incarnée en priorité par Rochester – et une conception *féminine*, parce qu'incarnée principalement par Jane, et qui serait fondée sur le respect de la règle et le refus du jeu. Découvre-t-on dans l'œuvre

une volonté de ne plus jouer avec les règles, mais de les codifier, de les organiser en un système cohérent et non plus chaotique – convergeant vers un système ordonné qui s'appellerait *la règle* et qui serait de façon privilégiée l'expression ultime de la volonté divine ? Cette conception est celle de Jane : personnage qui semble en quête de la règle : *the rule* – pour reprendre une expression qui lui est associée à plusieurs reprises dans le roman. Cette conception finalement statique, aboutissant à un état d'équilibre dans lequel tout est réglé et prévisible, s'oppose au jeu. Ou bien, au contraire, assiste-t-on à un foisonnement anarchique de règles, plus ou moins en concurrence les unes avec les autres, et dont les effets finissent par s'annuler ? Cette seconde conception est incarnée par Rochester. La ligne de fracture, concrétisée par l'antagonisme entre Jane qui semble rechercher la règle, et Rochester qui semble jouer au mépris des règles, n'est peut-être pas aussi affirmée dans le film que dans le roman, dans lequel les personnages secondaires sont plus développés, notamment St John Rivers ou Bertha, pour lesquels *règle* et *jeu* sont également problématiques.

Comment se résout le conflit entre ces deux conceptions dans le récit et dans son adaptation cinématographique ? Quelle réponse le film et le roman apportent-ils à la question de l'affrontement entre ces deux conceptions, essentiellement incarnées par Rochester et Jane, auxquels l'analyse de l'intrigue permet d'adjoindre respectivement Bertha et St John ? Ce sont les questions auxquelles nous allons tenter d'apporter une réponse dans le développement qui suit et qui s'articule autour de trois axes : partant d'une analyse du réseau d'antinomies qui structure l'œuvre, nous mettrons en évidence l'antagonisme fondamental qui structure l'intrigue et nous proposerons une interprétation de sa résolution, grâce à l'analyse des procédés d'écriture, que ce soit sur le plan littéraire ou cinématographique.

I. Les antinomies fondatrices de l'œuvre, le jeu & les règles,

L'œuvre est structurée par un réseau d'antinomies dont les plus évidentes sont liées au jeu : d'un côté le jeu s'oppose à l'absence de jeu, et de l'autre, le jeu s'oppose à la règle. Certains personnages, comme Rochester, sont *joueurs* et se divertissent, tandis que d'autres, comme Jane, ne jouent pas, mais se concentrent sur l'acquisition du savoir et sa transmission, ou sur la création littéraire ou artistique. Contrairement à Rochester, Jane ne joue ni aux jeux ludiques, ni aux jeux sociaux – *Do you never laugh?* lui demande-t-il au chapitre XIV, alors que Mrs. Fairfax dit de lui que l'on ne sait jamais s'il plaisante ou s'il est sérieux : *you cannot always be sure whether he is in jest or earnest* (Ch. XI). Enfant chez les Reed, Jane est exclue des jeux avec ses cousins. Mais elle est aussi décrite comme s'isolant avec un livre et s'évadant par la lecture de l'espace clos qui est le sien. L'usage que John Reed fait du livre dans le roman est ironique : il s'en sert comme d'une arme contre Jane. Pourtant, le rapport de John Reed au livre, et par métonymie, au savoir, est ambigu dans le film : il tient, certes, un livre en main, mais le cinéaste se refuse à le montrer en train de lire ou de frapper Jane !

Le jeu est donc problématique pour Jane enfant, et l'explication semble être le rejet des règles du jeu qu'on lui impose. Le passage à Lowood est en effet caractérisé par la notion de *règle* ; Brocklehurst l'incarne mais, par son hypocrisie, il montre qu'il y a contradiction (du *jeu*) entre la loi humaine (la discipline) et la loi religieuse. La nature même des règles de l'adaptation cinématographique invite le cinéaste à montrer, quand l'écriture préfère suggérer. L'épisode de la coupe des cheveux en est une illustration ; ce qui reste à l'état de projet dans le roman (l'ordre de Brocklehurst de faire couper les cheveux de ses pensionnaires) se manifeste par un passage à l'acte sur Jane et Helen : le cinéaste donne à voir le caractère quasi-ludique de la rébellion de Jane et Helen face à l'autorité (alors que Helen n'est pas du tout rebelle dans le roman). Les jeux des adultes ne sont pas moins problématiques pour Jane à Thornfield. Rochester organise des soirées pendant lesquelles ses invités jouent aux cartes, dansent, jouent de la musique ; dans le film il est associé au jeu d'échecs. Il organise des jeux de *charades*, véritables saynètes, au cours desquelles, lui et ses invités se déguisent, offrant une mise en abyme de l'intrigue et des allusions aux jeux de rôles qu'il interprète, non seulement au lecteur, mais aussi à Jane, ce qui génère de l'ironie dramatique. Elle se tient à l'écart des jeux de société organisés par Rochester, préférant être spectatrice plutôt qu'actrice. Certes les éléments de l'intrigue fournissent une explication au phénomène de jalousie vis-à-vis de Blanche Ingram. Mais il faut remarquer que c'est Jane qui déconstruit le jeu de Rochester, lequel, déguisé en diseuse de bonne aventure, finit par s'écrier : *the play is played out* – une allusion au théâtre shakespearien. Le cinéaste n'a repris ni les charades ni le travestissement de Rochester dans le film. En effet, le principe même de l'adaptation filmique rendant plus difficile la focalisation interne présente dans le roman sur la voix narrative, le personnage de Rochester devient plus autonome par rapport à Jane, dont la fonction narratrice se trouve réduite par la force des choses. C'est ce qui offre au cinéaste une marge de manœuvre, un *jeu* plus important dans la construction de ce personnage. Par ailleurs, le jeu fait office de marqueur social : plus les personnages ont un statut social élevé, plus ils *jouent*.

A cette appropriation de la sphère ludique par les classes supérieures, correspond une réification des classes inférieures. Ainsi Jane enfant rejette les règles, alors que, paradoxalement, Jane adulte les incarne. Elle enseigne à son élève, Adèle, la règle plutôt que le jeu. Dans le film, elle n'accepte de lui apprendre à jouer du piano que lorsqu'elle aura assimilé les règles de l'arithmétique, et quand Adèle lui demande : *Will we be very happy?* elle lui répond : *We shall work hard and we shall be content*, où le modal *shall* montre la résignation de Jane et son acceptation des règles. Faut-il attribuer cette conversion à l'éducation reçue à Lowood ? Les exemples de Helen Burns et Miss Temple incitent Jane à accepter les règles religieuses et sociales (en trouvant sa place dans la société grâce au travail et au savoir). L'agnosticisme de Jane enfant s'oppose à la foi de Helen, comme le montre l'échange suivant au chapitre IX : *I believe: I have faith: I am going to God* (Helen) / *Where is God? What is God?* (Jane). Pour Helen Burns, il n'y a pas contradiction entre la loi divine, la règle religieuse et les règles humaines (la discipline). Par contre, St John rejette les règles humaines au profit de la règle religieuse : *I am the servant of an infallible master. I am not going out under human guidance, subject to the defective laws and erring control of my feeble fellow-worms: my king, my lawgiver, my captain, is the All-perfect* (Ch. XXXIV). Pourtant, déjà dans la préface de l'auteur fictif Currer Bell, l'échec de St John est annoncé : *Self-righteousness is not religion, ou encore, narrow human doctrines, that only tend to elate and magnify a few, should not be substituted for the world-redeeming creed of Christ*. De même, l'hypocrisie religieuse d'un Brocklehurst est déjà dénoncée : *To pluck the mask from the face of the Pharisee, is not to lift an impious hand to the Crown of Thorns*. Jane affirme suivre la loi Divine et les règles religieuses : *I will keep the law given by God; sanctioned by man*. (Ch. XXVII) – figure d'hystérologie, également interprétable comme forme de bathos. Jane implore l'aide de Dieu pour la guider, sur son parcours, vers ce qui est bien : *I sincerely, deeply, fervently longed to do what was right; and only that. 'Show me, show me the path!' I entreated of Heaven*, dit-elle au chapitre XXXV. Jane appelle Dieu à son secours, et c'est alors, qu'elle entend l'appel de Rochester qu'elle va écouter, plutôt que les suppliques empruntées de religiosité de St John. Jane adulte se sent protégée par Dieu : *God must have led me on* (Ch. XXVII). Il s'agit là d'une conception que l'on pourrait rapprocher du calvinisme, car elle insiste sur la notion de prédestination et l'idée que, en dernière analyse, les événements de ce monde ne sont que la manifestation de la volonté divine.

Par contraste, la question de l'articulation de loi religieuse et des règles humaines reste quasiment absente du film. Rochester va suivre un parcours inverse de celui de Jane, qui le mènera, lui aussi, à se réconcilier avec Dieu : ce personnage donjuanesque, qui a fait du divertissement une règle de vie, va subir, lui-aussi, une conversion. Celui qui prétendait ne suivre que ses propres règles, être autonome, finit par reconnaître, comme Jane, la suprématie de la loi divine : *I did wrong: I would have sullied my innocent flower – breathed guilt on its purity: the Omnipotent snatched it from me. I, in my stiff-necked rebellion, almost cursed the dispensation: instead of bending to the decree, I defied it. Divine justice pursued its course; disasters came thick on me: I was forced to pass through the valley of the shadow of death. Of late, Jane – only – only of late – I began to see and acknowledge the hand of God in my doom* (Ch. XXXVII). La règle apparaît donc comme un espace de contrainte qui s'oppose au jeu comme espace de liberté, ce qui entraîne un premier paradoxe, puisqu'il n'y a pas de jeu sans règles. (Jane y fait implicitement allusion lorsqu'elle dit au chapitre X : *I tired of the routine of eight years in one afternoon. I desired liberty; for liberty I gasped; for liberty I uttered a prayer. It seemed scattered on the wind then faintly blowing. I abandoned it and framed a humbler supplication; for change, for stimulus: that petition, too, seemed swept off into vague space: then, I cried, half desperate, grant me at least a new servitude*. Jane adulte oscille, en permanence, entre renonciation au principe d'autonomie – être l'auteur de sa propre loi (*nomos* signifiant loi en grec) – et l'affirmation de ce même principe.) Mais le deuxième paradoxe, qui va s'opposer au premier, est que le jeu ne prospère que dans la transgression des règles ; ce qui semble se vérifier à la fin de l'œuvre, car, du fait de la fusion entre Jane et Rochester, le jeu semble terminé et cède le pas à la règle. L'antinomie fondatrice du personnage de Jane est le principe de séparation opposé au principe de fusion, fusion charnelle, telle qu'elle se manifeste à la fin de l'intrigue. Jane oppose les règles au jeu, et pour elle, la règle doit clôturer le jeu.

Le personnage de Rochester est construit sur l'opposition entre apparences et réalité, entre ce qu'il donne à voir, notamment à Jane, et ce qu'il cache (le terme *ludique* est en parenté avec le latin *eludere*, c'est-à-dire éluder, cacher, dérober notamment au regard). Rochester se livre à un jeu sur les règles : il prétend pouvoir épouser Jane, malgré Bertha qu'il cache, mais la règle du jeu social finira par le rattraper et dévoiler son imposture en lui arrachant son masque. Mais ce personnage incarne, comme Jane, l'antinomie séparation/fusion, car il est également à la recherche de l'amour fusionnel, tout en vivant dans la séparation d'avec sa femme légitime et en rupture avec le bonheur réel. Dès leur première rencontre, qui a lieu dans la nature, espace ouvert, Rochester se joue de Jane en ne lui révélant pas sa vraie identité (origine d'un quiproquo), et aucune relation hiérarchique attendue ne s'établit à ce moment. Tout au contraire, la situation est proleptique du dénouement final : Rochester

doit faire appel à l'aide de Jane. Paradoxalement, Jane est également un personnage associé au travestissement : elle est *travestie* à son insu en membre d'une classe sociale inférieure à celle à laquelle elle peut prétendre. C'est une illustration du mythe d'Eleusis de la Grèce antique : la déesse grecque Demeter, déguisée en mendiant demandant l'hospitalité, dévoilera sa véritable identité et récompensera ses bienfaiteurs. L'intrigue offre une variation de ce mythe récurrent. S'étant enfuie de Thornfield, Jane, sans abri, errant telle une misérable, finira par retrouver sans le savoir sa famille qu'elle récompensera une fois que le destin lui aura permis de récupérer le statut social et la fortune de son oncle, auxquels elle a droit. Jane dissimulera également sa véritable identité à St John, qu'il finira malgré tout par découvrir grâce à ses dessins, ce que l'on peut interpréter comme le désir de reconnaissance et d'autonomie, le désir de *se faire un nom*, non seulement chez le personnage, mais également chez l'auteur par le truchement de l'art.

Pourtant, Jane refuse le jeu du mensonge et de l'hypocrisie : une des règles du jeu pour Jane est l'honnêteté, le parler vrai. Lorsque Mrs. Reed l'accuse de duplicité, elle prouve le contraire par un acte de langage performatif : *I am not deceitful: if I were, I should say I love you, but I declare I do not love you: I dislike you the worst of anybody in the world except John Reed (Ch.IV)*. Jane considère la vérité comme une règle absolue. Mais ce qui peut sembler paradoxal, elle joue le jeu du mensonge avec Rochester, jusqu'à un certain point, puis elle dit *non*. Jane est un personnage paradigmatique de la capacité à dire *non*, comme principe salvateur. Elle dit *non* aux Reed, *non* – de façon atténuée – à Brocklehurst, *non* à la religion dogmatique, *non* à St John, mais surtout, elle finit par dire *non* à Rochester lui-même, après lui avoir dit *oui* avec tant d'enthousiasme. Attirée par un menteur, elle finit par le rejeter au nom de la règle quand son mensonge éclate au grand jour : *Laws and principles are not for the times when there is no temptation: they are for such moments as this, when body and soul rise in mutiny against their rigour (Ch. XXVII)*. Et cette règle se veut un compromis entre loi divine et expression de la volonté individuelle, comme elle le rappelle à Rochester au chapitre XXVII pour lui confirmer son refus de continuer leur relation après la révélation de son mariage avec Bertha : *Do as I do, trust in God and yourself. Believe in heaven. Hope to meet again there. / Then you will not yield? / No*. La ligne de fracture entre les deux personnages se manifeste dans l'incapacité de Rochester à dire *non*, contrairement à Jane. Le parcours de Jane signifie que le bonheur ne va pas de soi, qu'il a un prix que l'individu doit être prêt à payer, y compris le sacrifice ultime ; c'est le sens que l'on peut donner à l'errance de Jane dans le dénuement à travers la lande après son départ précipité de Thornfield. Contrairement à Jane qui a fait un choix moral clair, au mépris des périls imminents, Rochester ne fait pas ce choix : en faisant tout pour préserver son secret et accroître son bonheur, il symbolise le jeu déréglé. Au chapitre XIV, Jane et Rochester ont cet échange : *Dread remorse when you are tempted to err, Miss Eyre: remorse is the poison of life. / Repentance is said to be its cure, sir. / It is not its cure. Reformation may be its cure; and I could reform – I have strength for that – if – but where is the use of thinking of it, hampered, burdened, cursed as I am? Besides, since happiness is irrevocably denied me, I have a right to get pleasure out of life and I will get it, cost what it may*. Rochester tient un discours ambigu et pratique un double langage, car il n'explique pas à son interlocutrice la véritable origine de son malheur ; en se jouant d'elle, il se joue des règles.

Aux différentes antinomies qui structurent l'œuvre, correspond le recours à l'hystérologie, figure de style qui se marque par l'absence ou le renversement de l'ordre logique des termes, et dont Jane use abondamment dans son discours (par exemple, l'hyperbate au chapitre I : *Me, she had dispensed from joining the group*, ou au chapitre XIX : *Something of a masquerade I suspected*). L'hystérologie fait figure de métaphore du subvertissement des règles qui traverse l'œuvre. On en trouve de nombreux exemples. Citons les enfants *adultes* – parce qu'ils ne jouent pas, parce qu'ils meurent avant leurs aînés (comme Helen Burns) – et Jane qui, en tant qu'orpheline, est un personnage *a priori*, comme si elle était auteur d'elle-même, à la recherche de son nom, de son identité, de son héritage. On peut aussi gloser sur l'onomastique de Jane Eyre : le patronyme est peut-être à rapprocher de *heir* (héritage) ou de la liberté évoquée par *air* (on se rappelle de l'importance des figures aviaires dans l'œuvre). Le fait que la résolution de l'intrigue secondaire – le jeu cruel, sans règles entre Rochester et Bertha – soit nécessaire à la résolution de l'intrigue principale, l'idée de Rochester que l'on puisse *refaire sa vie*, avant d'en avoir la réelle possibilité, relèvent encore du même procédé. L'inversion momentanée des rôles à la fin du récit (Rochester aveugle et infirme est en position de dépendance par rapport à Jane, qui a même acquis son indépendance matérielle) constitue un autre exemple d'hystérologie, la femme restant *normalement* sous la tutelle de l'homme dans la société du XIXe siècle.

Les différentes antinomies mises en évidence constituent deux classes disjointes, définissant ainsi une relation d'équivalence entre ces catégories, permettant de caractériser deux personnages apparemment antagonistes, mais également complémentaires (Jane et Rochester). Le film rend compte de ce phénomène par le jeu des ombres et des lumières : le spectateur peut constater un contraste fréquent entre les parties obscures et les parties éclairées des différents plans d'intérieur, ce

qui est verbalisé par les personnages eux-mêmes : *The shadows are as important as the light*. Ainsi, Jane, associée à la règle, à la vérité, s'oppose à Rochester, associé au jeu, au mensonge, mais ils sont tous les deux structurés par l'antinomie fusion/séparation.

II. Genres masculin & féminin : Jane et Rochester

Les règles du jeu de la séduction, auquel se livrent Jane et Rochester, semblent figées et convenues : c'est l'intrigue *romantique* imposée par l'auteur qui les fixe. La relation amoureuse entre Jane et Rochester va de soi pour le lecteur/spectateur et la question est de savoir comment le *jeu* entre ces deux personnages – jeu ludique de la séduction, joutes verbales, jeu du déni et du mensonge, mais aussi, jeu comme *interstice* (cet espace entre deux systèmes rigides, propice au dérèglement) – va progressivement disparaître.

Le véritable enjeu sous-jacent est la prise de pouvoir dans la relation entre les deux personnages. C'est la mise en compétition de deux systèmes de règles, qui, bien que présentant des similitudes – notamment la subversion des conventions de la morale ou des rapports sociaux – constituent deux conceptions du monde apparemment antithétiques. Ce sont deux formes d'individualisme qui divergent quant aux moyens : une forme d'épicurisme opposée à une vision calviniste du monde, dans laquelle la providence joue un rôle essentiel. L'intrigue tend à réconcilier avec le jeu les personnages incarnés par Jane (fonctionnant selon *la règle* qui s'oppose au *jeu*), et avec la règle ceux incarnés par Rochester (s'adonnant à un jeu *sans règles*). Tout l'enjeu de l'intrigue est la manière dont ce conflit va se résoudre, amenant ainsi une symbiose paradoxale entre les deux personnages et les catégories qu'ils incarnent.

D'autres personnages ont un fonctionnement équivalent soit à Jane, soit à Rochester. Helen Burns incarne, comme Jane, la règle et le refus du jeu. Surtout St John Rivers ne parvient pas à se réconcilier avec le jeu (il renonce à l'amour terrestre incarné par Rosamond, alors que Jane opère le choix contraire en la personne de Rochester). De même, un autre personnage incarne le jeu sans règles : Bertha. Par son fonctionnement déréglé, elle incarne les pulsions animales ainsi que l'aliénation de la femme dans le mariage, et constitue un double féminin de Rochester.

Cette catégorisation n'est d'ailleurs pas la seule possible : certains critiques présentent Bertha comme un double de Jane. Le face à face Jane/Bertha dans le film semble correspondre à ce point de vue : c'est comme si Jane contemplait son reflet dans un miroir déformant, lui présentant son état futur si le mariage avec Rochester devait avoir lieu, et réciproquement, le spectateur peut lire un sentiment de rage mêlé de commisération sur le visage de Bertha à la vue de sa jeune rivale. Dans le roman, la description de Jane (*crawling on my hands and knees*) au chapitre XXVII fait écho à celle de Bertha (*on all fours*) au chapitre XXVI. Mais ce double de Jane est en fait la représentation de la femme dans l'univers androcratique de Rochester, et c'est à ce titre que Bertha représente un obstacle pour Jane : cette conception de la femme doit être détruite, ce que le développement de l'intrigue permet effectivement. Les modalités de cette destruction font l'objet d'un *jeu* entre le roman et le film, dans lequel le suicide de Bertha restitue au personnage une part d'humanité dans la dimension de la prise de conscience du mal et du remords. Bertha reste pourtant une énigme : est-elle le jouet de Rochester – ou est-ce l'inverse ? Elle semble porter un masque tout comme sa *gardienne*, Grace Poole, qui, par ce fait même, tend à montrer ce qu'elle prétend cacher, pour autant que l'on cherche à découvrir le secret, ce qui n'est pas vraiment le cas de Jane. Elle a pourtant entendu les cris de Bertha, mais elle ne cherche pas à comprendre ce qui se passe : elle est dans la maison du *maître* et en accepte les règles.

Le *jeu* qui existe entre la caractérisation de Bertha dans le roman et le film est révélateur de l'ambiguïté du personnage. Dans le roman Bertha semble être une créature plus animale, voire diabolique, qu'humaine, mais l'adaptation cinématographique donne à voir une femme en souffrance, incapable de verbaliser le malheur qu'elle vit. Le seul jeu, la seule distraction de Bertha consiste à livrer à son mari une lutte sans merci, dont l'issue lui est fatale ; une fois de plus, c'est la *femme objet* qui est la victime. La séquestration de Bertha est présentée comme inévitable par une narratrice qui prend parti pour Rochester (narration peu fiable). L'hystérie de Bertha détruit le mythe du bonheur dans le mariage. Le couple Rochester/Bertha est une caricature grotesque du mariage de l'époque pré-victorienne. Rochester vit un enfer dans un couple qui n'en a que le nom. Le subvertissement devient linguistique, le signifiant ne correspond plus au signifié : *This life, said I at last, is hell! This is the air – those are the sounds of the bottomless pit! I have a right to deliver myself from it if I can. The sufferings of this mortal state will leave me with the heavy flesh that now cumbers my soul. Of the fanatic's burning eternity I have no fear; there is not a future state worse than this present one – let me break away, and go home to God!*, dit Rochester au chapitre XXVII en parlant de son mariage, qu'il qualifie d'*enfer sur terre*! Le glissement de sens, prévu par la théorie de la différance de Derrida, va

jusqu'à la signification opposée du sens de référence. Le mariage est devenu un *anti-mariage*, dans lequel l'homme est en danger (figure d'hystérologie). Ceci pose un problème moral : si Rochester est victime du code social, il doit être légitime pour lui de chercher à le subvertir, car, bien qu'il soit marié selon les règles du droit, il se sent libre selon les règles de la morale, ou du moins, l'interprétation qu'il en donne, ce qui présuppose soit une forme d'*hamartia* (erreur fatale, mais inconsciente), soit une manifestation d'*hubris* (orgueil défiant les dieux).

Rochester, personnage libertin, semble puni par là où il a péché, mais sa chute paraît bien surprenante, eu égard à sa cause. À supposer qu'il ne faille pas voir dans sa relation avec Jane une nouvelle variation des amours ancillaires – mythe récurrent à travers les époques, où la paysanne épouse le roi (le mythe de Cendrillon) – le corps du délit ne devrait pas *a priori* attirer un Rochester à qui, en apparence, tout sourit. Jane ne peut rivaliser avec Blanche Ingram, que ce soit par la beauté ou le statut social. Le jeu de la séduction ne se développe pas tant au niveau des corps – le portrait physique de Rochester n'est d'ailleurs guère flatteur – qu'au niveau de l'esprit, et c'est à ce titre que Jane revendique l'égalité : l'esprit de Jane parlant d'égal à égal à l'esprit de Rochester (conception platonicienne de l'amour). De façon inattendue, Rochester adhère à cette conception de l'amour que Jane lui propose : *Conqueror I might be of the house; but the inmate would escape to heaven before I could call myself possessor of its clay dwelling place. And it is you, spirit – with will and energy, and virtue and purity – that I want: not only your brittle frame* (Ch. XXVII). Le recours à l'hyperbate, qui est plus le fait de Jane que de Rochester, traduit ici la mise en œuvre du principe de subversion des règles du personnage, y compris des siennes propres. Jane entame avec Rochester le jeu de la séduction, ignorant qu'il est transgressif (source d'ironie dramatique). Elle semble avoir du mal à jouer à ce jeu, jusqu'à ce qu'il énonce son désir de l'épouser. Il ne la séduit pas par sa beauté (son corps), mais par son *jeu d'acteur*, et réciproquement, Jane se met volontiers en scène (Mrs. Reed disait déjà à son sujet qu'elle jouait la comédie : *I was a precocious actress in her eyes: she sincerely looked on me as a compound of virulent passions, mean spirit, and dangerous duplicity*). Même avant l'épiphanie salvatrice opérée par Mason et l'homme de loi, les tentatives par Rochester de réifier Jane se heurtaient à une résistance croissante de sa part. Leur union serait une union morganatique, son statut social inférieur faisant d'elle son jouet.

Au jeu théâtral de la séduction répond la comédie du mariage qui perd son aspect ludique – jeu sur le sens de *jouer* – car le mariage se révèle être une illusion pour Jane. C'est Bertha qui brise l'illusion, empêche la mise en scène du mariage, détruisant les accessoires et costumes nécessaires pour interpréter le rôle de la mariée (le voile qu'elle déchire dans le roman, la robe de mariée qu'elle brûle dans le film). De même, son union avec Rochester est une parodie de mariage – dans le film, Rochester laisse entendre que l'union n'a pas été consommée. Quand l'illusion du mariage s'effondre, il n'existe plus qu'en tant que transaction commerciale – Rochester ayant été contraint par son père d'épouser Bertha pour des raisons financières. Le mariage repose alors sur le commerce des corps et des statuts sociaux, ce qui établit le lien entre mariage, polygamie et esclavage déjà évoqué dans le jeu des charades. *Hiring a mistress is the next worst thing to buying a slave*, dit Rochester au chapitre XXVII.

La rencontre entre Jane et Rochester est certes un jeu de la séduction, mais qui est transgressif à divers titres. Au chapitre XIX, dans la scène où il se travestit en diseuse de bonne aventure, il joue double ou triple jeu en associant le plaisir de la mascarade (variant selon les interlocuteurs, seule Jane étant autorisée à découvrir son identité) à celui de la manipulation (il se pose en alter ego de Jane, comme s'il envahissait son esprit et son corps, en lui révélant des choses sur elle-même). Dans l'épisode à Ferndean on assiste à une inversion des rôles entre Rochester et Jane. C'est elle maintenant qui mène le jeu de la séduction suivant ses propres règles : *A soft hope blent with my sorrow that soon I should dare to drop a kiss on that brow of rock, and on those lips so sternly sealed beneath it: but not yet. I would not accost him yet* (ch. XXXVII). Juste retour des choses, ou symétrie voulue par l'auteur implicite, c'est maintenant Jane qui se joue – certes brièvement, comme par taquinerie – de Rochester, comme celui-ci avait agi précédemment envers elle. La résolution de l'intrigue donne Jane comme vainqueur de ce jeu, car ce n'est qu'avec un Rochester rendu humble, métamorphosé, reconstruit, que l'union avec Jane est finalement possible. Le Rochester qui considérait Jane plus ou moins comme sa chose, son jouet (*the doll*) au chapitre XXIV, semble, dans ce domaine également, avoir subi une conversion : *Never mind fine clothes and jewels now: all that is not worth a fillip*, dit-il au chapitre XXXVII. L'intrigue met en œuvre un processus de domestication de la force masculine brute qui enveloppe le jeu de la séduction proprement dit, ce qui est paradoxal, car là où le résultat attendu était la domination masculine, le résultat final est, sinon l'isonomie, du moins une forme d'eunomie dans les rapports de force entre Jane et Rochester (nouvel exemple d'hystérologie). Rochester pensait pouvoir contourner impunément les règles du jeu social et de la morale, mais des forces supérieures ont mis fin à son jeu déréglé : le parcours de ce personnage évoque une combinaison de *The Taming of the Shrew* de Shakespeare et du *Don Juan* de Molière.

Le développement de l'intrigue et sa résolution entraînent également un jeu sur le genre (autre exemple d'hystérogénie) : à la masculinisation de Jane (associée à sa défense de la règle, à l'indépendance qu'elle conquiert) répond une certaine féminisation de Rochester (son travestissement associé au jeu, sa dépendance à la fin de l'œuvre, vis-à-vis de Jane). Rochester veut subvertir les règles du jeu de genre à son profit : il affirme avoir été violenté par la mère d'Adèle, et surtout par Bertha et sa famille. Des éléments de la caractérisation du personnage remettent en question le fonctionnement traditionnel des genres : *When I left college I was sent out to Jamaica, to espouse a bride already courted to me*, révèle Rochester au chapitre XXVII. Il a donc été contraint d'épouser Bertha pour des raisons financières, ce qui constitue un renversement ironique des rôles masculin et féminin, faisant écho à son déguisement en femme.

Au fur et à mesure que l'intrigue se développe, Jane et Rochester voient leur complémentarité prendre le pas sur leur antagonisme. Le fonctionnement de ces deux personnages repose, en effet, sur un principe identique : la subversion des règles sociales et morales à leur profit et Rochester y fait allusion implicitement au chapitre XIV : *Believe me, you are not naturally austere, anymore than I am naturally vicious*. Jane comme Rochester sont auteurs de leurs propres règles : la morale et la foi (pour Jane) opposées à l'hédonisme et au pragmatisme (pour Rochester). Mais tous les deux subvertissent les règles qu'ils s'imposent (Jane) ou qu'ils subissent (Rochester). L'union symbiotique entre Jane et Rochester est présentée comme résultant de la volonté commune des deux personnages, bien qu'elle soit contraire à la nature première du personnage masculin (le libertinage). C'est cette transgression permanente qui le fonde : en pensant pouvoir passer outre l'interdit social et religieux de la bigamie, il incarne la libre-pensée et la remise en cause implicite des fondements de l'ordre social, tout en donnant paradoxalement l'impression de le défendre. Que peut apporter Jane à Rochester, si ce n'est l'apaisement, la réconciliation avec l'ordre social et divin ? Et que peut-il lui apporter si ce n'est une autre forme de réconciliation, la réconciliation avec le jeu, en particulier le jeu amoureux ? La féminité reste cachée dans l'œuvre : Bertha, pour qui sexualité et folie sont indissociées, est enfermée au grenier, et Jane refuse de la relier à son corps. Elle a surtout été entourée de femmes jusqu'à sa rencontre avec Rochester : *She (Miss Temple) had stood me in the stead of a mother, governess, and, latterly, companion. At this period she married, removed with her husband (a clergyman, an excellent man, almost worthy of such a wife) to a distant county, and consequently was lost to me* (Ch. X). On notera l'ambiguïté lexicale de *companion* ou la force évocatrice de *lost to me*, ainsi que la note d'humour androgyne apportée par l'adverbe *almost*.

Le jeu selon la règle met un terme au jeu avec les règles et, d'une certaine façon, au jeu tout court. Par la clôture de l'espace de jeu entre elle et Rochester à la fin de l'œuvre, Jane semble avoir atteint son objectif. Elle dit au chapitre XXXVIII : *I have now been married ten years. I know what it is to live entirely for and with what I loved best on earth. I hold myself supremely blest beyond what language can express; because I am my husband's life as fully as he is mine. No woman was ever nearer to her mate than I am; ever more absolutely bone of his bone and flesh of his flesh*. Le lecteur peut cependant douter de la fiabilité du narrateur, car ces propos, reprenant des images bibliques, marquent une acceptation inconditionnelle du patriarcat, ce qui peut paraître surprenant, compte tenu du récit qui vient d'être narré. Cet éloge dithyrambique du bonheur conjugal peut prendre une valeur ironique et parodique. Le rétablissement relatif de Rochester marque la fin de la transgression par Jane de l'ordre établi et donc la fin du jeu de Jane avec les règles sociales. Cette clôture de l'œuvre est trop *rapide*, trop convenue pour que le lecteur puisse totalement y adhérer ; il s'agit là plutôt d'une parodie de clôture, suggérant une ouverture implicite et appelant un point de vue critique du lecteur. Ce phénomène est un indice supplémentaire qui montre que le thème et le principe organisateurs de l'œuvre sont la subversion et le subvertissement des règles, non seulement au niveau de l'intrigue, mais aussi sur le plan de l'écriture, permettant, comme corollaire, d'expliquer le fonctionnement de l'œuvre.

III. Écriture & réécriture / Interprétations & réinterprétations

Si, comme le dit Wittgenstein, *toute activité langagière est un jeu*, l'auteur se livre à un jeu d'écriture, mais aussi de réécriture qui devient un jeu sur les genres littéraires et leurs règles. Le cinéaste se livre également à un jeu de réécriture ; il lui faut réinterpréter l'œuvre en proposant au spectateur une mise en images du roman : l'adaptation de Zeffirelli est plutôt dans la tradition des films de patrimoine (*Heritage films*). Les façades du lieu où les épisodes à Gateshead ont été tournés évoquent le *Brontë Parsonage Museum* (la maison d'origine des Brontë) – ce qui est un moyen de transposer la question de l'autobiographie du roman : la voix-off qui correspond à la narratrice, est implicitement Charlotte Brontë. Le cinéaste dispose, en outre, de moyens d'expression inconnus du roman : il s'agit du cadrage des personnages et des plans cinématographiques. Par exemple, si l'on entend par *règles*, ce qui encadre et contraint les personnages, on voit apparaître à l'écran des

surcadres qui soulignent les limites physiques des personnages par des encadrures de portes, mais, aussi et surtout, par des jeux de miroirs et fenêtres par lesquelles les personnages regardent, ou sont montrés en train de regarder. Ce phénomène concerne surtout Jane, personnage qui incarne la règle, et dont les reflets dans les miroirs sont autant de points de vue qui enferment la jeune femme. Concernant la technique de prises de vue, les plans en plongée ou contre-plongée marquent les rapports de force entre les personnages et permettent de faire partager au spectateur le point de vue de tel ou tel personnage. Par exemple, à Thornfield, la caméra filmant en plongée depuis le grenier adopte le point de vue de Bertha, symbolisant le jeu (pervers) qui est le sien et lui octroyant ainsi un degré de liberté paradoxalement plus grand – elle, dont le corps est enfermé – que celui de Jane – censément libre de ses mouvements – mais, en fait de liberté, contrainte par le cadre des règles. C'est Bertha, dans le film, le véritable catalyseur de l'action, manifestant son jeu déréglé dans des images qui donnent à voir les personnages *réglés* contraints par des *cadres* : Rochester se retrouvant prisonnier du cadre de son lit, cerné par les flammes (Rochester, plus proche de la règle dans le film que dans le roman, apparaît comme un personnage de la *règle* face au dérèglement absolu de Bertha). Enfin, certaines plongées de la caméra ne représentent le point de vue d'aucun personnage, c'est le cas dans la scène de la mort de Bertha. Ce procédé soulève la question de l'origine du regard (omniscience divine ? réalisateur/auteur, qui tel un demiurge, regarde les personnages se débattre ?)

L'œuvre semble appartenir au genre autobiographique avec un narrateur à la première personne qui, dans une série de retours en arrière (*flashbacks*) successifs se met en scène comme personnage principal. Mais déjà, l'auteur implicite semble se jouer du lecteur en usant du sexe de l'auteur fictif de l'autobiographie de Jane Eyre, puisqu'il s'agit de Currer Bell, également pseudonyme masculin de Charlotte Brontë. Par ailleurs, le lecteur apprend rapidement que les règles du genre littéraire ne seront pas respectées : *This is not a regular autobiography* (Ch. X). En effet, si la voix narrative est celle de Jane adulte, le roman est presque toujours focalisé par Jane, en tant que personnage. Mais la narration n'est pas fiable, il y a un *jeu* entre le point de vue de Jane narrateur et celui de Jane personnage. On peut remarquer que Jane personnage échange parfois son rôle de narratrice pour celui de narrataire – autre manifestation d'hystérologie. Au chapitre XXVII, par exemple, Rochester confie à Jane les détails de son mariage secret avec Bertha et décrit leur première rencontre de son point de vue. Plus remarquable encore est la scène de *ventriloquie*, au cours de laquelle Rochester travesti parle à la place de Jane. La limite entre diégèse et narration est quelquefois franchie par la narratrice, comme au chapitre XIII : "*While he is so occupied I will tell you, reader, what they are*, ou au chapitre XXV : *Stay till he comes, reader; and, when I disclose my secret to him, you shall share the confidence*. Tout se passe comme si le lecteur avait la faculté de pénétrer dans l'univers fictif des personnages. Par ailleurs, la narratrice semble ne pas adhérer elle-même à son projet narratif, qu'elle qualifie, tour à tour, d'autobiographie, de roman (*A new chapter in a novel is something like a new scene in a play*, Ch. XI), ou de conte (*My tale draws to its close*, Ch. XXXVIII). Le jeu de l'auteur implicite avec le lecteur ne s'arrête pas là. Il se manifeste par les nombreuses adresses au lecteur, dont la plus célèbre : *Reader, I married him* (Ch. XXXVIII) traduit un point de vue féministe lié au renversement des rôles de domination dans la relation homme-femme. Il se manifeste, aussi, par l'usage de l'ironie dramatique en direction du lecteur/spectateur, qui est invité à élucider avec Jane le mystère qui entoure Rochester et son manoir. Le statut de Jane est donc ambigu dans le roman. Les souvenirs de la narratrice (matière première de l'autobiographie) sont mis au service d'une construction poétique, plutôt que d'un récit objectif. L'instabilité des règles d'écriture pose la question de l'autobiographie et de la difficulté à parler de soi. C'est tout un aspect de l'œuvre qui n'a pas été porté à l'écran, car, même si le cinéaste utilise des procédés filmiques évocateurs de la narration à la première personne, celui-ci n'a pas privilégié la focalisation interne sur Jane. Les voix off sont rares et elles proviennent d'une période postérieure à l'action qui n'est jamais montrée dans le film. De plus, le cinéaste introduit des scènes d'où Jane est absente, et ses nombreuses apostrophes au lecteur disparaissent entièrement.

La question du genre littéraire de l'œuvre reste donc posée. L'intrigue romanesque suggère un classement dans la catégorie des romans romantiques, voire psychologiques, exprimant un point de vue féministe. Mais la structure évoque le roman de formation (*Bildungsroman*), avec toutefois comme nouveauté un personnage féminin comme héros. Par ailleurs, l'œuvre emprunte en plusieurs occasions la forme théâtrale : que ce soit par la représentation de saynètes (jeu des charades de Rochester), les allusions au théâtre de Shakespeare (*Off, ye, lendings*, Ch. XIX ; allusion à *King Lear*), ou encore, le style même de la pièce de théâtre, comme, par exemple, au chapitre XXXVII. A l'occasion des retrouvailles finales entre Jane et Rochester le récit prend la forme d'un jeu théâtral dans lequel Jane personnage joue le rôle d'une *bonne*, tandis que Jane narratrice adopte les conventions de la didascalie : (*Aside.*) '*Damn him!*' – (*To me.*) '*Did you like him, Jane?*'. L'œuvre, qui commence comme un roman réaliste, voire victorien, contient également des références aux contes de fées – *La Belle et la Bête*, *Cendrillon*, *Barbe Bleue*, *Le Petit Chaperon rouge* ou *La Belle au Bois*

dormant. Mais des éléments gothiques et fantastiques sont également présents : la chambre rouge dans laquelle Jane enfant se trouve enfermée, un vieux manoir renfermant un secret invouable, Bertha comme double monstrueux de Jane etc. (pour le gothique) ; les rêves prémonitoires, la lune prenant la forme du visage de la mère de Jane, l'appel au secours de Rochester, etc. (pour le fantastique). Le jeu de l'auteur avec les genres littéraires va même jusqu'à la parodie du théâtre ou du genre gothique. On peut donc se demander si le kaléidoscope de genres littéraires qui caractérise l'œuvre est le résultat d'un jeu sans règles, ou si, au contraire, on peut identifier une structure signifiante.

La question fondamentale posée par l'intrigue est : comment une jeune femme insignifiante, tant sur le plan de la beauté que sur le plan social, peut-elle trouver le bonheur dans le mariage avec l'homme de son choix (en fait, le premier homme qui croise son chemin), qui est socialement plus élevé, *déjà* marié, et qui pourrait être son père ? L'auteur est confronté à une sorte de *quadrature du cercle* et les solutions *réalistes* ne pourraient qu'offusquer gravement les moralistes. La solution adoptée par l'auteur consiste à recatégoriser le genre littéraire de l'œuvre. Le caractère subversif de la conquête de Rochester par Jane se trouve édulcoré par le changement de niveau de réalité. Tout d'abord roman réaliste, qui aurait pu se cantonner dans la description du sordide et demeurer un honorable *mélodrame*, l'œuvre prend une dimension fantastique et se métamorphose en conte de fées, ce qui atténue les défauts et les vices des personnages et permet au lecteur de leur accorder plus facilement son adhésion et son indulgence. Le cinéaste n'a pas adopté le même parti pris, mais le spectateur n'est pas enclin à condamner pour autant l'intrigue ou ses protagonistes. Dans le film, Rochester est un personnage en proie à des souffrances mystérieuses (le portrait, fait par Jane, qui arrache le masque de l'insouciance et révèle les tourments de son âme). Contrairement au roman, il est caractérisé comme ayant le souci de respecter les règles (c'est sans doute la raison pour laquelle le personnage de St John est moins développé dans le film que dans le roman). Il choisit de retourner vers son château en flammes et de secourir sa femme, plutôt que de continuer à poursuivre Jane qui s'est enfuie (alors que dans le roman ce choix ne lui est pas imposé). Tous ces éléments donnent au personnage dans le film une autonomie par rapport au jugement de Jane qu'il n'a pas dans le roman. En le transformant en victime du sort et en un personnage qui joue en respectant les règles – il est associé dans le film au jeu d'échecs (jeu réglé par excellence), et les déguisements et les jeux de rôles qui auraient pu ternir l'image du personnage n'ont pas été repris – le cinéaste limite considérablement le rôle de la providence ou de la règle religieuse par rapport au roman. L'opposition entre Jane et Rochester est donc moins marquée dans le film que dans le roman. Le cinéaste, ayant renoncé à mettre en avant les aspects fantastiques de l'œuvre source, a donc été contraint à ce rééquilibrage du personnage de Rochester pour en conserver le caractère d'histoire qui finit bien. La conséquence est une perte de plausibilité : rien dans le film, n'explique véritablement l'amour éperdu de Rochester pour Jane, ce qui fait écho à la volonté auctoriale d'imaginer les conditions nécessaires à la réalisation du bonheur féminin, impliquant une certaine dévalorisation du patriarcat qu'il incarne.

Une énigme demeure, malgré tout : tant de morts jalonnent le parcours de Jane – ses propres parents, son oncle Mr. Reed, sa tante Mrs. Reed, son cousin John Reed, Helen Burns, Bertha et sa gardienne Grace Poole, et finalement St John, alors que Jane semble condamnée à vivre le bonheur terrestre. Il faut sans doute y voir la manifestation dans la diégèse de sa propre volonté d'autonomie, qu'elle manifestait déjà enfant à Brocklehurst : *And should you like to fall into that pit, and to be burning there for ever? / No, sir. / What must you do to avoid it? / I deliberated a moment; my answer, when it did come, was objectionable: I must keep in good health and not die*, Ch.IV). Si effectivement Jane pouvait réaliser cette prouesse, elle serait paradoxalement punie, par la fin du jeu auquel Rochester l'avait initiée, de nouveau prisonnière dans un bonheur terrestre convenu et vain, figé comme les gravures apparaissant au début et à la fin du film ; la dernière image de Rochester et Jane dans le film n'est-elle pas, elle aussi, encadrée par les mots *the* et *end* ?

Jane incarne une tension permanente entre, d'une part, une conception païenne, illustrée par son rapport privilégié avec la nature et ses capacités *paranormales*, et d'autre part une conception chrétienne, avec ses nombreuses références aux écritures et l'affirmation de sa foi en Dieu. L'auteur semble faire une différence entre la religion – incarnée de façon hypocrite par Brocklehurst et de façon sincère par St John – qui est ce que les hommes croient que Dieu veut, et la providence, véritable expression de la volonté divine, qui reste mystérieuse. Le caractère transgressif de la relation Jane/Rochester la mettait en contradiction avec la volonté affichée de Jane personnage de trouver et respecter la *règle* et il fallait, donc, pour que cette relation pût se concrétiser, que la providence non seulement y consentît, mais prît également une part active dans sa réalisation. Cette constatation amène à considérer le personnage sous l'angle de l'antinomie déterminisme/libre-arbitre (*free will*). Jane n'est pas libre à double titre : d'abord, en tant que création de l'auteur implicite, comme porte-parole de son message *proto-féministe*, mais aussi dans la diégèse, où Jane incarne le déterminisme. Son libre arbitre n'est qu'apparent, car elle subit la loi de son désir : rien, en effet, si ce

n'est l'omnipotence de l'auteur, ne justifiait son retour vers Rochester (à Thornfield, dans le film, et Ferndean dans le roman), ni ne garantissait le succès d'une telle entreprise. Le choix du réalisateur peut s'expliquer pour des raisons de cohérence interne du personnage. La réunion de Jane avec Rochester se fait en un lieu *connu*, pour marquer l'attachement de Jane à son passé : *I am always drawn to the past: the same places, the same people*, fait-il dire à Jane. Ce trait de caractère, absent du roman, rend inutile le recours au surnaturel pour expliquer le retour de Jane – bien que cette dimension soit suggérée par le jeu de Jane dans le cimetière lorsque elle se recueille sur la tombe de Helen Burns et qu'elle lève la tête comme si elle était appelée par une voix mystérieuse dont le cinéaste tait la provenance. Dans le roman, le choix du monde (son union avec Rochester) lui est imposé, par contraste avec les autres personnages qui réalisent leur aspiration de bonheur dans la mort, par la fusion avec Dieu. Le concept de justice poétique se trouve brouillé, la mort de St John, qui joue selon les règles, et selon *la règle*, est présentée comme un triomphe : *The last letter I received from him drew from my eyes human tears, and yet filled my heart with Divine joy: he anticipated his sure reward, his incorruptible crown* (Ch. XXXVIII). C'est finalement la mort, ultime règle, qui clôture le jeu de la vie, comme le roman. Pourtant, le personnage de Jane revêt une dimension christique, car elle incarne l'idée chrétienne de rédemption : Rochester qui a péché, n'est ni condamné ni damné pour l'éternité, car il s'est repenti. Le parcours de Jane évoque le sacrifice et la résurrection de la pâque. Son errance dans le dénuement dans la lande est une métaphore de la mort ; de même, la fusion finale avec l'amour et son incarnation dans le monde (Rochester) est comparable à une résurrection – idée qui n'est pas absente du film : un mouvement de la caméra de bas en haut, évoque la montée au ciel de l'âme de Helen, dans un paysage hivernal, symbole de la mort. Mais l'idée novatrice apportée par l'auteur est la féminité du sauveur. Rochester s'adresse à Jane en termes voilés qu'elle ne comprend pas : *I have received the pilgrim – a disguised deity, as I verily believe. Already it has done me good: my heart was a sort of charnel; it will now be a shrine. / To speak the truth, sir, I don't understand you at all* (Ch. XIV). Au-delà du cliché romantique de l'ange associé à l'être aimé, on observe, pour caractériser le jeu de séduction initié par Rochester, un lexique qui relève clairement du domaine métaphysique.

Conclusion

Sur le plan de l'intrigue, l'œuvre montre comment l'héroïne réussit à tirer son épingle du jeu des jeux qu'est la vie. L'œuvre apparaît alors comme un recueil de règles qui envisage ce que pourrait être une relation *saine* entre homme et femme, qui ne soit pas systématiquement préjudiciable pour la femme. C'est finalement la capacité à envisager la transgression de ses propres règles qui se révèle nécessaire pour permettre à Jane de réaliser son désir : l'union féconde, bénéfique et fusionnelle avec Rochester. Mais, plus que cette union, Jane désire la stabilité et la paix que procure *la règle*. Jane accepte de jouer au jeu social dans la mesure où les règles de celui-ci ont été remplacées par une règle supérieure qui serait *la règle* (la règle des règles). Jane se veut *autonome*, c'est-à-dire auteur de ses propres règles, de son propre texte, de sa propre loi. La *règle d'or* pour Jane est la règle morale qui implique la liberté, l'égalité, la vérité, la fidélité. Or cette exigence morale se heurte aux pulsions : l'objet de son désir est hors de portée parce qu'il est beaucoup plus âgé, socialement plus élevé et déjà marié. C'est donc la plongée dans l'irrationnel, dans le fantastique, dans l'improbable qui va permettre à Jane de transgresser ces règles, non pas de façon réaliste, mais dans une dimension quasi onirique ou artistique. C'est là, la réponse et tout le talent de l'auteur implicite du roman pour résoudre le problème de Jane et faire en sorte que les règles morales qu'elle incarne ne soient pas transgressées, tout en autorisant, au final, un jeu transgressif. *La règle*, la seule règle qui vaille, serait alors le *jeu*, le jeu sans règles, le pragmatisme qui serait l'expression d'une règle *extérieure*, la volonté de la providence, règle en permanente évolution, et non pas règle figée comme la loi religieuse qui fixerait une fois pour toutes, quels jeux sont licites et quels jeux sont interdits.

La contradiction interne du personnage de Jane, qui se veut à la fois autonome – auteur de ses propres lois – et respectueuse non seulement des règles, mais surtout de la règle, comme expression de la volonté divine, trouve sa résolution dans la mesure où il y a coïncidence entre la providence dans la diégèse, d'une part, et la volonté auctoriale, d'autre part, ce qui n'est finalement que la traduction du genre autobiographique de l'œuvre, dans laquelle l'auteur implicite prend fait et cause pour la narratrice comme personnage principal.

Rochester fonctionne sur le même principe de manipulation des règles que Jane, mais les règles qu'il invente sont invalidées par des règles plus fortes, en apparence la loi humaine et la loi religieuse, mais en réalité, le principe organisateur du personnage de Jane, destiné à prévaloir. Si le lecteur acquiert finalement le sentiment que Jane est protégée par des forces supérieures et mystérieuses qui évoquent la providence, voire la volonté divine et si le parcours quasi christique de Jane trouve la fin heureuse d'un conte de fées, c'est en raison de la volonté de l'auteur implicite de structurer son

récit avec la finalité d'un bonheur reconstruit et partagé par les deux protagonistes, impliquant l'eunomie dans les rapports entre les hommes et les femmes.

Si la problématique du jeu et des règles sous-tend également l'adaptation filmique, la mise en jeu est totalement différente de celle du roman : il n'y a pas de recherche de convergence vers *la règle* comme dans le roman, mais au contraire un recours à des règles d'écriture convenues, celles de l'intrigue romantique d'une histoire improbable structurée comme un conte de fées (avec une fin heureuse non problématique).

Personnage hors norme, et défiant les normes établies, Jane Eyre finit par imposer ses propres normes – y compris narratives – à son entourage, ce qui donne à penser que les normes absolues n'existent pas ; c'est paradoxalement le seul absolu. L'auteur a mis en œuvre une éthique calviniste emprunte d'individualisme et de positivisme qui a fini par triompher d'un pragmatisme épicurien. Si, dans le film, comme dans le roman, le mouvement général de l'œuvre est vers moins de jeu, pour en finir avec le jeu, il est aussi un mouvement du chaos vers l'ordre, de l'agitation et la confusion vers la paix – mais ne faudrait-il pas y voir là, une prise de distance ironique de la part de l'auteur implicite ?

Rapport établi par Gérard Kromer

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

Remarques générales

Le jury souhaite commencer par une note positive : il convient de louer un certain nombre de candidats dont les copies ont fait la preuve d'une méthodologie rigoureuse et de connaissances approfondies démontrant des qualités d'analyse, de réflexion, et d'expression. Ces candidats se sont attachés à remettre le document dans son contexte, à l'inscrire dans une problématique pertinente et à structurer logiquement leur devoir de façon à la traiter. Ils ont de surcroît éclairé de connaissances personnelles l'ensemble du texte sans jamais le perdre de vue et en ont exposé les rouages idéologiques, politiques et rhétoriques. Ils ont enfin mené un exposé clair, précis dans un anglais adapté et correct. Il va sans dire que le jury n'a pas hésité à récompenser de telles copies par des notes élevées.

Le texte proposé aux candidats cette année était un extrait d'un discours prononcé par John F. Kennedy devant un cercle de journalistes américains nommé le *National Press Club*. La date en est significative, puisqu'elle place son auteur en position de candidat, ici à la nomination démocrate, ultérieurement à la présidentielle américaine. En d'autres termes, il fallait s'interroger sur la nature et les enjeux du texte à la lumière de la situation d'énonciation. Kennedy n'a pas ici pour but d'informer le public mais de convaincre son auditoire et, au-delà, les électeurs. La dimension stratégique, électorale traverse ce texte et ne pouvait pas être ignorée. Il est donc dommage que l'identification du document dans son contexte, pourtant essentielle à la compréhension et au commentaire, ait semblé poser problème.

La consigne *Comment on the following document, assessing its contribution to the rise of the American presidential power* encourageait les candidats à inscrire le texte dans le temps long, dans la montée progressive du pouvoir présidentiel. Leur tâche était d'évaluer l'apport de Kennedy au traditionnel débat sur les rapports institutionnels américains. En effet, ce dernier commente explicitement la Constitution américaine et en donne une interprétation sur laquelle il fonde sa vision de la présidence. Les tensions présentes dans le discours (différents modèles de présidence, modèles de répartition des prérogatives entre exécutif et législatif) sont celles qui ont perduré depuis l'écriture du texte des Pères fondateurs. Certains candidats ont malheureusement pris la consigne pour une invitation à plaquer un plan chronologique (le pouvoir présidentiel avant, pendant, après le mandat de Kennedy), qui ne permettait pas d'aller bien loin dans l'analyse.

Le texte était riche et relativement long, évoquant directement ou indirectement de nombreux sujets : la présidence depuis son origine, les mandats de Franklin D. Roosevelt, Harry Truman, Dwight D. Eisenhower, les pouvoirs du président, ses rapports avec le Congrès ou avec les rouages de l'administration, l'écriture de la Constitution, la Guerre froide... Il était donc essentiel que les candidats fassent preuve de concision et surtout d'à-propos pour traiter le document. Digressions, confusion, hors sujet étaient ici des écueils à éviter absolument.

Connaissances sur le sujet

Les connaissances sur les évolutions historiques antérieures à la composition et à l'énoncé de ce discours en 1960 ont parfois fait défaut. Replacé dans le cadre défini par la question au programme, « L'empire de l'exécutif : la présidence des États-Unis de Franklin Roosevelt à George W. Bush (1933-2006) », le document se situe dans la première moitié de la période étudiée. Cela a paru gêner un certain nombre de candidats qui ont tenu à introduire de longs propos concernant les présidents postérieurs (Nixon, Reagan, voire Obama). Il est bien entendu que de telles considérations n'éclairaient en rien le discours de Kennedy et ont révélé plus que dissimulé un certain manque de connaissances en rapport direct avec le texte.

C'est une illustration d'une tendance plus générale, chez un trop grand nombre de candidats, à plaquer occasionnellement ou continuellement des données sans pertinence, et à perdre de la sorte le texte de vue. On n'a pu que sanctionner des paragraphes entiers consacrés au scandale du Watergate, aux attentats du 11 septembre 2001 ou à la guerre en Irak. Sur ce point, il serait profitable que les candidats gardent à l'esprit qu'ils doivent véritablement commenter le document proposé et non tenter de faire la preuve de leur assimilation de contenus de cours ou d'ouvrages divers.

Il est bon de rappeler par ailleurs que commentaire littéraire et commentaire de civilisation sont deux exercices différents. Ainsi, l'analyse stylistique, si elle est utile pour étayer et enrichir un devoir, ne remplace pas les connaissances et ne saurait être une fin en soi. On a pu ainsi voir de longs développements sur la fonction du modal *must* dans le texte, qui se concluait sur une considération irréfutable : *For him, it is an obligation*. Les correcteurs ne sont pas dupes de devoirs de ce type cherchant à masquer tant bien que mal des lacunes derrière de semblables artifices.

Problèmes récurrents

Le texte exigeait plusieurs niveaux de connaissance : histoire, politique, institutions, histoire des idées. Peu de copies ont su véritablement éclairer le document dans sa complexité.

Méthodologie du commentaire

Avant toute chose, le document doit être mis en contexte, de façon pertinente. Une partie des candidats n'a pas fait l'effort de situer le texte dès l'introduction et de se servir de l'arrière-plan historique tout au long du devoir. Cela s'est bien sûr ressenti dans le commentaire. Comment en effet analyser ce discours si l'on ne précise pas que 1960 est une année électorale, dernière du mandat de Dwight Eisenhower, qui lui-même succède à Harry Truman et à Franklin D. Roosevelt ? Peut-on ignorer à qui s'adresse le texte, et quel est son objectif ? Peu de candidats ont mentionné le fait que Kennedy est alors candidat aux primaires, exposant ses idées au relais d'opinion qu'est la presse.

L'introduction doit se terminer par l'annonce de la problématique et du plan. Tous deux doivent être adaptés au texte proposé. Ainsi des plans sur le modèle 1. *Le passé*, 2. *Le présent*, 3. *L'avenir* ne permettaient pas d'envisager les enjeux du texte. L'erreur la plus grave est sans doute de consacrer une partie entière à des éléments annexes choisis arbitrairement (les présidences de Johnson et Nixon, par exemple). Si plus d'un plan est possible, rappelons cependant que les parties devraient se suivre logiquement et ne pas se chevaucher. L'organisation du propos devrait idéalement permettre d'explicitier l'ensemble du texte et, finalement, de répondre à la problématique.

Comme précisé plus haut, les placages sont une erreur de méthode rédhibitoire. Le document ne doit pas être prétexte à étaler son savoir sur tout et n'importe quoi. Il faut se consacrer à l'étude du texte, ce qui est déjà bien suffisant, et se prémunir de toute tentation à dissenter. Le jury ne saurait trop répéter qu'il faut arriver au concours avec un bagage de connaissances conséquent pour être capable de sélectionner celles utiles au commentaire.

Autres écueils à éviter : le commentaire pseudo-philosophique naïf et la fausse science politique. On se demande par exemple ce que des considérations telles que *leading the biggest country in the world is a tough task* ou *A politician should tell the truth* pouvaient apporter à l'analyse. Dans le même ordre d'idée, il n'est pas sûr que les jugements à l'emporte-pièce sur le peuple américain (*We all know that the Americans know nothing about history*) aient leur place dans les exercices demandés au concours.

Absence de distance critique

Une certaine prise de distance critique envers le document proposé est également un des éléments du commentaire réussi. Il était ainsi essentiel de prendre en compte la spécificité du texte

pour en tirer les non-dits, les paradoxes, l'implicite. Il s'agit d'un discours électoral d'un homme politique habile dans sa communication, connaissant le pouvoir des médias auxquels il s'adresse. Lorsque Kennedy décrit le président idéal, c'est de lui-même qu'il fait un portrait flatteur – celui d'un jeune leader énergique, capable de comprendre et de mener la révolution des années soixante. Lorsque Kennedy regrette l'inefficacité d'Eisenhower, il oublie de dire que celui-ci a adopté une attitude prudente face à un Congrès démocrate. Or en lisant beaucoup de copies, on aurait pu croire que Kennedy était un observateur impartial de la vie politique, faisant un cours de droit constitutionnel, exposant une vérité affirmée et incontestable. Serait-il possible que certains candidats aient été tétanisés par la figure du futur président et n'aient pas osé relever les paradoxes, les stratégies, les insuffisances d'un discours à visée politique ?

Bien sûr, un juste milieu s'impose et il ne s'agit pas de tomber de tomber dans l'extrême inverse et de disserter sur l'hypocrisie du futur président, ou de l'accuser d'une obscure visée dictatoriale. Il n'est pas non plus question de voir en Kennedy un personnage naïf, ne comprenant pas ce qui l'attend. De telles lectures moralisatrices ou psychologisantes ont été systématiquement sanctionnées par le jury.

Dernière remarque à ce sujet : on a pu lire dans un certain nombre de copies que le point de vue du document est partial (*We discover that the document is biased*), sans que cela ait été véritablement démontré et utilisé. Une telle remarque, faite en passant, est relativement stérile : il faut naturellement le prouver, relever les éléments subjectifs et les stratégies de persuasion, les moyens par lesquels l'auteur tente d'endosser le masque de l'objectivité.

Présentation des copies

Ecrire une copie d'examen ou de concours est une forme de communication. En d'autres termes, les candidats devraient s'attacher à se rendre compréhensibles par les correcteurs, ce qui implique le respect d'un certain nombre de conventions.

On déplore ainsi dans certaines copies une écriture illisible, le non-respect des marges ou des interlignes, les ratures trop nombreuses, les « jeux de piste » élaborés au moyen de flèches, d'astérisques, d'insertions etc. Il faut aussi rappeler que le style télégraphique (tirets, phrases incomplètes...) est à proscrire. L'annonce du plan en introduction, qui doit être faite clairement et sans lourdeur, devrait d'autre part permettre de suivre le déroulement de la réflexion sans qu'il soit nécessaire de numéroter les parties et sous-parties du devoir. Il est en outre souhaitable de sauter des lignes entre les grandes parties (sans pour autant rajouter traits de séparation, étoiles ou autres signes), l'idéal étant d'insérer une *transition* soulignant la *structuration logique* de la démonstration. Enfin, pour qu'une citation soit recevable et utile, il faut non seulement qu'elle illustre ou appuie le propos du candidat, mais aussi qu'elle soit exacte et présentée correctement, c'est-à-dire encadrée par des guillemets et suivie du numéro de ligne entre parenthèses.

Traitement inadéquat de certains passages :

- les présidents Theodore Roosevelt (l. 5), Taft (l. 6), Harding (l. 8), Buchanan (l. 9) etc. : il est bien évident que l'on n'attendait pas ici un portrait des présidents mentionnés dans le texte. En revanche, les candidats auraient dû noter la manière dont Kennedy construit deux modèles de présidence et en adopte un, comment il utilise l'histoire américaine de façon systématique pour étayer ses propres idées. Les références à Franklin Roosevelt (à ne pas confondre avec Theodore Roosevelt également présent ici) et à Harry Truman permettaient d'affiner la compréhension de la vision de la présidence proposée par Kennedy

- la citation de *King Lear* (l. 54-55) a donné lieu à un certain nombre d'interprétations. Il fallait sans doute y voir un sarcasme : dans la rhétorique de Kennedy, Eisenhower peut être comparé au vieux roi sans gloire, passif, pusillanime, sénile, aveugle aux conséquences de ses actes, semant la discorde dans son propre royaume

- le proverbe chinois (l. 50-51), assez obscur, peut se soumettre au même type d'interprétation (passivité malgré les belles paroles) mais il s'agit sans doute d'un effet de manche destiné à distraire et faire rire l'auditoire.

- *President Woodrow Wilson discovered that to be a big man in the White House inevitably brings cries of dictatorship* (l. 79) : dans certaines copies, on a pu lire que Wilson avertirait ici du risque qu'un pouvoir fort verse dans la tyrannie pure et simple. En réalité, Wilson constate qu'un président énergique peut s'attirer de telles accusations injustifiées. Kennedy reprend cet argument à son compte, appuyant ainsi son discours sur la crédibilité de Woodrow Wilson, qui fut professeur de droit

constitutionnel avant de devenir président.

Langue

La correction linguistique est naturellement un des facteurs discriminants dans la sélection des futurs enseignants d'anglais. Le jury ne peut donc qu'attirer l'attention sur les insuffisances d'un trop grand nombre de copies. Il conviendrait en particulier d'éviter les fautes ou erreurs suivantes :

- verbes irréguliers mal conjugués : **brang*, **thunk* etc.
- oublis de majuscules, notamment sur les noms des partis américains (*the *democrats*, *the *republicans*) et les noms et adjectifs de nationalité (*the *americans*)
- fautes d'orthographe, parfois sur des termes en lien avec la question au programme, ce qui est plutôt inquiétant (*the *presidence*, **democrate*, **responsabilities*, **personnal*, ** Heisenhower*)
- manque de précision, voire pauvreté du lexique (*it is not a good or a bad thing*), expressions mal maîtrisées (**Kennedy hammers the journalists* sans doute pour dire *Kennedy hammers his point home*) et erreurs liées aux faux-amis (*eventual*, *actual*)
- doublement systématique des consonnes en fin de verbe (**mentionned*, **developped*)
- fautes de syntaxe, dans les interrogatives indirectes par exemple (**we will see how is Kennedy's speech a campaign speech*)
- erreurs de détermination nominale (**president*, **the president Kennedy*)
- mauvaise utilisation des modaux, des temps et des aspects. Rappelons que l'utilisation du présent simple ou du modal *will* sont maladroits pour parler de faits historiques
- erreurs dans la construction du passif (**can be see*)
- utilisation systématique du pronom personnel *We*, souvent en introduction dans des phrases toute faites (*first we will talk about...then we will deal with...lastly, we will talk about*).

Une relecture minutieuse devrait permettre d'éliminer une partie au moins de ces imperfections. Il faut donc apprendre à gérer son temps de façon à disposer des dix à vingt minutes nécessaires pour cela à la fin de l'épreuve.

Notons enfin que le jury a pu lire d'excellentes copies, dans lesquels les candidats ont prouvé qu'ils maîtrisaient une langue riche tant du point de vue de la syntaxe (structures complexes et variées) que du lexique (vocabulaire précis en rapport avec la question, expressions idiomatiques...).

Proposition de traitement du sujet

Dans un souci de clarté et de pédagogie, figurent entre crochets et en italiques des titres et intertitres que l'on ne ferait normalement pas apparaître dans une copie.

Quelques pistes pour l'introduction

The document is a speech at the National Press Club in Washington, DC. The addressees are likely to be journalists. Kennedy is trying to convince some influential members of society that may have an impact on the success of his candidacy. His stance on the presidency is in this manner brought to the fore.

At the time, John Fitzgerald Kennedy was a Senator and was already running for president, or more exactly running for the Democratic nomination, which he received in July 1960. In the run-up to the primaries (in which his main rival was to be Lyndon B. Johnson, his future running mate), he may have felt unable to specify his program and confront or ally himself with sectional interests, hence the vagueness of his policy proposals, and his focus on the more general matter of the presidency. Besides, his youth and his religion, Roman Catholicism, were two obstacles in the race, which he finally won when he became the 35th President of the United States and had a chance to make true on his promises.

The immediate and broader context may account for the presence of a number of issues tackled in the speech:

- the Cold War (e.g. 1950-53: Korean War; 1956: Suez crisis; 1957: Sputnik; 1958: Berlin

ultimatum; 1959: Cuban revolution)

- 1960 was the last year of Eisenhower's second term, and was an election year.

It could also be relevant to briefly touch upon:

- the presidency since WWII (or since 1932)
- Eisenhower's presidency and style of government.

The question: *How does Kennedy become involved in a centuries-old debate over the balance of institutions and use this very debate to advance his campaign in an election year?*

Possible outline:

- I. A call to the nation – strategic character of the speech
- II. A retrospective approach to the presidency – a typology
- III. A prospective view on the presidency – defining the presidency.

I. A call to the nation – strategic character of the speech

1. Addressing the nation

In January 1960, Kennedy was a senator running for the Democratic nomination. At this point in the campaign, he did not have a detailed program ("specific policies", l. 5), presumably from a concern not to confront or ally himself with any special interest before the primary elections. His primary focus here is thus on his vision of the presidency. He wants to move the debate to higher ground, to create a political space for himself, which would not have been possible with "the familiar issues where our positions too often blur" (l. 8).

Besides, he wants to address the "nation", the "American people in 1960" (l. 12). It is of course a traditional element in political speeches, a way to flatter the electorate by recognizing its sovereign role in the American republic, and to pose as a rallying figure (by contrast, Eisenhower is presented as unable to bring unity in his "own party, in the Congress or even in his Cabinet", l. 24). This way of addressing the nation directly, thus bypassing established institutions, is *per se* an element of the imperial presidency.

2. Conveying the message: an exercise in self-promotion

Kennedy was very well aware of the importance of the media, so it is not surprising that, in the early stages of his campaign, he spoke at the National Press Club. Between the lines, he draws a subjective and rather flattering self-portrait for the members of the press and the public. Thus, he casts himself as a determined, strong, accountable, experienced ("14 years in Congress" l. 81) candidate, as he was aware that his youth could be interpreted as a sign of weakness and inexperience. Here, he reverses possible criticism of his age and turns himself into the embodiment of renewal (as he was to do again in his New Frontier speech on July 15, 1960), as the heir of Roosevelt and Truman ("20 years of fast-moving, creative presidential rule", l. 25-26). Contrary to the Grand Old Party, he is ready to get the nation moving again (his slogan during the campaign).

Furthermore, he presents himself as staunchly anti-communist, probably as a pre-emptive tactic: he did not want to be labelled "soft" by the Republicans. He even goes on the offensive by accusing the Administration (Nixon, the Vice-President at the time, was to become his opponent in the presidential campaign) of letting the United States lag behind in terms of nuclear missiles, letting a supposed "missile gap" (l. 45) develop with the Soviet Union.

Finally he seeks to appear as skilled in political science, aware of history as well as of the pressing issues of the day, knowledgeable, well-read, witty (as with the humoristic Chinese saying or the scathing sarcasm implicitly directed at Eisenhower: "If true, the times and the man met", l. 33). In fact, as he addresses well-educated commentators and editorialists, Kennedy strives to appeal to them by positing between himself and his audience a shared culture and a common language (quotes from Shakespeare, from former presidents, from Hamilton...), and by flattering them and promising to listen to the intelligentsia ("channels of communication between the world of thought and the seat of power", l. 65, which may also foreshadow his hiring the "best and the brightest", among whom Richard Neustadt, author of *Presidential Power*, published in 1960). It seems that he asks the people to vote for his personality, not for his program, a staple of American elections.

This self-portrait appears in a gallery of other presidential portraits (l. 5-9, for example): Kennedy frames himself as a candidate with the stature to be one in a long line of presidents, or more exactly, to embody one type of president.

II. A retrospective perspective on the presidency – a typology

1. Two models

Kennedy pits Taft against Roosevelt, Harding against Wilson, Lincoln against Buchanan and, implicitly, Eisenhower against himself. He thus puts forward two models.

First, some presidents have been passive, distant, “invisible” (l. 40), faint-hearted. This is the model of the second-rate presidents, suitable for times of torpor (“a time to draw breath”, l. 27-28). Indirectly, Kennedy hints that Dwight Eisenhower was a minor president of this sort and presents him as a man who has been unable to bring unity to his party, to confront Congress, a man who is afraid of popular “displeasure” (l. 59) and unwilling to fight for the national interest, a man who “postpone[s]” problems (l. 43) instead of tackling them head on, someone fit for “ceremonies” (l. 68), but not for real power.

On the other hand, John F. Kennedy brings to the fore a number of active, energetic leaders able to deliver on their promises, to solve the underlying problems that threaten “peace and prosperity” (l. 43) to take responsibility “alone” (l. 70, l. 71...), which is reminiscent of Truman’s personal motto: “The buck stops here.” An active president should be strong enough to challenge Congress, to fight for his policies without necessarily aiming at consensus (“unanimity”, l. 72), to organize the bureaucracy of government (Cabinet, departments, agencies), or even to be accused of “dictatorship”, even though he is not a tyrant, but only someone ready to fill the job, to be a “big” man (l. 76).

It should be noted that, among the 20th century presidents that are cited here, all the “active” presidents, except for Theodore Roosevelt, are Democrats, so that Kennedy’s argument may be regarded as partisan.

This binary typology is of course simplistic. Kennedy’s point is actually that the presidency depends more on the man who occupies the position than on the function itself. The American people seem to be always right in the way they choose a president that suits the times (in cycles of “fast-moving” periods and “periods of consolidation”, l. 27-29) – although the president may then incur “their momentary displeasure” (l. 59), especially in times of crisis, when tough decisions must be made. In this long cyclical history which tends towards an imperial presidency (Kennedy does not use the phrase, a coinage of later analysts), the “challenging revolutionary sixties” (l. 55) require a true leader, someone who is ready to redefine and expand the presidential powers in the “national interest” (l. 36).

Finally, what is revealing in Kennedy’s rhetoric is that, while he uses history to buttress his argument – the need for a strong president whom he endeavours to embody –, he really means, rather implicitly, to deal a partisan blow at Dwight D. Eisenhower for alleged inadequacies of leadership.

2. Eisenhower’s failures

Eisenhower was still very popular at the end of his second term. He had been Supreme Commander of the Allied Forces in Europe. That is exactly the figure of the military hero which Kennedy tries to undermine: Eisenhower has not been able to lead (“the President’s failure to override objections from within his own party, in the Congress or even in his Cabinet”, l. 23). He is a “broker” (l. 36), rather than a leader, as the allusion to another Republican general, Ulysses Grant, who became a self-avowed “purely administrative officer” (l. 66), makes clear.

The phrase “the commander in chief of the Great Alliance” seems to be the painful reminder of Eisenhower’s past glory, which he shed when he became president. This is also powerfully suggested by the quote from *King Lear*: the king is not only passive, failing to achieve the “wonders of the earth” (or “the terrors of the earth” as the exact quote from Shakespeare’s play goes), he is also old, deluded and divisive. Like him, Eisenhower is here a man of the past, lacking in acumen (cf. the “unsolved [...] problems”, l. 42-48), unable to lead his people. Kennedy, on the contrary, is a young man, ready to serve. He even tries to redirect the military rhetoric. He implicitly states that he is ready to fight for his people (l. 57-58: “It will demand that the President place himself in the very thick of the fight, that he care passionately about the people he leads”) even though this may imply sacrifice (“willing to serve them”, l. 58). It is as though the real war heroes had turned into humdrum administrators in the White House, while he, Kennedy, could bring skills of leadership to a revamped presidency.

Besides, Kennedy repeatedly exposes Eisenhower's alleged failures : his pandering to special interests, although Kennedy himself seems to send some signals to farmers in the text ("if his farm program fails", l.74); his style of government, his inability to convince his party and Congress (l. 24), although it is fair to note that Kennedy fails to mention that, from 1955 on, Congress was dominated by Democrats, Kennedy's own party, in a period of divided government; his weakness and faint-heartedness (despite the fact that Eisenhower defended a strong executive with the notion of Executive privilege); his disregard for problems at home and abroad that were not dealt with ("unsolved, long postponed problems", l.43-44), ignoring that Eisenhower tackled a number of crises (Iran, 1953; Guatemala, 1954), incidentally with more success than Kennedy was later to handle his own.

Altogether, Kennedy creates two categories of presidents in history and uses this premise as a political argument against his rivals. Moreover, he poses as a wise young man, able to understand what "the times – and the people – demand" (l. 34), and even to look forward to "the decade that lies ahead" (l. 55). He almost never uses the pronoun "I" and adopts a deceptively neutral, detached standpoint ("whatever the political affiliation of our next President", l. 60) while at the same time presenting himself as the logical outcome of the historical cycles of strong and weak presidents: he is the future.

III. A prospective perspective on the presidency – defining the presidency

1. Focus on foreign affairs

Kennedy refers to the role of the president as Head of State, Head of the Executive branch of government ("Chief Executive" l. 61), Chief Legislator ("a man who will formulate and fight for legislative policies" l. 40-41) and especially Commander-in-Chief. Kennedy clearly focuses on foreign affairs. For instance, in lines 42 to 48, an enumeration of issues confronting the United States, domestic problems only appear as an afterthought.

Actually, in the context of the Cold war, and therefore of permanent emergency in the face of the Communist threat, it is the protection of the nation against foreign threats that becomes primordial. Kennedy evokes a number of these threats (e.g. "the explosive situation in Berlin," l. 46 referring to the 1958 Berlin ultimatum and to the ongoing situation in the divided city; "the Formosa Straits" pointing to the armed confrontation in 1955 and 1958 between Communist and US-backed Nationalist China over the islands of Quemoy and Matsu). Kennedy uses words connoting danger ("gloss of peace", l. 43; "dangerous", also on l. 43; "explode to the surface", l. 44) to justify the power of the Executive. The president in his speech becomes the natural protector of the people against invisible dangers.

This view, over time, has been upheld: according to Hamilton, the president may "exercise the fullest powers of his office" (l. 62): he wields a unique position in foreign affairs and is allowed everything that is not explicitly forbidden in the Constitution. Later on, the 1936 Curtiss-Wright decision closely resembled Kennedy's point in this text: "it is the president who must make the major decisions of our foreign policy" (l. 84) "without waiting for the Congress" (l. 73-74). The 1947 National Security Act emphasized the need for secrecy and intelligence in the context of the Cold War and led to the creation of the National Security Council, accountable to the president, and of the Central Intelligence Agency. In other words, Kennedy reasserts the unique position of the president as head of the Executive branch to thwart the Communist threat ("if a brushfire threatens some part of the globe", l. 73).

2. Checks and balances

As a senator and a former representative, "[h]aving served 14 years in the legislative branch" (l. 80), Kennedy acknowledges the role of Congress in the system of checks and balances ("power as the rival of power", l. 81). However, he seems to hold an ambivalent view concerning the Legislative branch which he also sees as an obstacle to the power of the president. He only concedes to Congress a "share in the formulation of domestic programs" (l. 83) and no part at all in foreign affairs. For the president, on the contrary, there seems to be no frontier between domestic and foreign affairs, as it is, in the opinion of Kennedy the candidate, all part of the same "national interest" (l. 36)

The president, according to Kennedy, is the real depositary of "power" (a word used several times), since he is backed by a popular mandate ("what do the times – and the people – demand for the next four years in the White House?", l. 34-35). The president alone controls the Executive ("powerful resources" l. 14) and a huge bureaucracy ("the services" l. 71; also "government departments", l. 67, and "agencies", l. 72, some of which were created in 1939 with the Administrative Reorganization Act

which shaped the administrative powerhouse serving the presidency). He is accountable for the actions of his administration ("he alone deserves the blame", l. 74). "He alone can act" (l. 73) as he has the necessary information, the power (as head of the Executive and Commander-in-Chief) to serve the citizens. This is reminiscent of Hamilton's words, "Energy in the Executive is a leading character in the definition of good government" (*The Federalist Papers*, n° 70).

3. Interpretation of the Constitution

Although he acknowledges that there have been several interpretations of the Constitution and of the presidency (with for instance the reference to Ulysses Grant, l. 66), hence "varying roles, powers and limitations" (l. 19-20), Kennedy offers his own view. He takes part in a centuries-old debate, starting with the writing of the Constitution and the later confrontation between Hamilton and Jefferson.

For Kennedy, the right interpretation of the Constitution is a loose, maximalist, Hamiltonian one, in which the president is "prepared to exercise the fullest powers of his office – all that are specified and some that are not" (l. 62-63). This refers to the relative vagueness of the Constitution as concerns the powers of the president, and to the so-called inherent powers derived from the vesting clauses of Article 1 and 2 of the Constitution. Kennedy confidently presents his construction as self-evident ("This is what the Constitution wisely demands", l. 85; "the place the Presidency was meant to have", l. 69), while it is only one possible interpretation of a rather ambiguous, loosely worded text.

Conclusion

This speech by John F. Kennedy outlines his vision of the presidency, that is to say a strong, assertive executive power in a time of international crisis, taking precedence over Congress in the realm of foreign affairs. This rhetoric, which can be deemed successful since Kennedy was nominated in July 1960 and sworn in some six months later, hinges on his interpretation of American history as a cycle of weak and strong presidents, as well as on a view of the constitution similar to the constructions of James Hamilton or Woodrow Wilson (in his academic persona). To some extent, the document foreshadows Kennedy's thousand days in office (more particularly his focus on foreign affairs, his relatively tough stance towards the Soviet Union, the Test ban Treaty, or the hiring of the Best and the Brightest).

In this extract, Kennedy takes sides in the long-standing debate over the interpretation of the Constitution. The document bears witness to the ever-changing distribution of power between the Legislative and Executive branches. The dynamic power struggle was, at the time, won by the presidency (which, as recalled here, had a number of assets such as popular mandate, the link with American citizens through media bypassing Congress, the context of the Cold War). In other words, with the benefit of hindsight, it becomes clear that this speech foretells the advent of Lyndon B. Johnson's and Richard Nixon's imperial presidencies.

Rapport établi par Olivier Scanga

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

Rapport de version

Passage à traduire

When I had walked into the sea with my father I had felt quite safe, but, undressing at Robin's health club, I could hear the peculiar muted din of water being violently disturbed and I began to shiver. Standing on the edge of the pool I could see a little steam hovering over the chemical chlorinated blue, and below me a pattern of tiles wavering and shifting; my leg, when I inserted it, immediately looked blanched and dead. A man wearing goggles and a nose clip was ploughing furiously up and down, and I was fearful of the commotion he was setting up, of the mess and foam he was creating. The noise echoed under the glass roof, a mournful and reverberant noise that filled me with horror. I waited until he was out of the way before launching myself and managed to swim a length without much trouble. But he was faster than I was or wanted to be, and I could hear him behind me. Every so often

he passed me, rocking me in his wake; once my nostrils filled with the waves made by his arms and I retreated to the side, coughing in a hysteria of fear. 'Go on,' shouted Robin. 'Don't give up.' Two girls, of enviable slimness, watched me curiously, before losing interest and neatly up-ending themselves in the water. They came up, hair streaming, and turned on their backs and floated. Water to them was familiar, an element in which they could play; their streaming hair made fronds below the surface. They decided to race each other, backstroke, and at one point, caught between their flailing arms and the man in the goggles, I thought I must sink. I couldn't, of course; I was too good a swimmer, but my mind seemed to give way. I felt I must surrender, break down. I wanted no more of it. I waited for a gap and swam to the side; when I got out my legs were shaking. Even when I was dressing I could hear the dull shouting, magnified under the glass roof, and the fact that these were sounds of enjoyment made no difference to me.

Anita Brookner, *A Friend from England*, 1987

Présentation

Le passage à traduire est extrait du chapitre 4 d'un court roman d'Anita Brookner. La narratrice, Rachel Kennedy, est une jeune femme indépendante, plutôt solitaire, que son collègue de travail a convaincue d'aller à la piscine malgré sa peur de l'eau.

Lectures et repérages

Il est important de lire attentivement, plusieurs fois, le texte avant de le traduire, d'en comprendre les enchaînements sans perdre de vue la cohérence globale; l'analyse des éléments stylistiques permet une traduction précise qui respecte le style de l'auteur et ne dénature pas le texte-source. Il était donc indispensable de visualiser la scène à partir des indices que le texte fournissait; la situation, assez simple, n'a d'ailleurs pas posé de problème à la majorité des candidats.

Des détails ont cependant entraîné des erreurs, provenant soit d'une mauvaise connaissance du français soit d'une mauvaise visualisation de la scène : *I could see... and below me a pattern of tiles* traduit par « sous moi » suggérait que la narratrice était déjà dans l'eau. Un autre segment a conduit à un nombre considérable de traductions aberrantes : *A man wearing goggles and a nose clip was ploughing up and down*. Le verbe *plough* était généralement connu des candidats dans son sens de « labourer », mais son sens figuré – avancer avec difficulté, forcer le passage – l'était moins. Cependant le contexte et la connaissance d'un procédé classique de traduction, le chassé-croisé, cas particulièrement fréquent de transposition (*Blériot flew across the Channel* se traduit « Blériot traversa la Manche en avion ») aurait dû permettre aux candidats de comprendre que l'homme allait dans une direction puis dans l'autre (*up and down*), c'est-à-dire qu'il faisait des allers-retours, *ploughing* précisant alors la manière dont il avançait, ce qui était plus cohérent avec la situation que ce que nombre de traductions ont proposé (par exemple « un homme s'immergeait et ressortait de l'eau » ou « montait et descendait dans l'eau »).

La majorité des candidats a intuitivement compris qu'il s'agissait d'une narratrice et non d'un narrateur : si aucun indice grammatical ou lexical ne se trouvait dans le texte, en français, en revanche, le choix devait être fait dès la première phrase *When I had walked into the sea I had felt quite safe* (accord du participe « sentie »). Le jury sera-t-il accusé de sexisme s'il suggère que le fait que le narrateur/narratrice se compare à deux filles pouvait aider à confirmer cette intuition ? La cohérence était bien sûr essentielle : encore fallait-il ne pas oublier, entre le début et la fin du texte, le sexe du narrateur puisque la question de l'accord ne se posait que deux fois dans le texte, dans la première phrase et vers la fin, où il faut décider si l'on a affaire à un nageur ou à une nageuse.

Donc, Anita Brookner choisit de raconter une histoire du point de vue de Rachel Kennedy, narratrice à la première personne du singulier. C'est à travers sa conscience et son regard qu'est perçue la piscine et ce qui s'y passe. Le texte commence par un souvenir de la narratrice qui pose dès le départ la question de sa sécurité (*I had felt quite safe, but...*). On la sent réticente à nommer l'eau, d'où des omissions ou métonymies qu'il convenait de respecter (*the chemical chlorinated blue ; my leg, when I inserted it*). À partir de là, l'enchaînement des énoncés est chronologique et les candidats n'avaient aucune raison de changer l'ordre dans lequel sont narrés et ressentis les événements : il fallait au contraire respecter le déroulement de la pensée de la narratrice, qui décrit d'abord la piscine avant d'exprimer son angoisse. Tout lui fait peur, elle craint d'être engloutie : c'est une lutte contre elle-même, contre ses angoisses, une lutte où le mental est primordial : elle sait nager, elle sait bien nager, mais elle craque et abandonne.

Quant aux temps et aspects, l'auteur emploie principalement le prétérit simple, qui alterne avec le

prétérit en *-ing* (3 occurrences) et une fois avec le *pluperfect*, rendu nécessaire par le retour en arrière de la première phrase. La prédominance de ce prétérit simple ancre le récit dans le révolu. Il convenait, dans ce texte, de se poser la question du choix du temps du récit et de s'y tenir : compte tenu de sa rédaction très littéraire, le passé simple s'imposait (contre le passé composé à réserver à des textes moins écrits). Un choix erroné (passé composé), mais cohérent tout au long du texte, a été moins sanctionné qu'une alternance aléatoire des passés composés et des passés simples – souvent au gré des difficultés de conjugaison...

Il fallait aussi s'interroger sur la valeur ponctuelle ou, au contraire, itérative du prétérit simple, et traduire soit par un passé simple, soit par un imparfait, nécessaire en français pour marquer la régularité dans le passé : ainsi *two girls, of enviable slimness, watched me curiously, before...* était clairement une action dans l'enchaînement du récit, de même que *I waited for a gap and swam to the side*, alors que *the noise echoed under the glass roof* ou *he was faster than I was* ne posaient pas de problème quant à leur valeur itérative. Plus problématique étaient *a mournful and reverberant noise that filled me with horror* et *I could hear* dans la première phrase tandis que le même *I could hear* de la dernière phrase était, lui, itératif.

La fonction du passif est de respecter la thématization. Dans l'exemple de la première phrase, *the peculiar muted din of water being violently disturbed* c'est l'eau qui est l'objet de la focalisation et de l'anxiété de la narratrice. Cependant le passage à une traduction à la voix active par « on » permettait d'éviter une maladresse sans pour autant introduire un agent personnalisé. Les erreurs nombreuses sur ce segment sont venues sans doute de l'ignorance de la signification du mot *din*, qui a abouti à des traductions qui relevaient du non-sens.

Il s'agissait donc d'un texte littéraire alternant narration et description dans une langue relativement soutenue qu'il convenait de traduire dans le même registre, ce qui implique d'éviter les traductions trop familières : « bordel » pour *mess*, « en avoir marre » pour *I wanted no more of it*. De même des expressions métaphoriques banales – « ne baisse pas les bras » ou « ne jette pas l'éponge » – ne convenaient pas à la situation, voire devenaient incongrues.

Grammaire et syntaxe

Les deux auxiliaires modaux ont posé problème dans le passage. Il est étonnant que les candidats continuent à traduire *could* devant les verbes de perception. Les deux occurrences de *must* posaient un problème plus épineux. Le premier, dans le segment *I thought I must sink*, pouvait être identifié dans sa valeur épistémique, et il convenait donc de marquer fermement la certitude de la narratrice. La rétrotraduction était ici très utile pour se déterminer : l'idée d'obligation (valeur radicale) aurait été exprimée par la forme *I thought I had to*, ce qui démontre que cette valeur est exclue ici. *I felt I must surrender, break down* est plus ambigu et le jury a décidé que les deux valeurs, épistémique et radicale, devaient être acceptées à condition qu'elles soient compatibles avec les verbes qui suivaient : « je sentis que je devais capituler, céder » (valeur radicale) ou « je sentis que j'allais sûrement abandonner, m'effondrer » (valeur épistémique).

Intercalé entre les deux, *I couldn't of course; I was too good a swimmer* est un commentaire a posteriori de la narratrice et pouvait aussi bien être traduit à l'imparfait qu'au conditionnel passé : « c'était impossible » ou « ç'aurait été bien impossible ».

Trop de candidats traduisent encore systématiquement *be+Ving* par « en train de », alors que le français dispose d'autres moyens pour marquer, si nécessaire, l'attention que porte le locuteur au sujet grammatical.

Il n'y avait pas de grosses difficultés de syntaxe et l'attention portée à la ponctuation aurait évité certaines erreurs. Les verbes de perception sont habituellement construits avec une base verbale ou un verbe *+ing*. La virgule après *blue* (l. 4) sépare les deux compléments d'objet direct du groupe verbal précédent (*I could see*) que sont *a little steam* and *a pattern of tiles, Hovering* et *wavering and shifting* se rapportant respectivement à chacun de ces groupes nominaux.

La même remarque peut être faite à propos du segment *Two girls watched me curiously before losing interest and neatly up-ending themselves...* : un tout petit peu d'attention suffit à voir que *up-ending* est coordonné à *losing interest* et donc régi par *before*.

De même, dans *he was faster than I was or wanted to be*, le mot *or* coordonne deux verbes qui ont nécessairement le même sujet.

C'est probablement l'ignorance du sens du mot *dull* qui a entraîné une confusion quant à la nature de ce mot. *Dull* n'est pas un nom qui aurait été le sujet du gérondif *shouting* – d'où les traductions

fantaisistes « j'entendais la poupée (*doll*) ou le phoque (confusion avec *seal* ?) crier » – mais un adjectif qui qualifie le gérondif *shouting*.

Beaucoup de candidats semblent ignorer une des différences entre les deux langues : là où l'anglais exige un article devant un nom singulier placé en apposition, le français n'a pas cette habitude : *a mournful and reverberant noise* est apposé à *The noise echoed under the glass roof*, la traduction doit donc omettre l'article : « bruit sinistre et sonore ».

Quant à *I was too good a swimmer*, cette construction a provoqué chez certains candidats une confusion, répandue dans la langue familière des jeunes, entre « trop » et « très » (comme dans « il est trop bon ton gâteau »), ce qui a les a empêchés de reconnaître la construction avec *too* en anglais littéraire, qui inverse adjectif et déterminant.

Comme il est rappelé dans tous les rapports des sessions antérieures du concours, les candidats au CAPES, qui aspirent à devenir enseignants, doivent apporter une attention toute particulière à la conjugaison française. Le passé simple des verbes des deuxième et troisième groupes est mal maîtrisé par un trop grand nombre de candidats, et même la première personne du premier groupe pour certains : « *je nagea », « *je l'inséra », « *j'entendai », « *elles réapparaisèrent ».

L'impératif est également une source d'erreur : « *continues ». La confusion entre le passé simple « fut » et l'imparfait du subjonctif « fût » persiste.

Lexique et orthographe

Le lexique, à la première lecture, ne semblait pas poser de problème majeur ; si la situation était prise en compte, contresens et non-sens pouvaient être évités. La scène se passe dans une piscine, mais dans certaines copies l'eau y était « à base de chlore », l'homme avait un « tuba » ou « était masqué » et la narratrice entendait crier un phoque. Une lecture sûrement trop rapide, mais aussi totalement dénuée de bons sens, a suggéré à un candidat de traduire *pattern of tiles* par « paquet de frites » !

La polysémie du lexique semble être un problème : « *rock* » n'est pas seulement une danse, c'est avant tout un mouvement de balancement. De même *set up* ne consiste pas seulement à « installer » un ordinateur. « *Stream* » se retrouvait à deux reprises dans le texte, mais avec deux sens différents et il était, ici plus qu'ailleurs, important de visualiser la scène pour pouvoir traduire au plus juste car *stream* évoque non seulement le liquide qui s'écoule d'un contenant, mais aussi le flot ou le mouvement d'un objet dans le vent ou dans l'eau. La première fois, les filles viennent de plonger et remontent, verticales et « les cheveux ruisselants » avant de se mettre sur le dos, position dans laquelle leurs cheveux sont portés par l'eau. *Goggles* devait être traduit la première fois par « lunettes de piscine » en raison de l'ambiguïté du mot « lunettes » en français, qui désigne aussi les lunettes de correction.

Si l'on admet que *flail* puisse ne pas faire partie du vocabulaire quotidien du candidat, un peu de bon sens aurait évité les « bras tranchants » ou qui « font des ciseaux ».

La proximité lexicale du français conduit les candidats à la facilité et leur fait commettre des faux-sens voire des contre-sens quand ils traduisent systématiquement *furiously* par « furieusement », *blanched* par « blanchie », *commotion* par « commotion », ou *curiously* par « curieusement ». Ce qui est vrai des mots l'est aussi des collocations : on ne peut en français « *perdre l'intérêt ».

Un travail trop rapide a entraîné des confusions entre *steam* et *stream* dans le texte-source et « sillon » et « sillage » dans la traduction.

Une des tactiques les plus surprenantes a consisté pour certains candidats, conscients que l'omission coûte cher, à remplacer les mots dont ils ignoraient le sens par « truc » ou « chose ». Ce procédé leur a coûté autant de points-faute que l'omission.

L'oubli des accents peut apparaître comme une faute mineure, mais peut être très pénalisant lorsqu'il aboutit à une confusion entre la préposition « à » et l'auxiliaire « avoir », ou entre la conjonction de coordination « ou » et le pronom relatif « où ». Ce sont des fautes qui gênent la compréhension du texte et doivent être éliminées par les candidats lors d'une relecture attentive de leur traduction.

Bilan et conseils

Mis à part quelques candidats exceptionnels, maîtrisant lexique et syntaxe, et capables d'une

traduction fluide surmontant brillamment les difficultés du texte tout en rendant les nuances avec élégance, ceux qui ressortent du lot sont les candidats dotés de méthode. Sans toujours parvenir à un résultat parfaitement satisfaisant, ils démontrent leur rigueur intellectuelle en ne refusant pas l'obstacle et en proposant des stratégies et des choix pertinents. Cela donne des copies respectueuses du texte, dans lesquelles les candidats ont évité la réécriture et se sont efforcés de respecter l'ordre des segments sans pour autant tomber dans le calque. En effet la crainte permanente de la traduction littérale amène souvent les candidats à récrire le texte original en réorganisant les groupes de mots, ce qui est souvent inutile et anéantit les effets de style de l'auteur. Deux des vertus du traducteur sont la simplicité et l'humilité devant le texte-source.

La traduction est une épreuve dont la correction s'appuie sur une liste précise de points-fautes ; il importe donc de faire les choix qui coûteront le moins cher : une traduction un peu plate sera moins sanctionnée qu'un non-sens.

Une double relecture est à faire avant de rendre la copie : une relecture comparative (avec le texte original en regard) pour repérer les éventuelles omissions, et une relecture du texte traduit seul pour éviter les énoncés incohérents et les erreurs de construction, pour vérifier les accents, l'orthographe, la ponctuation et les oublis. Il faut faire attention aux corrections hâtives qui détruisent la cohérence temporelle par exemple et éviter l'usage abusif du blanc.

Tous les candidats devraient avoir lu et lire encore régulièrement des romans en français, y compris ceux dont c'est la langue maternelle – trop sûrs de bien la posséder, ils commettent trop souvent des erreurs de grammaire et, surtout, de temps. A cet égard, il semble nécessaire de travailler pendant l'année avec des tableaux de conjugaison.

Enfin, le jury rappelle qu'il est inutile de traduire le titre du roman et qu'il apprécie toujours les copies soignées, à l'écriture lisible.

Proposition de traduction

Quand j'étais entrée dans la mer avec mon père, je m'étais sentie tout à fait en sécurité, mais en me déshabillant au club de gym de Robin, j'entendais le vacarme assourdi, si particulier, de l'eau que l'on dérange avec violence et je me mis à frissonner. Debout au bord de la piscine je voyais une légère vapeur en suspension au-dessus du bleu chimique et chloré, et au-dessous de moi des carreaux qui formaient un dessin tremblotant et changeant; ma jambe, quand je l'introduisis, prit aussitôt un aspect livide et cadavérique. Un homme avec des lunettes de piscine et un pince-nez faisait des longueurs en brassant l'eau avec énergie, et je craignais la confusion qu'il causait, le désordre et l'écume qu'il produisait. Le bruit retentissait sous le toit de verre, écho lugubre et sonore qui m'emplissait d'effroi. J'attendis qu'il fût loin pour me lancer et je réussis à faire une longueur sans grande difficulté. Mais il était plus rapide que moi ou que je ne voulais l'être, et je l'entendais derrière moi. Régulièrement il me dépassait, me faisant tanguer dans son sillage; il y eut une occasion où mes narines furent remplies par les vagues qu'il faisait avec ses bras et je me réfugiai au bord, toussant, en proie à une peur panique. « Continue – cria Robin. Ne laisse pas tomber ! » Deux filles, dont on pouvait envier la minceur, me regardèrent avec curiosité avant de se désintéresser de moi et de basculer avec adresse, tête la première, dans l'eau. Elles remontèrent à la surface, les cheveux ruisselants et se mirent sur le dos pour se rétablir / pour faire la planche. L'eau était pour elles un élément familier, dans lequel elles étaient capables de s'amuser ; leurs cheveux se déployaient comme de longues algues sous la surface de l'eau. Elles décidèrent de faire la course en dos crawlé, et à un moment donné, coincée entre leurs battements de bras et l'homme aux lunettes, j'eus la certitude que j'allais couler. Ce n'était pas possible, bien sûr ; je savais trop bien nager, mais mon esprit semblait céder. Je sentis que je devais capituler, arrêter. C'en était assez pour moi. J'attendis que la voie fût libre et je rejoignis le bord ; quand je sortis, j'avais les jambes qui flageolaient. Tandis que je me rhabillais, j'entendais encore les cris sourds qu'amplifiait la verrière, et que ces bruits fussent une expression de joie m'était indifférent.

Rapport établi par Marie-Anne Grissolange Leguen

Rapport de thème

Passage à traduire

Je levai la tête, en un mouvement insolite qui me donna presque le vertige, et croisai un regard. Renée. Il s'agissait de moi. Pour la première fois, quelqu'un s'adressait à moi en disant mon

prénom. Là où mes parents usaient du geste ou du grondement, une femme, dont je considérais à présent les yeux clairs et la bouche souriante, se frayait un chemin vers mon cœur et, prononçant mon nom, entraînait avec moi dans une proximité dont je n'avais pas idée jusqu'alors. Je regardai autour de moi un monde qui, subitement, s'était paré de couleurs. En un éclair douloureux, je perçus la pluie qui tombait au-dehors, les fenêtres lavées d'eau, l'odeur des vêtements mouillés, l'étroitesse du couloir, mince boyau où vibrerait l'assemblée des enfants, la patine des portemanteaux aux boutons de cuivre où s'entassaient des pèlerines de mauvais drap – et la hauteur des plafonds, à la mesure du ciel pour un regard d'enfant.

Alors, mes mornes yeux rivés aux siens, je m'agrippai à la femme qui venait de me faire naître.

- Renée, reprit la voix, veux-tu enlever ton suroît ?

Et, me tenant fermement pour que je ne tombe pas, elle me dévêtit avec la rapidité des longues expériences.

On croit à tort que l'éveil de la conscience coïncide avec l'heure de notre première naissance, peut-être parce que nous ne savons pas imaginer d'autre état vivant que celui-là. Il nous semble que nous avons toujours vu et senti et, forts de cette croyance, nous identifions dans la venue au monde l'instant décisif où naît la conscience. Que, pendant cinq années, une petite fille prénommée Renée, mécanisme perceptif opérationnel doué de vision, d'audition, d'olfaction, de goût et de tact, ait pu vivre dans la parfaite inconscience d'elle-même et de l'univers, est un démenti à cette théorie hâtive. Car pour que la conscience advienne, il faut un nom.

Or, par un concours de circonstances malheureux, il apparaît que nul n'avait songé à me donner le mien.

Muriel Barbery, *L'Élégance du hérisson*, Gallimard, 2006.

Présentation de l'extrait

Le second roman de Muriel Barbery philosophe, formatrice et écrivain, alterne les récits de deux narratrices. Renée, femme sensible et raffinée à la culture encyclopédique, se protège en incarnant une concierge d'une banalité ostentatoire. Paloma, préadolescente surdouée, jette sur les siens et sur le monde un regard misanthrope qu'égaient des analyses sur la beauté des mouvements du monde. Unies par leur goût des belles choses et de la culture, les protagonistes se lient d'amitié.

L'extrait à traduire décrit l'éveil à soi de Renée. La narratrice adulte se remémore la prise de conscience de sa quiddité, de son identité. Son récit dépeint l'épiphanie qu'elle vécut dans un instant de communion avec son institutrice, sa prise de conscience de son essence au-delà de sa simple existence, sa seconde naissance en se découvrant (Re-)née.

Remarques préliminaires

La difficulté du texte s'avère triple : il comporte une charge lexicale importante, des phrases longues nécessitant une bonne maîtrise des procédés de subordination et de relativisation, et impose des choix qui dépendent d'une interprétation littéraire pertinente du texte.

Les temps imposaient d'autre part une réflexion prudente. Le texte se comprenant clairement comme une remémoration d'un événement fondateur dans le passé de Renée, il devait majoritairement être au prétérit. Se posaient toutefois des questions d'aspect, d'itération et de choix des modaux pour rendre compte le plus fidèlement possible du sens du texte de départ.

Examen du texte

L'épreuve de traduction à un concours obéit à une logique qui lui est propre. Nous n'entendons pas ici proposer une traduction qui se voudrait la meilleure ou la seule recevable mais souhaitons expliciter les considérations et arbitrages qui ont présidé à la correction du sujet, afin de permettre aux candidats de la prochaine session de se prémunir contre des erreurs récurrentes et d'adopter des stratégies efficaces.

Nous étudierons les phrases du texte dans leur ordre d'apparition pour en proposer des traductions possibles et recenser les commentaires des membres du jury sur les points positifs et négatifs constatés pour chacune d'elle. Nous espérons que cette façon de procéder convaincra les candidats qu'il est malvenu de retravailler sans raison et/ou à l'excès l'ordre des propositions du texte français.

• **phrase 1. Je levai la tête** en un mouvement insolite qui me donna presque le vertige et croisai un regard.

Soucieux d'exactitude, beaucoup de candidats ont su rendre compte précisément du mouvement de tête ici décrit : *I looked up* ou *I raised my head* convenaient mieux que *I lifted / tilted my head*. Inutile de surencherir par une préposition redondante : *I raised up my head*. On ne pouvait bien sûr accepter des faux-sens tels que *I craned my neck* ou *bobbed my head*, et encore moins des défis anatomiques surréalistes tels que *I rose my eyes*, *I got up my head*. Plus d'une fois on a déploré de graves calques syntaxiques sur le français tels que *I raised the head / the eyes*.

La présence surprenante de la première virgule devait se comprendre comme un choix de l'auteur et on attendait qu'il fût respecté et reproduit à l'identique.

On pouvait traduire « en un mouvement insolite » par *with / in / making a(n) ADJ movement / motion* mais le jury a pénalisé des sur-traductions telles que *by making*, ainsi que l'erreur plus lourde de repérage de la situation d'énonciation que constituait *(up)on making a movement*.

Nombre de candidats ont su choisir un terme neutre pour rendre compte de l'adjectif « insolite », qui étymologiquement évoque la surprise liée au caractère singulier, inhabituel du terme qualifié. Ainsi *unusual / unwonted / unfamiliar / odd / strange* convenaient mieux que les adjectifs empreints de jugements de valeur que sont *awkward, weird, queer*. Quant à *unlikely, improbable, unexpected*, ils trahissaient le texte français. Plus grave, on a trouvé des traductions hors champ sémantique tels que *sharp, sudden, uncanny*, voire un barbarisme : *unprobable*. Le jury s'est accordé à penser que c'était une stratégie d'évitement que d'utiliser un simple adverbe (ex : *awkwardly*) sans chercher à traduire « mouvement » car ce terme a donné lieu à des traductions inexactes (*making a move / a gesture*), des faux-sens (*an impulse*), des collocations malheureuses (*doing a movement*), voire des fautes de grammaire élémentaire lorsqu'il n'était pas précédé d'un article indéfini.

Enchaînons : *which almost made me feel giddy / dizzy* ou *which almost made my head swim / spin* atténuait comme il se doit l'étourdissement de la narratrice. C'était sur-traduire que d'utiliser *swoon / faint*. On renvoie à leurs dictionnaires et grammaires les candidats qui ont proposé des traductions fantasques (*made me feel vertiginous*) ou des calques inacceptables (*gave me the vertigo*).

Enfin, les candidats à la fonction de professeur d'anglais devraient s'astreindre à une grande rigueur grammaticale et sémantique. C'était cumuler les erreurs de calque et/ou de sens que de traduire « et croisai un regard » par *made eye contact with someone, crossed / caught an eye / a sight* ou *came across someone's gaze*. Afin d'éviter le calque lexical qu'aurait été *I met a gaze*, il suffisait d'étoffer par *(I) met someone's eyes / gaze*. On pouvait également imaginer *and (I) saw someone looking at me* ou *my eyes met someone else's*, mais c'était sur-traduire que de proposer *(I) noticed someone looking at me*.

• **phrase 2. Renée. Il s'agissait de moi.**

Une maîtrise adéquate des nuances de sens inhérentes aux déictiques *this / that* permettait de proposer très simplement : *Renée* (avec accent, puisque la narratrice est française). *That was me*.

Ce segment a pourtant posé de surprenants problèmes à des anglicistes trop désireux d'en expliciter le sens. Des étoffements maladroits et qui attestent d'un flou coupable quant à la maîtrise des plans d'énonciation ont fait produire des énoncés irrecevables tels que *This was me, this was my name, this meant me*. On a sanctionné plus lourdement encore les erreurs d'aspect : *It was dealing with me* et des énoncés qui confinent au non-sens tels que *I was it, I was me, I was meant, She was me*.

• **phrase 3. Pour la première fois, quelqu'un s'adressait à moi en disant mon prénom.**

Le jury a accepté *For the first time (ever / in my life), someone was addressing me / calling me by (my) (first / Christian) name* ou *For the first time (ever / in my life), somebody was using my first name to talk to me*. Une passivation telle que *I was being addressed* changeait la topicalisation de la phrase. Attention aux fautes élémentaires sur le sens et l'orthographe de *surname / Christian name*. Les correcteurs du concours s'étonnent que d'aucuns aient confondu le début de cette phrase avec l'amorce contraignante *It was the first time that + Pluperfect*. Enfin, il faut rappeler que *someone was speaking / talking to me by name* ne veut rien dire en anglais.

• **phrase 4.** Là où mes parents usaient du geste ou du grondement, une femme, dont je considérais à présent les yeux clairs et la bouche souriante, se frayait un chemin vers mon cœur, et, prononçant mon nom, entrait avec moi dans une proximité dont je n'avais pas idée jusqu'alors.

- Là où mes parents usaient du geste ou du grondement

Du point de vue des temps, on a accepté un prétérit ou la forme fréquentative en *would* + BV. Utiliser *used to* revenait à commettre un contre-sens, de même que des formes en *would have V-en* et *are V-ing*.

Du point de vue lexical, le jury s'indigne d'avoir trouvé un calque grossier et agrammatical tel que *There where...* Les amorces privilégiées à raison par les candidats ont été *Where(as)* / *While* / *In place of...* car *Unlike my parents who...* / *Contrary to...* étaient des sur-traductions. On ne pouvait pas non plus commencer par *When...*

Le geste et le grondement décrits dans le texte français avaient un sens généralisant qui légitimait une traduction possible par un pluriel en anglais. On comprend d'autre part que des candidats se soient interrogés sur le sens à donner à ces deux mots. Il nous a semblé que les termes dérivés de *gesture* et *grunt* / *grumble* convenaient mieux (s'ils étaient, le cas échéant, suivi de la préposition adéquate) que les formes dérivées de *beckon*, *growl*, *scold*, *mumble*. Les constructions incorporant les idées de *rumble*, *moan*, *parole* (!) ou *ejaculation* furent évidemment lourdement sanctionnées. Les propositions suivantes ont toutes été validées : *Where(as) my parents used / resorted to / made use of...* ou *Where(as) my parents would use / would resort to a gesture / gestures or exclamations / a grunt / grunts* ou *In place of my parents' motioning to me or grumbling / grunting at me*.

- une femme, dont je considérais à présent les yeux clairs et la bouche souriante

Ce segment donne l'occasion au jury d'appeler avec force les candidats à réviser les pronoms relatifs et la subordination.

Si l'on avait commencé la proposition par *Where(as)...*, il fallait un étoffement en *here was a lady / woman whose light-coloured / bright eyes and smile / smiling lips / smiling mouth I was (now) studying / contemplating / observing*. Trop de fois les correcteurs ont constaté de très graves erreurs de construction de la part de candidats ignorant que les pronoms relatifs *which* / *whom* ne convenaient pas ici pour remplacer la construction en *whose*. Une autre solution un peu plus lourde, et donc moins bonne, eût pu être *the...and smile of whom I was V-ing* ou *at whose...eyes and...mouth I was V-ing*.

On a estimé que les adjectifs *clear* / *fair* / *pale* (eyes) étaient légèrement imprécis ou inexacts pour décrire les yeux de l'institutrice. Enfin, on imagine l'étonnement du jury de constater que des candidats proposaient que la narratrice *was looking up to* et *looking into* le sourire de son institutrice !

- (une femme) se frayait un chemin vers mon cœur et, prononçant mon nom, entrait avec moi dans une proximité dont je n'avais pas idée jusqu'alors

Là encore, une attention soutenue à la macrostructure de la phrase nécessitait que l'on procède à un étoffement : si l'on avait utilisé *here was a woman* il convenait de poursuivre par *who was working herself / working her way / working a way* ou *who was making a way (in)to my heart and, as she uttered / called / said my name* ou *by / in uttering my name was getting close to me / was entering into a closeness with me / was coming with me into a closeness which / that / Ø I had never before imagined / had never known existed until then / up to then / before*.

Le jury convient de la difficulté à traduire « se frayait un chemin vers mon cœur ». L'immense majorité des copies a bien traduit le verbe par un prétérit en *V-ing* et non un prétérit simple, mais certaines traductions ont présenté le défaut majeur de ne pouvoir trouver de formule imagée adéquate. Impossible d'accepter *was elbowing her way towards / beating a path / worming her way into / striding her way / talking her way into / threading her way into my heart* ! *bosom* semblait d'un registre un peu trop élevé ici. Le participe présent en français « en prononçant » ne devait en aucun cas être traduit par une formule telle que *while / on / when V-ing*.

Il importait également de respecter la réciprocité de la rencontre que provoqua ce simple échange de regard. On ne pouvait accepter des propositions qui attribuaient l'échange à l'un plutôt qu'à l'autre des personnages. La volonté de respecter cette neutralité a poussé le jury à refuser *a woman who was joining me in / was coming with me*. Les termes *propinquity*, *proximity*, *nearness* et *intimacy*, sans être irrecevables, semblaient ou trop élaborés, ou calqués, ou sur-traduits ici.

Une dernière faute fréquemment rencontrée dans ce segment tenait à l'absence de maîtrise des déictiques pour rendre compte de « jusqu'alors ». *until now*, *hitherto*, *heretofore* étaient inenvisageables du point de vue du plan d'énonciation.

• **phrase 5. Je regardai autour de moi un monde qui, subitement, s'était paré de couleurs.**

Les candidats n'ont su convenablement traduire ce segment qu'en gardant à l'esprit la description qui suivait. Les ambiances et les couleurs détaillées n'ont rien de gai ni de vif. Cette naissance à soi se déroule par une triste et pluvieuse journée de rentrée. Une traduction possible en était *I looked around (me) at a world that / which, all of a sudden, had become alive / flooded / adorned / arrayed with colour(s)* ou *a world that / which had suddenly arrayed / adorned itself with colour(s)*. Il aurait été incorrect de choisir les adjectifs *bright / vivid* pour parler des couleurs. Dans le même esprit il fallait se garder de sur-traductions ou d'ajouts tels que *had become saturated / imbibed / imbued with new colours*. En cas de recours à une passivation, il importait d'exclure le recours à l'opérateur *be* car *had been* + *V-en* sous-entendait un agent dont il n'est pas question dans l'extrait.

• **phrase 6. En un éclair douloureux, je perçus la pluie qui tombait au-dehors, les fenêtres lavées d'eau, l'odeur des vêtements mouillés, l'étroitesse du couloir, mince boyau où vibrerait l'assemblée des enfants, la patine des portemanteaux aux boutons de cuivre où s'entassaient des pèlerines de mauvais drap – et la hauteur des plafonds, à la mesure du ciel pour un regard d'enfant.**

Ici encore, la longueur de la phrase et le choix du lexique parfois imagé ont posé des problèmes. L'éclair dont il est question était à comprendre au sens figuré. *In a painful / an agonizing flash* convenait. Les approximations et sur-traductions telles que *In a blinding epiphany / moment of insight* se sont avérées moins coûteuses en points que les interprétations littérales (*In a bolt of lightning*) et les cauchemars pâtisseries de certains proposant *In a dolorous éclair*.

Autre gageure de cette phrase : trouver une traduction du verbe de perception qui puisse s'appliquer aux différents compléments avec lesquels « je perçus » se décline, à savoir : une chose vue, une odeur et une impression diffuse. Une fois trouvé le verbe en question, il convenait encore pour des raisons stylistiques de choisir des compléments d'objets directs construits selon le même modèle : soit des formes nominales, soit des groupes verbaux.

Le jury a donc accepté : *(I) became aware of / noticed / perceived* + COD. Il a légèrement pénalisé *I sensed / took in* et totalement rejeté *made out / felt / caught sight of / saw* ainsi que tout verbe à un temps autre que le prétérit simple.

Concentrons-nous sur les COD :

- **la pluie qui tombait au-dehors**

the rain (which was) falling outside / outdoors suffisait. Pourquoi chercher à placer des expressions comme *pouring down / pouring by buckets / by the bucketful* ? Rappelons qu'on ne peut attribuer à la pluie la faculté de *fall down*. Enfin, il est regrettable qu'un postulant au métier d'enseignant, en plus de ne pas distinguer le prétérit simple du prétérit en *V-ing*, confonde les formes passées de *fall* et de *feel* !

- **les fenêtres lavées d'eau**

the windows washed / streaming / running with Ø (rain)water / (the) rain étaient recevables, tout comme des adjectifs composés : *the rain-splashed / rain-washed windows*. Certains candidats ont sous-estimé l'intensité de l'averse en proposant *the window panes* (ajout non nécessaire) *trickling / dripping with water*. Enfin, c'est se tromper complètement de situation que de proposer *the windows washed down with / bathed in / washed by water*, ou encore *windows awash with water*.

- **l'odeur des vêtements mouillés**

the smell of (the) wet clothes suffisait. Inutile de surenchérir avec *soaking wet / drenched / soaked*. Le jury a moins sanctionné les candidats qui ont proposé des odeurs non neutres (*stink, stench, odour*) que ceux qui ont fait un faux-sens en choisissant des effluves agréables (*scent, perfume, fragrance*).

- **l'étroitesse du couloir, mince boyau où vibrerait l'assemblée des enfants**

Impossible ici d'accepter une traduction trop littérale du boyau. On peut comprendre que les candidats se soient demandé si la vibration faisait référence au bruit des enfants dans le couloir ou à leur fébrilité en ce jour de rentrée. La première interprétation a été privilégiée, la seconde faiblement pénalisée. Plusieurs traductions étaient ici possible : *the narrow(ness of the) corridor* ou *the narrow / cramped corridor* ou *how narrow the corridor was*. La formulation de l'apposition dépendait du segment précédent, il fallait à la fois ne pas reprendre les mêmes termes et s'abstenir de descriptions trop anatomiques. Donc : *a tight / cramped passage(way) / tunnel / tube buzzing / resonating /*

resonant with the hum / the humming noise of the clustered / gathered / assembled / bustling children convenaient, de même que *a passage humming with the buzz of the group of children* voire *a tight passage where the group of children stirred / was buzzing*. Compte tenu du sens du mot *assembly* dans un contexte scolaire anglais, le jury a pensé qu'il serait maladroit ou ambigu de parler de *assembly of children*. De la même manière, il ne lui a pas semblé opportun de traduire l'idée de vibrer par un dérivé de *thrill*. Enfin, comment ne pas sourire de bon cœur à la proposition qu'il existe des *vibrating children* ?

- la patine des portemanteaux aux boutons de cuivre où s'entassaient des pèlerines de mauvais drap

Ce segment a été source de nombreuses fautes. On comprend que les candidats aient peiné à savoir si la patine en question donnait aux boutons un éclat brillant ou au contraire un aspect mat, d'autant que ces boutons disparaissaient sous un empilement de vêtements. Les deux aspects de patine ont donc été acceptés. Même si le texte a un parfum suranné, même si les pèlerines ne sont plus guère à la mode, et quand bien même on ne saurait pas que le drap est un tissu de laine et non seulement un accessoire de literie, le jury s'est ému des interprétations fantaisistes de candidats attribuant aux portemanteaux des boutons sous forme de *pimples*, *spots* ou *zits*, d'y voir jetés en désordre des *pilgrims* ou des *religious clothes* et de constater que les vêtements de pluie des enfants étaient faits de *bed sheets*. Les candidats ont bénéficié d'une certaine clémence quant au manque de technicité de leur vocabulaire à condition d'être cohérents, de savoir que *portmanteau* a une autre signification en anglais, et de comprendre qu'il ne s'agissait pas ici de *coat hangers* et encore moins de *hang-overs*.

Ont été acceptées les traductions: *(and) the patina / sheen / lustre / gloss / shine of + N-s* et leur contraire *(and) the faded / worn colour / look / aspect of the brass / copper pegs / coat racks* ou *the brass-copper-knobbed coat(-)hooks / pegs* ou *the pegs with copper / brass knobs heavy with piles of heaped capes / cloaks (made) of cheap / poor-quality wool* ou *heaped with piles of cheap / poor-quality wool(en) capes / cloaks* ainsi que *where / on which N-s were heaped / piled (on top of each other)*. De graves erreurs de calque syntaxique (*where were piled / hanging heaps of N-s*) ou de voix (*on which N-s piled / heaped themselves*) ont coûté de nombreux points aux candidats concernés. On encourage les candidats à s'abstenir de faux-sens. Les pèlerines de mauvais drap n'étaient pas ici *poorly(-) / badly(-) / ill(-) made*. Et il ne s'agissait pas ici de *Tartans* ni de *blankets*.

- et la hauteur des plafonds, à la mesure du ciel pour un regard d'enfant

On a constaté relativement peu d'erreurs pour traduire *and the height / loftiness of the ceiling(s)*, ou *and the high / lofty ceilings, sky-high in a child's eyes / sky-high to a child / as high as the sky through / in the eyes of a child*. On regrette toutefois de trouver encore des fautes sur les formes possessives (*the ceiling's height*), une méconnaissance du vocabulaire élémentaire (plafond rendu par *the wall above my head*) et des confusions entre plafonds et *roofs / rooves*, des calques lexicaux et des fautes élémentaires telles que *at the measure of... / in a children's eyes*.

• phrase 7. Alors, mes mornes yeux rivés aux siens, je m'agrippai à la femme qui venait de me faire naître.

Le jury n'a pas constaté de difficultés à traduire « alors » par *Then, / At that moment, / So,...* Le choix des adjectifs aurait dû porter sur *with my dull / sad / doleful / cheerless / mournful eyes* plutôt que sur des adjectifs sur-connotés tels que *sullen, bleak, gloomy, glum, morose, sulky, lifeless eyes*. On invite au passage les candidats à une plus grande vigilance afin de bien traduire « mes yeux rivés aux siens » par *(my eyes) staring into hers* ou *riveted on / to hers / fixed on(to) hers* et non *my eyes staring at her breasts*. La proposition *My eyes held her gaze* ne rend hélas pas compte de la situation réelle du texte. Enfin, comment ne pas s'étonner de propositions cruelles telles que *with my eyes glued / nailed / stapled to hers* ?

Compte tenu de l'omniprésence de mots associés à la naissance (eaux du ciel ruisselantes, couloirs et boyaux étroits qui résonnent de vibrations...), le jury a compris la tentation de donner à la proposition suivante une signification littérale, mais il a préféré expliciter le sens profond du texte en traduisant « qui venait de me faire naître » par une métaphore. Ainsi on a privilégié *I clutched at the woman / I clung (on) to the woman / I hung on to the woman who / that had just given me life / had just brought me to life / had just brought me into the world / had just brought me into existence* par rapport à *the woman who had just given birth to me*. Faut-il rappeler que les verbes irréguliers doivent être parfaitement assimilés ? Le prétérit de *cling* n'est pas **clang*.

• **phrase 8. – Renée, reprit la voix, veux-tu enlever ton suroît ?**

Il convient d'insister sur la nécessité d'utiliser des guillemets en anglais dans les phrases de dialogue : *"Renée," the voice continued / went on / resumed / repeated / spoke again.*

On n'exigeait bien sûr pas des candidats qu'ils connaissent la traduction du mot « suroît », qui désigne un chapeau marin aux bords relevés ou une vareuse de marin. Par déduction, ceux-ci pouvaient pourtant deviner qu'il s'agissait d'un vêtement, et partant de là, toute approximation désignant un vêtement qui serait de l'ordre de la veste ou du chapeau a été acceptée.

Une bonne compréhension de la situation à la lumière de la suite du texte a permis dans la plupart des copies d'éviter le contre-sens qui consistait à interpréter les paroles de l'institutrice comme une véritable sollicitation de la volonté de son élève. Le jury a donc accepté *"will you / why don't you / won't you / could you / would you take off your sou'wester?"* mais *would you like to* et *do you want to* n'étaient en aucun cas recevables.

• **phrase 9. Et, me tenant fermement pour que je ne tombe pas, elle me dévêtit avec la rapidité des longues expériences.**

Le principal reproche porte ici sur le manque de discernement et de nuance de candidats qui trop souvent ont prêté à l'institutrice comme à l'enfant des gestes déplacés. *she undressed me* n'était guère approprié, pas plus qu'un empressement excessif rendu par *she whipped my coat off*. On ne pouvait prêter à l'enfant le risque de *keel over* ! Une tournure en *lest I should tumble / topple* cumulait préciosité et sur-traduction. Enfin, penser que la petite fille immobile allait *stumble* était sans fondement. Le jury a donc retenu comme traductions recevables : *And / then, holding me firmly / with a firm hand so (that) I would / should not fall (over / down),* ou *to keep me from V-ing* ou *to stop me (from) V-ing, she removed / took off my coat / hat* (ou tout vêtement en cohérence avec la phrase traduite précédemment) *with a speed / swiftness born of / that told of / that came from long experience* ou *with practised / experienced hands* (à condition que *hands* n'ait pas été utilisé juste avant) ou *with the deftness / dexterity (born) of much practice / experience*. Les termes *experiments* et *experiences* étaient exclus dans ce contexte.

• **phrase 10. On croit à tort que l'éveil de la conscience coïncide avec l'heure de notre première naissance, peut-être parce que nous ne savons pas imaginer d'autre état vivant que celui-là.**

Afin de traduire correctement le pronom français « on », les candidats ne pouvaient faire l'économie d'une vision globale de la phrase et du contexte à droite. Leur choix de traduction devait être compatible et cohérent avec les adjectifs possessifs au sein de cette phrase et des deux qui suivaient. Il était par exemple illogique de recourir à *you* puisque le texte évoque ensuite « notre première naissance ».

Du point de vue lexical, la conscience (l'éveil des sens) dont il est ici question recouvre l'anglais *consciousness* ou *awareness*, mais en aucun cas il ne s'agit de la conscience morale appelée *conscience* en anglais. Cette phrase se voulant un aphorisme, le jury n'a pu admettre que le verbe « coïncider » soit mis au présent en *V-ing*.

Chacun comprend aisément ce que signifie « l'heure de notre première naissance ». On s'étonne donc d'avoir trouvé de graves faux sens tels que *the first hours of our birth* ou des non-sens tels que *our primary / premium birth*. Si l'on choisit de recourir à une forme verbale, « l'heure de notre première naissance » appelle un présent de vérité générale. Des traductions automatiques telles que *when we were first born* ou *when we first came into the world* ont été totalement refusées.

C'était trahir le sens du texte que de traduire « un autre état vivant que celui-là » par *a living state*, *Ø livelihood*, *Ø liveliness* ou même *Ø being alive*. Enfin, *different to*, forme globalement réservée à l'oral, se devait d'être sanctionnée à l'écrit de traduction du CAPES externe d'anglais.

Le jury a admis diverses propositions pour cette phrase : *It is wrongly / mistakenly / incorrectly assumed / taken for granted / believed* ou *We assume / believe / think mistakenly* ou *We mistakenly assume that the awakening of our consciousness / awareness coincides with / happens / takes place at the very moment we are born / the moment we are first born / at the time of our first birth* ou *that our consciousness awakens* (et non *awakes* !) *when we are first born perhaps / maybe because we cannot imagine* ou *are unable to / are not able to conceive of a different state of existence / life ou another state of life / existence than / apart from that* ou *a state of life / existence different from / than that*.

Enfin, on ne comprend pas qu'un candidat à ce stade de son cursus écrive *another* et *cannot* en deux mots.

• **phrase 11.** Il nous semble que nous avons toujours vu et senti et, forts de cette croyance, nous identifions dans la venue au monde l'instant décisif où naît la conscience.

- Il nous semble que nous avons toujours vu et senti et, forts de cette croyance

Le jury rappelle que *to our minds* n'est pas anglais. Le verbe « sentir » pouvait n'être pas pris dans son acception olfactive, et la logique interne de la phrase interdit de choisir un prétérit pour rendre compte de « nous avons toujours vu et senti ». De plus, « forts de cette croyance » ne pouvait se traduire par *strengthened by / strongly aware of this belief* et encore moins encore par *sure of this belief* (faux-sens !). En revanche, on a accepté des traductions telles que *It seems to us / We have the idea that we have always seen and felt and sustained / supported / comforted / fortified by this / that belief* ou *strong / secure in this / that belief*...

- nous identifions dans la venue au monde l'instant décisif où naît la conscience

L'erreur la plus grave consistait ici à faire un calque syntaxique de la phrase anglaise en faisant suivre le verbe *identify* directement de son COD. Il fallait en outre se garder du faux-sens qu'aurait induit une confusion entre *to identify something as...* et *to identify something with...* Alors que *we identify our arrival in the world / our coming into the world as the decisive moment of the birth of consciousness* fonctionnait, il aurait été totalement erroné de traduire la même proposition française par *we identify our arrival...with the moment of...*

D'autres traductions recevables auraient pu être *we see in our arrival in the world the key / fundamental / crucial / critical / defining moment when* (étoffement nécessaire) *our consciousness springs forth / awakens* (à condition que ce dernier verbe n'ait pas été utilisé avant) ou encore *we equate / associate...with...*

• **phrase 12.** Que, pendant cinq années, une petite fille prénommée Renée, mécanisme perceptif opérationnel doué de vision, d'audition, d'olfaction, de goût et de tact, ait pu vivre dans la parfaite inconscience d'elle-même et de l'univers, est un démenti à cette théorie hâtive.

Attention au choix des adjectifs : *a young girl* décrirait une fille plus âgée que cinq ans environ et *small* fait trop référence à la taille. Malgré l'apparente complexité du vocabulaire, plus d'une solution existait. Les candidats qui ont fait preuve de discernement ont bien compris qu'être doué de vision et de tous les autres sens allait de soi pour une petite fille qui justement se réjouissait de s'élever au-dessus de sa condition biologique d'être vivant. Ils ont su éviter le contre-sens *gifted with + N / V-ing*. D'autres ont remarqué le choix de Muriel Barbery d'utiliser des termes savants pour parler des cinq sens. Il était envisageable d'en rendre compte en anglais par des termes d'origine latine, à condition de rester cohérent et de ne pas les mêler à d'autres termes d'un registre plus habituel. Rappelons enfin qu'il faut distinguer *tact* et *tactfulness* tout comme *hearing* et *earring*.

Le jury s'est abstenu d'interprétations trop limitatives dans la restitution du groupe verbal « ait pu vivre », mais a exigé que les propositions des candidats rendent compte à la fois de la modalité de la possibilité et de l'aspect antérieur de l'action. D'autres modalités ou des périphrases telles que *was to have V-en* n'étaient pas pertinentes ici.

L'« inconscience » à laquelle le texte français fait référence a moins à voir avec des concepts tels que *oblivion* ou *unconsciousness* qu'avec l'idée de *unawareness*.

Les traductions reçues ont été :

(The fact) that, for five years, a little girl named / called / by the name of Renée, a (fully-) working / functioning / functional / sentient / sensory mechanism (attention à l'orthographe) */ device / machine* ou *an operational / operative perceptive mechanism able to see, hear, smell, taste, and touch* ou *endowed with (the senses) of sight, hearing, smell, taste and touch* ou *endowed with the senses of vision, audition, olfaction, gestation and tact should have been able to live / could (ever) have lived / had been able to live blissfully unaware of herself and the universe* ou *in total unawareness of...* ou *without being (in the least) aware of herself and the universe gives the lie to / is a denial of / negates / disproves / refutes / belies / contradicts this rash / hasty / hastily-built theory.*

Le jury a pensé que *half-baked theory* ne reflétait pas le niveau de langue du texte, et il tient à rappeler aux candidats qu'un effort de précision est nécessaire de bout en bout de l'épreuve. Ainsi, *shallow / quick / speedy theory* ne correspondaient pas à l'idée première du texte.

• **phrase 13. Car, pour que la conscience advienne, il faut un nom.**

Le jury a dû refuser des calques maladroits tels que *For, for (someone's) consciousness to* + BV ou plus grave encore *Because, for that consciousness* + verbe conjugué. La proposition de but a été majoritairement bien traduite, mais des candidats ont buté sur le verbe « advenir » incorrectement traduit par *to arrive / to come*. On encourage les candidats à bien retravailler le domaine de la détermination afin de maîtriser les différences d'emploi entre les articles Ø / a / the.

Cette phrase pouvait être traduite de plusieurs façons : *Because, for (someone's) consciousness to spring forth / to dawn / to come about, a name is needed / necessary* ou *it is necessary to have a name*. On acceptait aussi *For, if consciousness is to appear / if there is to be an advent of consciousness, a name is necessary*. Enfin, des formules aux allures de maximes convenaient également : *Because it takes a name for (a) consciousness to awaken* ou *For there can be no consciousness without a name*.

• **phrase 14. Or, par un concours de circonstances malheureux, il apparaît que nul n'avait songé à me donner le mien.**

On conçoit aisément qu'il ne pouvait être question de traduire « Or » par *Moreover / Now*. Un examen attentif de la syntaxe française permettait de voir que l'adjectif « malheureux » s'appliquait à « concours », non au mot « circonstances ». « il apparaît que » ne signifie pas *it is as if / as though...* Enfin, « nul n'avait songé à me donner le mien » ne pouvait être traduit par *no one had dreamt of V-ing*, et il était inutile de surcharger le texte par des reformulations telles que *no(-)one had bothered to give me mine* ou *it had not crossed anyone's mind to give me mine*.

Traductions acceptées : *Yet / However, due to / because of / through some / an unfortunate / unfavourable combination / series / chain of events, it seems / appears / turns out / transpires that no(-)one had (ever) thought of giving me mine* ou *no(-)ne had thought / cared to give me mine*.

Conseils aux candidats

D'un point de vue grammatical, beaucoup de copies ont fait montre d'insuffisances dans :

- les propositions subordonnées (construction en *whose* etc.), les constructions génitives en général et les pronoms relatifs
- la ponctuation : il faut maîtriser l'emploi des guillemets, des virgules (trop souvent remplacées par des tirets), éviter des ruptures qui mènent aux non-sens. Exemple : *I became aware of the rain,*
- la détermination nominale
- *this / that*
- les prépositions (beaucoup de confusions entre *in, to, into, on, onto*)
- la concordance des temps et des déictiques au passé
- les questions d'aspects : forme simple / *be +V-ing*
- le maniement des modaux
- la différence entre les voix active et passive
- *for / since / during / ago*.

En ce qui concerne le lexique, le jury exhorte les candidats à :

- soigner l'orthographe
- s'assurer que le terme choisi existe vraiment ; dans le doute, trouver un synonyme, une périphrase à défaut de mieux, mais ne pas laisser de blancs
- attribuer plus d'importance à la collocation dans les acquisitions lexicales ; on trouve trop de collocations maladroites, voire impossibles, d'où l'importance de lire beaucoup dans les deux langues
- s'assurer que les termes courants sont connus !

En termes de stratégie :

- on ne peut se lancer dans la traduction sans plusieurs lectures minutieuses préalables. Une bonne compréhension littéraire du texte permettra, en s'appuyant sur les choix syntaxiques et lexicaux de l'auteur, de déjouer des erreurs de ton, de point de vue, d'analyse des plans d'énonciation
- il est essentiel de bien comprendre le texte de départ. Si des termes français sont inconnus, le candidat doit s'efforcer de se représenter la scène de façon réaliste et plausible afin d'éviter des

traductions dénuées de sens. Que penser de traductions telles que *do you mind taking off your umbilical cord?* et *She washed me rapidly taking off the liquid that protected my body ?*

- il ne faut en aucun cas traduire segment par segment en perdant de vue la structure des phrases et/ou paragraphes dans lesquels ces segments s'inscrivent

- une double relecture de sa copie est indispensable : la première, comparative par rapport au texte de départ, aide à repérer des omissions éventuelles ; la seconde, concentrée sur le texte traduit, permet d'éviter les énoncés incohérents et les erreurs de construction

- il faut éviter la réécriture, la sur-traduction systématique, la traduction-explication

- il importe de rester simple et de résister à la tentation de plaquer des expressions idiomatiques sans raison. Les meilleures copies sont celles qui montrent qu'elles ont bien compris le texte de départ en en rendant compte de façon limpide, directe, et soignée.

Proposition de traduction

I looked up, in an unwonted motion which almost made my head swim, and met someone's gaze.

Renée. That was me. For the first time ever, someone was calling me by my first name. Whereas my parents would resort to gestures or grunts, here was a lady whose light-coloured eyes and smile I was now studying, who was finding her way into my heart and, as she uttered my name, was getting close to me in a way which I had never known existed until then. I looked around at a world which, suddenly, had become alive with colours. In a flash of pain, I became aware of the rain falling outside, the rain-splashed windows, the smell of wet clothes, the cramped corridor, a tight passage humming with the buzz of the clustered children, and the worn aspect of the brass knobs on which were hung multiple layers of cheap woollen cloaks, and the height of the ceilings, sky-high in a child's eyes. At that moment, with my cheerless eyes riveted on hers, I clutched at the woman who had just given me life.

"Renée," the voice repeated, "will you take off your sou'wester?"

And holding me firmly so that I should not fall over, she helped me out of my coat with the deftness born of much practice.

It is thought, wrongly, that the awakening of our consciousness coincides with the moment we are first born, maybe because we are unable to conceive of another state of existence than that one. It seems to us that we have always seen and felt and, secure in that belief, we identify our coming into the world as the key moment when our consciousness awakens.

The fact that, for five years, a little girl by the name of Renée, a fully sentient mechanism able to see, hear, smell, taste and touch should have been able to live blissfully unaware of herself and the universe, disproves this hastily-built theory. For there can be no consciousness without a name.

Yet, by some unfortunate combination of events, it turns out that no-one had ever thought of giving me mine.

Rapport établi par Damien Reinhardt

EPREUVES ORALES

4. Epreuves orales

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

Rappel des textes officiels

L'épreuve préprofessionnelle est régie par le B.O. n° 25 du 24 juin 1999 où l'on peut lire : « Cette épreuve en langue française comporte un exposé suivi d'un entretien avec les membres du jury. Elle prend appui sur des documents d'intérêt didactique et pédagogique proposés par le jury. L'épreuve permet au candidat de démontrer :

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

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

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

Déroulement et objectifs de l'épreuve

Au cours des 30 minutes de présentation du dossier, les candidats doivent faire la démonstration de leurs compétences d'analyse de documents extraits, par exemple, de manuels ou de préparations de professeurs, au regard d'une consigne qui guidera leur analyse. Les sujets portent tous sur l'enseignement de l'anglais dans le secondaire (collège, lycée) et jamais sur l'enseignement élémentaire ou post-baccalauréat. Néanmoins l'appréhension de documents concernant les classes de sixième et cinquième requiert la connaissance de l'amont à l'entrée en sixième (enseignement inscrit dans les textes officiels depuis la rentrée 2002) et les attentes au niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Parmi les documents peuvent figurer des extraits de textes de référence (extrait du CECRL, par exemple).

Si l'objet d'étude diffère de celui de l'épreuve orale en anglais, tant dans sa forme que dans ses objectifs, le candidat doit cependant faire preuve des mêmes qualités d'analyse pour comparer et associer les documents, ainsi que d'un sens critique aigu, non dépourvu de nuance. La compétence d'expression en anglais n'est pas évaluée lors de cette épreuve ; néanmoins, une connaissance solide de la langue et de la culture des pays anglophones est indispensable pour juger de l'intérêt des documents et diverses tâches proposées aux élèves (cf. exemple de sujet ci-après sur la spécificité de textes littéraires).

Il ne s'agit en aucun cas de vérifier les compétences pratiques supposées des candidats, dont on n'attend pas qu'ils aient d'expérience professionnelle de l'enseignement. En aucun cas, il ne leur sera demandé de faire de la fiction de cours ou de modifier les documents ou de proposer des activités de remplacement.

La consigne obéit à une forme fixe : liste des documents (année, classe, nature) ; libellé de la consigne commençant par « En vous appuyant sur l'analyse des documents constituant ce dossier, vous... » (voir les exemples ci-après). Il est attendu que le candidat s'appuie sur les termes de la consigne pour analyser les documents, et qu'il propose au jury une introduction qui situe les documents dans leur contexte institutionnel (programmes en vigueur à la date de publication), puis dégage une problématique avant de poursuivre par une démonstration rigoureuse et organisée.

Remarques générales

Les résultats, parfois excellents, obtenus à l'épreuve pré-professionnelle de la présente session, montrent que nombre de candidats ont déjà pris la mesure du métier qu'ils souhaitent exercer et ont commencé à se forger une culture professionnelle. Le jury ne peut que s'en réjouir.

La variété des sujets proposés révèle la non moins grande diversité des questions que le futur enseignant sera amené à se poser et le dynamisme de la réflexion pédagogique et didactique de la discipline langues vivantes. Il faut remarquer l'absence de sujets se référant à des époques antérieures aux années 80-90 (ce qui n'exclut pas qu'il y en ait une autre année), au profit de sujets axés sur une activité langagière, l'évaluation, un fait de langue, un fait culturel, un type d'écrit littéraire,

la phonologie, la logique d'une démarche pédagogique d'un manuel ou d'un professeur, la comparaison de deux démarches à partir d'un même support, au lycée ou au collège, et sur la manière dont les élèves sont amenés à développer et construire leurs compétences dans ces différents domaines et situations.

La majorité des candidats s'est préparée en s'interrogeant sur les évolutions récentes de la didactique des langues et a acquis des repères sur les choix institutionnels antérieurs, se dotant ainsi de connaissances sur l'épistémologie de la discipline. Il n'est cependant pas inutile de rappeler que ces évolutions ne posent pas nécessairement en opposition les approches plus anciennes aux plus récentes, et que ces dernières ne sont qu'une étape dans un processus non fini. Ainsi, l'approche actionnelle est une version aboutie de la pédagogie de projet. Les concepteurs des manuels dont sont extraits nombre de sujets proposés ne sont pas non plus exempts de l'influence d'approches didactiques et méthodes antérieures, et les choix effectués peuvent s'avérer hybrides, en plus de l'adossement aux programmes alors en vigueur. Cela étant posé, il est demandé au candidat de savoir mettre en perspective les documents en gardant un esprit ouvert, qui seul permet d'exercer un regard critique. Ainsi, le manuel le plus récent ne sera pas nécessairement celui qui a la démarche la plus cohérente, la plus efficace, la plus conforme aux attentes institutionnelles, dans le domaine sur lequel la consigne demande au candidat de se pencher.

Si la connaissance du cadre institutionnel (programmes, CECRL) est indispensable pour contextualiser le dossier et les objectifs visés dans les démarches données à analyser, la maîtrise de ce cadre est mesurée et valorisée par le jury à travers la capacité du candidat à faire des choix pertinents dans la masse d'informations qu'il possède et à ainsi éclairer l'analyse des documents proposés. Les placages longs et intempestifs de cours sans lien avec le dossier, les confusions sur le lien entre programmes en vigueur et CECRL, ainsi que l'usage d'une terminologie non maîtrisée traduisent une réflexion et une appropriation insuffisante des références théoriques lors de l'année de préparation, et souvent la difficulté du candidat à s'en distancier pour véritablement analyser les documents.

Il faut noter l'effort louable des candidats qui ont tenu compte des remarques du précédent rapport et posent une problématique au terme de leur propos introductif. Ces questions attestent généralement d'une réflexion bien menée lors de la préparation sur le thème proposé dans la consigne et le filtre de lecture qu'il a imposé. Il est alors d'autant plus regrettable que les exposés qui suivent tendent trop souvent à rester descriptifs et/ou linéaires sans établir de relations entre les documents, et finissent par perdre de vue la problématique annoncée. Il serait pourtant judicieux et cohérent, en conclusion, de revenir sur les réponses apportées, même de manière partielle, par l'analyse des documents.

Les questions que le candidat devra se poser lors de sa préparation dépendront assurément des termes-clés du sujet, par exemple : En quoi la démarche contribue-t-elle à développer les compétences de communication des élèves ou les dote-t-elle des outils nécessaires pour réaliser les tâches proposées ? S'agit-il d'une démarche d'entraînement ou d'une démarche évaluative ? Les étapes facilitent-elles l'accès au sens ? L'ensemble a-t-il du sens ? De quel type d'évaluation s'agit-il ? Sur quoi porte l'évaluation ? La démarche est-elle cohérente par rapport aux objectifs annoncés ou à la question posée ? La démarche prend-elle en compte les spécificités du type de support ? etc.

L'entretien est un temps où le jury s'efforce avec bienveillance de se faire expliciter des raisonnements ou expressions employées, de pointer une éventuelle contradiction pour amener le candidat à faire des choix dans ses propos et à les justifier, de le guider dans la comparaison de plusieurs documents, ou encore de le faire réfléchir sur un point qu'il aura pu négliger. Seront appréciées la capacité à faire preuve de bon sens et de nuance, et parfois d'humilité pour reconnaître que l'on a pu se tromper et reprendre son raisonnement sur de nouvelles bases, mais aussi l'aptitude à développer un raisonnement ou une analyse, qui pouvait être juste et opportun à l'origine, mais qui avait été simplement effleuré, ou qui n'était pas totalement abouti. Toute question posée ne signifie donc pas nécessairement qu'une erreur d'interprétation a été commise et peut simplement être le moyen de lever une ambiguïté ou de voir jusqu'où le candidat sait mener sa réflexion. Il est néanmoins malvenu de s'arrêter à répéter avec maladresse (« comme je l'ai déjà dit... ») ce que le jury a déjà entendu et pris en notes. On ne saurait trop rappeler qu'il convient de bien écouter la question, quitte à la reformuler pour s'assurer d'en avoir saisi la finalité, et, si nécessaire, de prendre le temps de retourner aux documents pour les estimer à l'aune du nouvel éclairage envisagé par le jury.

La question de la terminologie employée, et surtout des concepts qui la sous-tendent, n'est pas anodine. Il faut relever que les candidats sont généralement soucieux d'éviter les anachronismes et de bien associer les documents à la terminologie utilisée à l'époque de leur conception. Les meilleurs ne partent pas du principe qu'il leur faudrait à tout prix employer certaines expressions qu'ils

présupposent attendues du jury, alors que celles-ci seraient en réalité inadaptées pour exploiter les supports. Ils savent choisir les termes précis afin de décrire, commenter ou analyser finement sans jargonner. L'essentiel est en effet de comprendre les concepts et termes utilisés, de savoir ce qu'ils recouvrent, et de les utiliser dans le contexte adéquat et de manière cohérente pendant la totalité de l'exposé.

Certains candidats n'ont pas pris la mesure de l'importance de la qualité de la langue qu'ils doivent utiliser face au jury. Même s'ils se destinent à enseigner l'anglais, leur français se doit d'être de bonne tenue et dans un registre adapté. Les relâchements et fautes de grammaire ne sont malheureusement pas absents (« le prof », « l'exo », « le doc A », « l'activité qui arrive comme un cheveu dans la soupe », « si *j'aurais », « pallier *à », ...), notamment dans l'entretien. Lors de l'exposé, le candidat doit faire preuve d'un ton de conviction, ce qui ne signifie pas parler fort, mais nécessite de trouver un rythme posé, ni trop lent ni trop rapide, et de s'exprimer dans une langue riche, exacte et modulée. Les candidats auront tout intérêt à s'entraîner à ce type de prise de parole formelle en français pour trouver le rythme juste, éviter la lecture fastidieuse d'une préparation rédigée (préférer des notes, une fois passé le cap de l'introduction) et calibrer le nombre de pages de leur préparation par rapport au temps nécessaire pour terminer leur exposé dans de bonnes conditions.

Conclusion

En conclusion, on ne saurait trop encourager les candidats à prendre connaissance des exemples de sujets présentés et développés ci-après et à lire les rapports de jury des années précédentes, notamment celui de 2008 qui propose des exemples de problématiques.

ANNEXE 1 : Tableau de concordance : programmes des programmes actuellement en vigueur, CECRL, socle.

Ces programmes comportent un préambule commun à toutes les langues dont la lecture est indispensable.

Niveau de classe	Programmes	Niveau attendu en fin d'année ou de cycle	Socle commun de connaissances et de compétences
Terminale	BO HS n°5 du 9 septembre 2004, applicable à la rentrée 2005	Globalement B2 (voir les programmes)	
Première	BO HS n°7 du 28 août 2003, applicable à la rentrée 2004		
Seconde	BO HS n°7 du 3 octobre 2002 applicable à la rentrée 2003	Consolidation du B1	
Quatrième-Troisième*	<i>Palier 2</i> BO HS n° 7 du 26 avril 2007 applicable à la rentrée 2008	B1	A2
Sixième-Cinquième*	<i>Palier 1</i> BO HS n°6 du 25 août 2005, applicable à la rentrée 2006	A2	
Fin du cycle 3	HS n°8 du 30 août 2007, applicable à la rentrée 2007	A1	A1

* pour la langue commencée à l'école primaire

ANNEXE 2 : sitographie

Sur l'évaluation en langues vivantes (publication de l'Inspection Générale janvier 2007)

<http://www.education.gouv.fr/cid4608/l-evaluation-en-langue-vivante-etat-des-lieux-et-perspectives-d-evolution.html>

Sur le plan de rénovation des langues vivantes

<http://eduscol.education.fr/D0067/prl.htm>

<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>

Sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

<http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_FR.asp

<http://eduscol.education.fr/D0067/cecrl.htm>

Sur le Socle Commun de Connaissances et de Compétences

http://eduscol.education.fr/D0231/Grille_pilier2.pdf

Sur le palier 1 au collège

ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2005/hs6/MENE0501647A_annexe01.pdf

ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2005/hs6/MENE0501647A_annexe03.pdf

Sur le palier 2 au collège

ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/hs7/hs7_anglais-vol3.pdf

ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/hs7/hs7_preambule2-vol3.pdf

Sur les nouveaux programmes au lycée

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs7/default.htm>

<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2003/hs7/cadre.pdf>

ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2004/hs5/lv_terminale.pdf

Sur le nouveau baccalauréat STG

session 2009

<http://www.education.gouv.fr/cid22459/mene0800725n.html>

session 2007 (1^{ère} session)

<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/42/MENE0602723N.htm>

Rapport établi par Véronique Staat

Etude de trois dossiers proposés lors de la session 2009

EPP L3

Introduction

Ce dossier est exclusivement composé d'extraits d'un manuel de Terminale publié en 1992, correspondant à une unité consacrée à deux extraits de l'œuvre de Shakespeare. Cette unité rappelle la structure d'une séquence pédagogique comportant :

- des activités d'anticipation : documents A1 et A2 (enrichissement lexical, EO, CO, EE)
 - en A1, page d'ouverture de cette unité consacrée aux arts, on découvre un Shakespeare en tenue de week-end, dont le cerf-volant s'élance vers le ciel ; en bas de page, un symbole indique la présence d'un enregistrement et trois cases signalent l'orientation notionnelle/fonctionnelle de l'appareil pédagogique.
 - le document A2 comporte trois activités – travail lexical, CO, EO ou EE en rapport avec la page précédente (A) – et deux activités en (B) portant sur la bande dessinée qui figure en bas de page, elle-même version iconographique du sonnet 18 ; un encadré résume les caractéristiques du sonnet shakespearien.
- une étape de compréhension du poème : documents A3 et A4 (enrichissement lexical, CE, EO, explication de texte)
 - le document A3 commence par le Sonnet 18, un des plus célèbres des 154 sonnets de la *Fair Youth Sequence*, associé ici à un exercice d'appariement en (C). En bas de page, un tableau dont la source n'est pas lisible semble illustrer le poème.
 - en A4, on trouve en (D) des questions portant sur le sonnet et une explication de texte sous forme d'exercice lacunaire (E)
- une exploitation ayant pour support un autre texte, proche d'une évaluation sur le modèle de l'épreuve du baccalauréat d'alors (compétences linguistiques, compréhension, expression) : documents A5 et A6
 - le document A5 présente un extrait de *Midsummer Night's Dream*, Act 5, scene 1 et un document iconographique
 - le document A6 s'ouvre sur un célèbre tableau de Füssli de 1793, représentant des personnages de la pièce, dont certains figurent dans le résumé qui précède l'extrait sélectionné. Suivent des exercices lexicaux (F), des questions de compréhension (G) et un sujet de production écrite (H).

Problématique

Comme le suggère la consigne donnée, il convient donc de s'interroger sur le traitement pédagogique de la spécificité du texte littéraire (un sonnet et un extrait de théâtre) par les auteurs du manuel. Contrairement au roman, qui fait l'objet d'une lecture individuelle et silencieuse, ces textes peuvent être écoutés et lus, écoutés et vus, écoutés seulement, lus seulement. Les stratégies d'accès au sens et les activités d'expression tiennent-elles compte des spécificités de ces textes dans leur forme ET dans la façon dont ils sont reçus ? Quel est le poids de la médiation ?

En 1994, lorsque ce manuel paraît, seuls les contenus grammaticaux font l'objet de programmes au sens strict du terme, selon une approche notionnelle-fonctionnelle, mise en œuvre par la pratique des quatre « aptitudes » (les « activités langagières » d'aujourd'hui) dans des situations proches de l'authentique. L'apprentissage de la langue est l'objectif premier devant les objectifs culturel et conceptuel.

Néanmoins les programmes pour les classes de première et de terminale préconisent que soit donnée aux élèves la possibilité de « *se forger une culture individuelle, directe, non octroyée à travers la pratique de la langue anglaise* » et l'étude « *d'œuvres complètes, fragments d'œuvre, théâtre, poésie, production cinématographique* » et artistique, afin de développer chez les élèves « *le plaisir de lire, le goût de lire davantage* ».

Ces quelques éléments éclairent nécessairement l'analyse de ce dossier.

Le poème

Certaines de ses spécificités relèvent de ce qui se voit – l'organisation du sonnet visible dans sa forme – d'autres de ce qui s'entend – le *rhyming pattern* (nombreuses rimes vocaliques), les sonorités, le rythme, les allitérations, la musicalité qui orientent l'accès au sens du poème. D'autres enfin relèvent plus directement de la lecture : la ponctuation (on remarquera que le premier vers est une question), les connecteurs ('*and*' qui apparaît trois fois, '*but*' qui occupe une place centrale, *nor* répété au début des vers 10 et 11), les anaphores (dans le couplet '*so long*'), les répétitions (le mot *summer*), les comparaisons, images et métaphores, les personnifications, les formes linguistiques en anglais de la Renaissance, les inversions. Le sonnet, par l'évocation de la nature, de la beauté, du temps qui passe, du rôle du poète, porte la trace de son inscription historique et littéraire.

Prise en compte de la spécificité du poème dans le traitement pédagogique proposé par les concepteurs

L'analyse des activités d'anticipation met en lumière la priorité donnée aux connaissances :

- en A2, un encadré résume ce qu'est un sonnet, les thèmes que les sonnets de Shakespeare évoquent (l'amour, le temps qui passe, la mort), la façon dont ils le font (*profound* et *original*). Tout ceci reste très extérieur à l'élève : que fait-on de l'adjectif *lyric*, de la mention du pentamètre iambique ?
- un travail sur le lexique accompagne une réflexion sur le rôle du poète symbolisé visuellement en A1
- enfin deux activités font un sort à la compréhension littérale du sonnet (encore faut-il que les activités soient faisables car, sans connaissance du sonnet, les interprétations risquent d'être divergentes). Il est par ailleurs permis de s'interroger sur la pertinence de présenter un sonnet de Shakespeare à l'aide d'une bande-dessinée.

On entre dans le sonnet par l'histoire qu'il raconte. L'accès à travers la bande dessinée et l'encadré gomme les spécificités de la langue et de la forme du poème sous prétexte d'en faciliter la compréhension. Quand enfin on découvre le poème, c'est sous sa forme écrite (alors que la présence d'une icône à côté du texte révèle l'existence d'un enregistrement). Il y a bien eu écoute d'un document sonore, mais c'était une description du document A1 à des fins lexicales et thématiques.

Activités de compréhension proprement dite

Elles se déroulent en quatre étapes :

- tout d'abord, l'appareil pédagogique présente un exercice lexical qui a manifestement pour but de gommer les difficultés liées à l'archaïsme de la langue (*thee, thou art, thy, hath*) et le registre (*buds* qui devient *young flowers*, *complexion* qui devient *skin on the face*). La spécificité de la langue poétique du XVI^e siècle est évacuée au profit de simplifications sémantiques (*untrimmed*, en devenant *uncontrolled*, perd une partie de son pouvoir d'évocation).
- puis, dans une démarche classique, des questions invitent les élèves à s'intéresser à certaines spécificités : comparaisons, personnification, les références au temps, à la nature, l'ombre et la lumière. Cependant les concepteurs du manuel fournissent les mots et les thèmes, au lieu d'amener les élèves à les rechercher, transformant ainsi l'activité en exercice de classement plus ou moins faisable et non transférable.
- suit une série de questions portant sur le sens du poème et qui, dans leur forme, s'apparentent à une vérification de la compréhension.
- enfin, une analyse du poème sous forme d'un texte à peine lacunaire est proposée ; les mots à trouver sont des mots-outils, dont la première lettre est donnée la plupart du temps de sorte qu'il est possible de faire l'exercice sans comprendre ni le texte ni le poème.

En conclusion sur ce premier texte, le poème est traité comme n'importe quel autre document écrit. Il est prétexte à un travail lexical et à un apport de connaissances qui ne sont pas intégrés au développement des compétences de lecture de poème et production de commentaire.

Les activités de production écrite ou orale sont des réponses à des questions et un exercice lacunaire. De même que la découverte du poème ne se fait pas par l'écoute, l'exploitation ne passe pas par la diction, la lecture, ni la mise en bouche.

L'extrait de *Midsummer Night's Dream*

Cette scène est située vers la fin de la pièce, dont le résumé qui précède l'extrait rend compte de la complexité. Il s'agit d'un dialogue en vers entre Hyppolyta et Theseus, dans lequel Theseus compare les amants au fou et au poète, dans le sens où aucun ne voit la réalité telle qu'elle se présente.

Comme dans le sonnet, le rôle de l'imagination et la place du poète sont au centre du message.

On y trouve au vers 13 une allusion à la position du poète. Il y est question du pouvoir de l'imagination, qui transcende les réalités matérielles. Le vers 22 est à rapprocher de l'illustration représentant Shakespeare en buisson. La tirade de Theseus regorge d'allusions à la vision élisabéthaine du monde, de comparaisons ; la langue, moins archaïque que celle du poème, est néanmoins complexe, avec des images telles que *seething brains* (vers 4), *brow of Egypt* (vers 11), qui sont accompagnées de notes lexicales. Le léger désaccord entre les deux protagonistes donne lieu à une rhétorique qui se manifeste, entre autres, dans le discours de Theseus par des exemples qui ne parviennent pas à convaincre Hippolyta.

Prise en compte de la spécificité du discours théâtral dans le traitement pédagogique

- en A5, un résumé contextualise la scène, mais ne permet aucune anticipation des contenus de l'extrait. L'illustration à gauche du texte donne lieu à la question 2 en A6, question qui nécessite que l'ensemble de la tirade ait été comprise. Aucun support, aucune indication ne permettent d'apprécier la théâtralité de l'extrait ; aucune activité basée sur l'écoute de l'enregistrement n'est proposée.

- en A6, le tableau de Füssli, qui n'est pas directement lié à l'extrait présenté, met en scène les concepts de *fancy / imagination*, qui ne sont cependant pas exploités.

L'exercice suivant procède de la même manière que l'explication de texte en A4 : on dit aux élèves ce qu'ils doivent comprendre de l'art de Shakespeare et on les invite à opérer un classement qui, s'il n'est pas dépourvu d'intérêt, est imposé et ne facilite pas l'accès au sens, loin de là.

Les exercices suivants sont des questions d'évaluation qui ne tiennent pas compte de la spécificité de l'écriture théâtrale, ce que confirme le dernier exercice, très proche d'un essai du baccalauréat. Pour répondre à ces questions, nul besoin de travailler sur les extraits proposés.

La conclusion sur ce deuxième texte rejoint celle faite à propos du poème. Ici le texte littéraire a servi de support à une démarche d'évaluation de la compréhension et de l'expression, elle-même déconnectée des activités proposées sur le poème. La priorité n'a pas été donnée à l'enrichissement culturel des élèves ; la spécificité de ce texte n'a pas servi à renforcer leurs capacités de lecteurs.

Conclusion

Dans ce dossier, la spécificité du texte littéraire n'est prise en compte ni dans les activités de réception ni dans les activités de production. Une fois les textes compris selon une démarche qui ne s'inscrit pas dans une stratégie d'entraînement à cette activité langagière, les élèves sont invités à compléter une synthèse présentée sous forme d'exercice lacunaire, à répondre à des questions, à rédiger un essai. Il n'est pas fait appel à la sensibilité littéraire et artistique des élèves, à leurs compétences de lecteurs de textes littéraires ; ils ne sont pas invités à lire à haute voix, déclamer, jouer les vers étudiés ; ils ne sont pas amenés à prendre conscience des spécificités des textes étudiés ni des démarches qui permettent d'accéder à leur sens. Dans cette unité de manuel consacrée à l'art, les documents iconographiques authentiques n'ont pas donné lieu à une quelconque exploitation.

Cet appareil pédagogique ne répond que partiellement aux préconisations des programmes et instructions pour les classes de première et de terminale de 1992. L'utilisation de supports littéraires dans ce dossier ne permet pas l'intégration des objectifs culturel, linguistique et conceptuel et ne

s'inscrit pas dans une démarche où l'accès à la culture se fait pas l'intermédiaire de la langue étudiée. Ces remarques sont d'autant plus d'actualité aujourd'hui alors que la notion de compétence oblige à mettre à distance la stricte entrée disciplinaire. L'étude des textes littéraires en langue étrangère doit donner du sens à l'enseignement de la langue mais aussi participer à la construction d'une culture commune humaniste.

N. B. : Pour les sessions 2009 et 2010 de l'examen du baccalauréat général, le programme de lecture de l'épreuve orale d'anglais, LV1 de complément, en série littéraire, comprend *A Midsummer Night's Dream* de William Shakespeare.

Sujet présenté par Martine Vergnaud sur une proposition de Damien Casse

EPP L7

Nous avons affaire à un dossier comparatif à savoir deux extraits de manuels de 2de, l'un de 2003 et l'autre de 2005. Ils ont été publiés l'un et l'autre après la parution des programmes et documents d'accompagnement de 2002. Dans la mesure où il ne s'agit pas d'un dossier diachronique, il est beaucoup plus pertinent d'étudier la démarche que de fonder son analyse sur une fausse question de conformité aux textes officiels.

Avant de nous attarder sur la problématique, nous allons procéder à une rapide présentation du dossier. On y trouve des extraits de deux manuels, un extrait de cahier d'activités et deux extraits du livre du professeur aussi appelé guide pédagogique.

Document A1

On trouve ici la page 136 du manuel, où la thématique est introduite par un support écrit accompagné d'un appareil pédagogique d'« aide » à la compréhension.

A la page 137, on découvre la « tâche », il s'agit d'une prise de parole à partir d'une bande dessinée. On y présente également la démarche en cinq étapes, et on trouve aussi un pavé phonologique et une liste d'expressions pour écrire une lettre de réclamation.

Document A2

Il s'agit d'un extrait du cahier d'activités correspondant aux pages du manuel reproduites en A1. En dehors de l'activité 3, on y travaille essentiellement la compétence linguistique (lexique, grammaire, phonologie).

Document A3

C'est un extrait du fichier pédagogique, aussi appelé livre du professeur. Les concepteurs du manuel suggèrent comment la bande dessinée pourrait être présentée à la classe et indiquent ce que le lecteur est censé comprendre.

Les objectifs sont précisés : lexique, grammaire, culture, méthodologie. On remarque que l'on travaille sur le récit.

Enfin, on trouve des pistes pour les productions attendues des élèves correspondant aux cinq vignettes de la bande dessinée.

Document B1

Une double page d'ouverture introduit ici la thématique (*urban life*), le programme culturel de 2de (« mémoire, lien social »), les différentes étapes du chapitre et, surtout, du lexique relatif à la thématique et au document iconographique présenté à la page 155. Celui-ci est à décrire, commenter et analyser par les élèves.

Document B2

On explique dans ce document la tâche visée, à savoir : choisir un projet pour améliorer la qualité de vie dans sa ville. Cela doit se faire en trois étapes : compréhension écrite, compréhension orale, production orale. On trouve à nouveau une boîte à outils lexicale.

Document B3

Cet extrait du livre du professeur donne des pistes sur la mise en œuvre des supports. Le script des enregistrements dont il est question en B2 figure également. Pour finir, il y a un corrigé partiel de la grille fournie aux élèves pour aider à cette compréhension orale.

Il convient maintenant de définir les mots-clés de la consigne :

- démarche : ensemble des activités qui permettent d'atteindre des objectifs. Ceci suppose une dynamique en vue d'atteindre ces objectifs
- prise de parole : deux des cinq activités langagières du CECRL (prise de parole en continu et prise de parole en interaction)
- favoriser : il convient de faire une distinction entre ce terme et « entraîner ». Pour cela, il est utile d'avoir présent à l'esprit les trois sens possibles de « favoriser » : (1.) « donner envie, créer le besoin » ; (2.) « aider » ; et (3.) « mettre en avant, donner la préférence, donner la première place, donner un avantage à ».

C'est à partir de ces trois différentes **acceptions du verbe « favoriser »** que nous allons construire cette présentation. Pour cela nous allons reprendre les différents documents.

Le support A1 pose la thématique, il est accompagné d'un appareil pédagogique qui n'est pas un entraînement à la compréhension, mais fournit plutôt un guidage très serré avec des questions dont on peut douter de la faisabilité. Par exemple, comment l'élève peut-il rattacher « *Werribee Banner* » à l'Australie sans avoir lu le texte (*On your marks*) ? En outre, on y trouve des questions de réflexion telle que la question 6, demandant une prise de recul sans doute difficile pour des élèves de 2de.

La page 137 présente le support censé déclencher la prise de parole ainsi que la tâche à accomplir, à savoir : étudier la bande dessinée image par image pour rendre compte de l'histoire qu'elle relate. L'élève est supposé tirer des conclusions quant à son rôle dans la société et enfin en tirer une morale.

A ce stade, il semble possible de se demander s'il s'agit d'une « tâche » ? Y aura-t-il un résultat identifiable ? Les pistes telles qu'elles sont proposées au professeur en A3 (probablement la trace écrite que l'on trouvera dans les cahiers des élèves) sont-elles réalistes et pertinentes ? Crée-t-on un besoin ? Donne-t-on envie de prendre la parole ?

La rubrique « Objectifs » du document A3 met en exergue les attentes des concepteurs. On constate que les productions ne sont pas propres à la langue orale, mais relèvent plutôt du style écrit. L'objectif grammatical y apparaît clairement (*may have V-en, present perfect, prétérite, passif*). Cela ressemble peu à ce que des élèves de 2de pourraient dire spontanément face à cette bande dessinée. De plus, l'étape 3, par exemple, exige des facultés d'abstraction et de conceptualisation difficiles à mettre en œuvre par des élèves de ce niveau.

L'objectif méthodologique, raconter une histoire, pourrait certes justifier une prise de parole (toute histoire est faite pour être racontée), mais cette bande dessinée de 4 vignettes presque identiques, et dont la chute est difficile à comprendre, ne favorise en aucun cas la prise de parole. On aboutit à une production très artificielle, à une activité de classe sans aucune authenticité, où le professeur occupe une position centrale, puisqu'il sera sans doute un passage obligé de la communication. Le passage par l'écrit reste la principale préoccupation des auteurs du manuel, l'oral ne semble pas ici être leur priorité. On ne crée donc pas le besoin qui permettrait aux élèves de prendre la parole de façon authentique.

Nous allons maintenant nous interroger sur les outils mis à la disposition des élèves pour accomplir cette tâche. Pour cela, examinons le document A2.

On y trouve une activité de compréhension écrite intéressante (*activity 3*), mais sans lien avec la

prise de parole dans la mesure où elle ne peut pas être réinvestie.

L'exercice B demandé en *activity 3* est une expression écrite pour laquelle aucune aide n'est fournie, si ce n'est que les élèves devront imiter ce qu'ils viennent d'étudier.

Le reste de ce document est consacré à la compétence linguistique : lexique grammaire, phonologie.

Cependant, aucun de ces outils ne sera ensuite utilisé pour une production orale.

De même, il n'y a rien qui puisse contribuer à la construction d'une compétence et rendre l'élève plus performant dans cette activité langagière. En effet, les activités 6 et 7 auraient pu constituer une mise en bouche pour mieux préparer à ce type de production. Or, il s'agit uniquement de vérification : rien de ce qui est travaillé dans ces activités ne se retrouve dans les attentes des concepteurs (pistes de A3).

On peut aussi s'interroger sur l'utilité et le bien fondé de la rubrique *Everyday English* en A2. Il s'agit d'une liste d'expressions, sans contextualisation, destinées à écrire une lettre, donc ne préparant pas à la prise de parole.

Les activités et exercices du WB ne favorisent donc pas la prise de parole.

En conclusion pour ce premier extrait de manuel, on ne crée pas de besoin, on ne donne pas les outils appropriés, et la construction de la compétence d'expression orale ne semble pas être la priorité des auteurs.

Si l'on aborde à présent le document B, on constate en B2 que la tâche proposée paraît beaucoup plus motivante. On cherche à faire appel au vécu des élèves et au monde qui les entoure : leur ville.

Trois projets d'aménagement leur sont proposés et ils devront, après échanges ou débat, exprimer leur préférence. Chacun de ces projets apparaît dans les 3 sous-parties A, B, C et est illustré par une photo. On peut néanmoins regretter que chacune de ces parties soit résumée dans l'encadré en haut de la page 164. Il y a donc redondance entre ces résumés, les illustrations et chacun des textes qui les accompagnent. La lecture des textes devient de ce fait inutile, l'élève n'a plus à chercher d'informations, puisque l'essentiel lui est fourni. Cette démarche laisse donc peu de place à l'autonomie.

On peut cependant dire que la situation de départ (projets d'aménagement), à laquelle ils pourront s'identifier, crée un besoin et va donc favoriser la prise de parole.

Les outils nécessaires à l'accomplissement de la tâche sont de deux ordres. Pour débattre il faudra des outils linguistiques et l'on voit ici l'omniprésence de l'aide lexicale, comme si, pour s'exprimer, il suffisait de disposer de lexique. En outre, il aurait convenu de mettre en place la compétence pragmatique et la compétence socio-linguistique, qui sont ici ignorées.

Pour échanger, les élèves devront également trouver des arguments. Les auteurs proposent donc un support modélisant, à savoir des interviews de personnes favorables ou opposées à ces projets. Les arguments des élèves doivent être notés dans des grilles dont on peut voir un exemple en bas de B3. Cette approche pourrait être satisfaisante si on n'imposait pas les choix aux élèves. On a l'impression que toute initiative leur est ôtée.

De plus aucun travail n'est effectué sur les stratégies utilisées par les témoins interrogés dans les supports sonores (scripts en B3). Comment s'y prennent-ils pour convaincre ou exprimer leur indignation ? Un travail sur l'intonation ou l'accentuation aurait pu être intéressant pour mettre en place ces stratégies et ainsi mieux construire la compétence de locuteur chez les élèves.

Il ne s'agit donc que de supports modélisants, que l'élève doit imiter. On ne lui fournit pas les outils méthodologiques pour prendre en compte les spécificités de ce type de prise de parole.

D'autre part, l'aide proposée dans cette deuxième partie du dossier est excessive et confine à l'assistance. On ne laisse que peu de liberté à l'élève et on ne tient pas compte des spécificités de l'oral (aucun travail spécifique sur la phonologie n'est demandé, par exemple). On donne à l'élève ce qu'il faut comprendre, ce qu'il faut dire et les mots pour le dire.

Enfin, concernant le document B1, la lecture du *menu* nous renseigne sur la place de la production orale dans cette unité du manuel. On s'aperçoit que les cinq activités langagières sont bien travaillées dans l'unité, mais que la production orale n'y est pas favorisée. Elle occupe une place égale aux

autres.

On peut aussi s'interroger sur la faisabilité de l'activité du bas de la page 154. Elle consiste à décrire et commenter la photo de la page 155. L'élève doit alors prendre du recul et ce dès le début de l'unité avec, pour toute aide, du lexique (*toolbox*). On remarque également qu'une fois de plus on dit à l'élève ce qu'il doit penser : les concepteurs présupposent qu'il sera surpris. A nouveau, le guidage est excessif.

En conclusion, dans cette seconde partie du dossier, on crée davantage le besoin ; l'objectif est une prise de parole authentique avec échange entre élèves ; et, contrairement à ce qui est fait en A, le professeur n'est pas un passage obligé pour la communication. Mais on a une démarche inaboutie, avec une prise en compte très partielle des besoins des élèves, les aides se résumant à du lexique et à du « prêt-à-penser ».

Conclusion

Dans les deux cas, nous n'avons pas de démarche menant à la construction d'une compétence.

Dans le document A, la prise de parole n'est certainement pas favorisée et ce quel que soit le sens de ce terme.

Le jugement sur B doit être plus nuancé. Certains éléments favorisent en effet la prise de parole, mais de façon très partielle.

La tâche à accomplir, qui devrait être porteuse pour une prise de parole spontanée, est complexe et très artificielle en A ; elle est plus motivante en B, mais le guidage y est à la fois trop contraignant (lexique et arguments) et incomplet, puisqu'on ne travaille pas sur la compétence phonologique, notamment.

Sujet présenté par Bernard Milard sur une proposition de Marc Roussel

EPP C22

Les documents composant ce dossier sont extraits de trois manuels de 4e publiés en 2008 accompagnés, pour deux d'entre eux, de pages des cahiers d'activités qui correspondent.

Ces trois manuels s'inscrivent dans l'esprit des nouveaux programmes du palier 2 publiés en 2007 (BO hors série n° 7 publié le 26 avril 2007) et des orientations du Cadre européen commun de référence pour les langues.

Consigne : En vous appuyant sur l'analyse des documents constituant ce dossier, vous commenterez les activités d'évaluation de ces trois manuels et les conceptions qui les sous-tendent, au regard des programmes en vigueur pour le palier 2 du collège.

Face au sujet (activités d'évaluation / conception / palier 2) et aux documents proposés, les candidats aborderont dans leur propos les instructions officielles, les programmes en vigueur, le Cadre européen commun de référence et probablement le Portfolio européen des langues.

Il semble utile de rappeler brièvement quelques points importants au regard de notre dossier :

Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

Il met l'accent sur la compétence de communication avec une perspective actionnelle, ne donnant pas une orientation différente de l'approche communicative, mais servant de levier pour atteindre un objectif au travers de l'action. Il fixe des niveaux de compétence (A1/A2, B1/B2 et C1/ C2), permettant de situer l'apprenant à un niveau donné à un moment du parcours (scolaire, professionnel ou personnel) dans chaque activité langagière (au nombre de cinq : compréhension orale, compréhension écrite, expression/production orale en continu, expression/production orale en interaction, expression écrite). Les descripteurs affichés pour chaque niveau de compétence dans

chaque activité langagière renseignent l'apprenant, mais aussi l'interlocuteur, le destinataire et l'enseignant... sur ce que lui, l'apprenant, sait et sait faire.

Ces descripteurs (exemple : « Peut se faire comprendre dans une brève intervention ») sont très utiles pour concevoir des épreuves d'évaluation (rôle de l'enseignant), pour rendre compte des résultats (l'enseignant donnant le profil d'un élève), pour s'auto-évaluer (l'élève)... et sont résolument positifs (affichage en « peut » / « sait »).

Il faut cependant les distinguer des critères d'évaluation, dont ils ne sont que le point de départ de l'élaboration. Pour savoir, par exemple, si l'élève peut présenter son correspondant à ses camarades (situation de communication annoncée : prise de parole en continu, niveau A2 ou B1 en fonction de la classe et du palier, descripteur : « peut décrire les gens en termes simples » niveau A2 / « peut faire une description directe et simple dans le cadre de son domaine d'intérêt » niveau B1), il faudra voir si, au travers de sa performance, l'élève mobilise le lexique et les structures adéquats, si le discours est cohérent, s'il s'exprime avec aisance ou si les pauses sont nombreuses, si la prononciation est suffisamment claire pour être comprise, si la grammaire est correcte ou si l'erreur est recevable car n'entravant pas l'intelligibilité du message.

Programmes français

- 2005 pour le palier 1 (6^e et 5^e, niveau visé A2)

- 2007 pour le palier 2 (4^e et 3^e, niveaux visés B1 ou A2 pour le socle commun). La mise en application de ces programmes s'est faite en septembre 2008 pour la classe de 4^e et se fera en septembre 2009 pour la classe de 3^e.

Dans ces programmes, l'apport culturel est clairement affiché.

Les contenus culturels ne viennent pas s'ajouter à un programme linguistique déjà constitué : ils sont en corrélation étroite avec les contenus linguistiques, donc à évaluer dans ce même contexte. Le thème : « L'ici et l'ailleurs », spécifique au palier 2, doit permettre de rendre compte de la diversité du monde anglophone et de ses liens avec la culture d'origine des élèves. Le thème des voyages et des langues est une entrée possible.

Il sera pertinent que le candidat place son exposé dans ce cadre des nouveaux programmes et du CECRL sur lequel les programmes sont adossés, outils au service de l'évaluation, mais aussi de l'enseignement et de l'apprentissage.

Analyse du dossier

Cinq documents constituent ce dossier : documents A1 et A2 (page de manuel + page du cahier d'activités), documents B1 et B2 (page de manuel + page du cahier d'activités), document C1 (page de manuel). Il faut remarquer l'ajout d'un extrait de la table des matières en haut des documents A1 et C1.

Les trois manuels ont été publiés la même année et visent à consolider le niveau A2 du CECRL en classe de 4^e et à tendre vers le niveau B1 sur deux années, 4^e et 3^e. La prise en compte de la date de publication des trois manuels – 2008 – est essentielle pour pouvoir fonder la réflexion et définir la problématique du dossier.

Mots-clés de la consigne

« activités d'évaluation » : évaluer consiste à donner une valeur aux savoirs, aux savoir-faire et aux savoir-être travaillés en amont, voir comment l'élève les mobilise au travers de l'agir en situation. C'est au travers de la performance de l'élève que l'on peut mesurer son niveau de compétence dans chaque activité langagière.

« conception » : une évaluation se définit en termes de création, d'élaboration d'un appareil, mais aussi en termes d'exécution et de réalisation.

Le candidat devra percevoir le point commun aux trois documents, l'évaluation de l'élève, et réfléchir aux entrées suivantes : quelles connaissances sont-elles évaluées ? au travers de quelles activités langagières ? à quel moment du parcours d'apprentissage ? par qui ? pour qui ? comment ? pour quoi faire ?

Problématique : au travers des supports proposés dans chaque manuel, l'évaluation de l'élève s'intègre-t-elle totalement dans son parcours d'apprentissage ? Les tâches (activités) proposées découlent-elles des objectifs visés dans la séquence ? Les contenus de l'évaluation (et les critères) permettent-ils de mesurer, d'apprécier la performance de l'élève dans une ou plusieurs activités langagières ?

A partir de l'analyse des documents A (A1 et A2), B (B1 et B2) et C1, nous tenterons de répondre à ces trois interrogations.

Examinons les documents page par page en mettant en regard A1 et A2 / B1 et B2 / C1.

Documents A1 / A2

A1 : le document comporte deux parties : un extrait de la table des matières en (a), puis une activité intitulée *Check your progress* en (b).

A1 – a) Nous sommes ici dans la *Unit 4 : Australia, a country as big as a continent*. L'affichage culturel de l'unité est en totale cohérence avec l'entrée culturelle du palier 2 sous l'angle de l'Ailleurs. La tâche finale de l'unité est annoncée d'emblée : écrire la première page d'une histoire qui se déroule en Australie.

L'unité est divisée en trois *lessons*, chaque leçon se fixant une action (exemple : rédiger et envoyer un courrier électronique pour présenter ton collège à ton correspondant). L'approche actionnelle est au cœur de l'unité et se décline en micro-tâches ou tâches intermédiaires. Pour chaque action, trois objectifs sont définis : comprendre un courriel (compréhension écrite), savoir décrire ton école à l'écrit (expression écrite), comprendre la présentation orale d'un événement culturel (compréhension orale), faire un exposé sur d'autres gens dans d'autres pays (prise de parole en continu), pour n'en citer que quelques-uns. Chaque activité langagière est intégrée.

Puis à droite de cette table des matières, apparaissent les outils lexicaux, grammaticaux et phonologiques de la séquence, dont les élèves auront besoin (*Focus on language*), ainsi que les contenus culturels travaillés.

Le candidat ne pourra pas se passer de la lecture fine de cet extrait de la table des matières pour bâtir son analyse.

A1 - b) Check your progress - Autoévaluation

La présence de *smileys* semble revêtir ici un caractère plus décoratif qu'une mise au service de l'évaluation.

Le mot *progress* sous-entend une approche positive de l'évaluation. Si l'on fait des progrès, c'est que l'on ne part pas de rien et que l'élève doit en être conscient (*YOUR !*).

Nous sommes à la page 58 du manuel, donc en fin d'unité (la table des matières indique les pages 48 à 57 comme celles du déroulement de l'unité).

Ici, il ne s'agit pas de la tâche finale (écrire la première page d'une histoire qui se déroule en Australie).

Nous sommes dans la vérification (*CHECK*). Cette page amène l'élève à vérifier si les objectifs annoncés dans chaque action sont atteints. Ils sont clairement affichés : les trois activités d'évaluation visent uniquement les activités de réception (deux activités pour la compréhension écrite : 1^{er} objectif de la *lesson/action 1* et 2^e objectif de la *lesson/action 3* ; puis une pour la compréhension orale : le 1^{er} objectif de la *lesson/action 2*)

Les élèves auront été entraînés à toutes les activités langagières, mais ici les concepteurs n'en évaluent que deux.

A2 : le renvoi au cahier d'activités permet de voir comment les activités d'évaluation se déroulent à partir des supports culturellement marqués du manuel.

Des items sont proposés pour chaque évaluation. Les consignes sont en anglais. Elles sont

simples, ciblées et le descripteur en français (je peux comprendre... / je peux lire...) facilite la compréhension et cadre clairement l'activité.

On notera la présence de l'encadré en haut de page à gauche : *make sure you know*. Il est situé en amont de l'évaluation et montre le souci du concepteur de s'assurer que l'élève possède les connaissances : (Vérifie que tu connais : grammaire / lexique...) et les capacités requises pour l'évaluation (Vérifie que tu sais : comprendre un mèl, un article...)

Le candidat aura à commenter l'importance donnée aux savoirs et aux savoir-faire nécessaires pour atteindre l'objectif lors d'une évaluation ponctuelle, après un entraînement qui, lui, s'inscrit dans la durée. Il prendra également en compte le souci du concepteur de rappeler le rôle primordial du cahier de l'élève pour atteindre l'objectif visé. La construction de l'autonomie de l'élève est ici sous-jacente.

Conception de l'évaluation en A1/A2 : l'accent est mis sur les deux activités langagières de réception à un moment donné du parcours d'apprentissage de l'élève. L'évaluation est plutôt de type formatif, avec responsabilisation de l'élève et prise de conscience de ce qu'il sait et sait faire en amont.

L'élève peut se poser la question suivante : suis-je capable de mobiliser les acquis et les outils nécessaires pour accomplir la tâche ?

L'entrée dans l'évaluation est positive et il y a cohérence dans la construction du parcours. Il y a, de plus, totale adéquation entre l'évaluation et les objectifs annoncés en début de séquence.

Cependant, nous pouvons nous poser quelques questions quant à la lisibilité de cette démarche. A partir de quel moment l'élève va-t-il pouvoir dire : je peux comprendre la présentation orale d'un événement culturel ? Combien d'indices recueillis ? Après combien d'écoutes ? Nous sommes dans du formatif, mais pour apprécier la performance, la médiation du professeur est indispensable. On ne voit pas comment l'élève peut valider un niveau seul. Ici l'autoévaluation semble être plus affichage que construction de l'autonomie. De plus, si l'on remarque l'entrée par les descripteurs du CECRL aucun niveau de compétence à atteindre n'est indiqué (niveau A1 / A2 / A2+...).

Documents B1 / B2

B1 : Il s'agit d'une page située en fin du chapitre 1 du manuel. Nous pouvons le déduire de l'examen des numéros de pages indiqués au cours des exercices du document B1, ainsi que des tableaux du document B2. Le chapitre est divisé en cinq *lessons* avec un intitulé : EXERCICES en haut à gauche de la page. Deux rubriques viennent en sous-titres : vocabulaire, d'une part (avec des exercices se rapportant aux *lessons 1/2/4/5*), et grammaire, d'autre part (avec des exercices se rapportant également aux *lessons 1/2/4/5*).

Cette page peut-elle être considérée comme relevant de l'évaluation en fin de parcours ?

Les exercices proposés sont-ils des tâches au sens où on l'entend dans l'esprit des programmes du palier 2 (n'oublions pas que le manuel est de 2008) ? Le mot EXERCICES implique une exécution sans réelle mise en action de l'élève, ce que sous tend le mot « activité ».

La division entre vocabulaire et grammaire semble en contradiction avec l'approche actionnelle et présente la langue davantage comme un objet d'étude au travers de ces exercices atomisés, mécaniques pour certains.

Regardons certains exercices de plus près :

- vocabulaire *Lesson 1* n° 1 : il s'agit de vérifier la connaissance du lexique sous sa forme graphique. Rien n'en est fait par la suite !

- vocabulaire *Lesson 1* n° 4 : la consigne (« Tu parles à un camarade. Traduis les phrases ») peut laisser perplexe quand on fait une lecture des énoncés à traduire. Quelle crédibilité de certains énoncés dits par un élève de 4^e à son camarade ? D'autre part, nous sommes dans la rubrique vocabulaire alors qu'il s'agit de traduire des énoncés.

- vocabulaire *Lesson 4* n° 4 : l'habillage culturel de cet exercice de traduction placé dans la rubrique vocabulaire permet-il de vérifier l'acquisition de connaissances culturelles ? L'exercice, au demeurant difficile (marqué de trois étoiles), semble déconnecté des programmes en vigueur.

- vocabulaire *Lesson 5* n° 3 : la contextualisation de l'activité dans la consigne permet de lui donner du sens et d'y voir une tentative d'habillage actionnel. Mais les deux camarades de chambre discutent seuls à l'écrit au travers d'un exercice à trous, ce qui semble un peu paradoxal.

Dans la partie grammaire, les 4 *lessons* affichent chacune une ou plusieurs questions à l'élève : sais-tu parler de... sais-tu exprimer... sais-tu dire... ? Le candidat devra commenter cet affichage évaluatif et se demander si les exercices proposés permettent à l'élève de savoir s'il sait. Regardons, là aussi, quelques exercices de plus près :

- grammaire *Lesson 1* n° 1 : il s'agit de vérifier la connaissance/ la maîtrise de la conjugaison de HAVE GOT au présent.
- grammaire *Lesson 2* n° 3 : l'essai d'ancrage dans une situation de communication n'est pas abouti et le risque d'écrit oralisé rend l'exercice très artificiel.
- grammaire *Lesson 4* n° 3 : l'affichage : « sais-tu parler des fêtes en général ? » ne semble, là encore, guère pertinent au regard de l'exercice de traduction proposé.

En résumé, ces exercices ne renseignent en aucun cas sur le niveau de performance de l'élève et sous-tendent une conception de la langue comme objet d'étude plus que comme outil de communication.

La tentative de contextualiser certains exercices n'est pas vraiment porteuse et l'approche actionnelle n'est pas mise en place. Les contenus ne permettent pas d'évaluer un niveau. L'apport culturel n'est pas mis en synergie avec le linguistique. L'approche est davantage centrée sur le professeur. Nous sommes davantage dans une logique d'enseignement, de vérification des contenus enseignés plus que d'apprentissage.

B2 : cette page correspond au même chapitre qu'en B1 mais est tirée du cahier d'activités. L'affichage est clair : le mot EVALUATIONS apparaît en haut à droite. Les cinq activités langagières sont déclinées et la compétence culturelle ne leur est pas intégrée, ce qui semble un peu contradictoire avec l'esprit des programmes du palier 2 au sein desquels l'apprentissage de la culture doit être indissociable de l'apprentissage de la langue.

L'affichage des descripteurs dans chaque activité langagière, avec référence aux *lessons* et exercices de la page B1, a pour objectif de permettre aux élèves de se positionner dans chaque activité langagière à partir de 4 *smileys*. Mais ce positionnement offre une entrée assez fermée, puisque chaque descripteur affiche à gauche un niveau du cadre (niveau A1 / A2 / vers B1 – affichage qui pourrait être intéressant si l'élève pouvait se positionner à son rythme dans un niveau en fonction de sa performance face à tel ou tel descripteur mais avorté ici puisque les niveaux du CECRL sont imposés).

L'affichage d'auto-évaluation est de type formatif, devant amener l'élève à porter un jugement sur sa propre compétence, en référence aux descripteurs, facteur de motivation et de prise de conscience de ce qu'il sait peu, à peu près, bien, très bien faire et donc à gérer son apprentissage. L'approche PORTFOLIO est ici présente. Mais, plutôt qu'auto-évaluation, ne serait-il pas plus pertinent de parler d'auto - positionnement à un moment donné du parcours, l'élève se disant : « Voilà ce que je pense pouvoir faire » ?

Cependant, comment l'élève peut-il se positionner dans telle ou telle activité langagière après avoir fait un exercice du type du document B1 ? Quel parallèle peut-on établir entre ces *smileys* et la réussite de l'exercice ? A partir de quels critères va-t-il estimer son niveau ? La médiation du professeur est obligatoire et demeure essentielle.

La partie « Astuces et stratégies » semble relever davantage du domaine de l'entraînement et de l'apprentissage que de l'évaluation. A-t-elle sa place ici ? Ou bien peut-on voir ces astuces comme des outils en vue d'une remédiation suite à l'évaluation ?

Au-delà de la difficulté du positionnement de l'élève, le candidat devra mettre en avant l'inadéquation entre les exercices proposés, exercices atomisés de vérification de connaissances (en B1) et les niveaux visés en termes d'évaluation (en B2).

L'évaluation est ici de type plutôt formatif, mais loin d'être formatrice comme les activités des documents A1 et A2. Cette évaluation contribue-t-elle vraiment à « former » l'élève ?

Document C1

Le document comporte deux parties : un extrait de la table des matières en (a), puis une activité intitulée *Check your progress* en (b).

C1 – a : Nous sommes ici dans la *Unit 2 : Family stories*. L'affichage culturel de l'unité est là

encore en totale cohérence avec l'entrée culturelle du palier 2 sous l'angle de « l'ailleurs », mais nous notons un certain éparpillement : *Real Life: The London Underground buying tickets for the family* page 29 / *Discovery : British families on the Titanic* page 36 / *Irish family + Ellis Island + A tour of London* dans *Check your progress*. L'éparpillement est géographique, mais cohérent en regard des thèmes de *Family ties* et *Family memories* (justifiant l'objectif grammatical et phonologique du présent). La tâche finale de l'unité est annoncée d'emblée : *Write the journal of a survivor of the Titanic*.

L'unité est divisée en trois *lessons*, avec affichage des 5 activités langagières et d'un descripteur par activité, permettant de baliser le parcours de l'unité. A droite sont inscrits les outils grammaticaux, phonologiques et lexicaux dont les élèves auront besoin dans la séquence.

C1 – b) : Check your progress

Ce *Check your progress* est divisé en quatre missions, chacune relevant d'une activité langagière ciblée. L'entrée est là aussi positive (*your progress*).

Il ne s'agit pas de la tâche finale (*Write the journal of a survivor of the Titanic*), mais d'activités d'évaluation en fin de parcours (la table des matières indique les pages 28 à 37 comme celles de l'unité, le *Check your progress* se plaçant aux pages 38 et 39).

Quatre activités langagières sont évaluées : la compréhension orale dans *Mission 1*, la prise de parole en continu dans *Mission 2*, la compréhension écrite dans *Mission 3*, l'expression écrite dans *Mission 4*. Les activités sont en totale cohérence avec les thèmes de la séquence (*Family ties* ou *Family memories*). Le culturel est intégré à l'appareil d'évaluation.

L'évaluation est conçue pour chaque mission à partir de trois éléments :

- le mot tâche. Ce mot peut paraître inapproprié ici. Il s'agit plutôt de l'affichage d'une capacité (*Mission 3* : lire un article de presse et en extraire les informations essentielles ; *Mission 1* : comprendre les messages sur une messagerie vocale. Pour qui ? Pour quoi en faire ?).

- le mot outils : le professeur rappelle à l'élève les outils qu'il doit mobiliser pour remplir la mission. Ce rappel se fait au moment de l'évaluation et non en amont comme dans le document A2.

- encadré : « es-tu capable de... ? » Le professeur donne aux élèves les critères sur lesquels va se fonder l'évaluation en termes de savoirs (*Mission 4* : expression écrite – es-tu capable d'utiliser le bon temps ?), de savoir-faire (*Mission 1* : compréhension orale – es-tu capable de noter la raison du premier appel ?), de savoir-être (*Mission 2* : prise de parole en continu – es-tu capable de parler sans regarder tes notes et avec aisance ?).

Ici, il n'y a pas d'affichage auto-évaluatif (je peux...). L'évaluation revêt un caractère plus sommatif, où le professeur prend soin de placer l'élève en situation de réussite (rappel des outils à mobiliser, critères affichés), mais juge lui-même la performance.

Les *smileys* (au nombre de cinq, et non plus quatre comme en B2) ont là aussi un rôle de pur affichage. Quelle interprétation peut-on en faire ? Quels sont les seuils qui peuvent permettre à l'élève de se positionner en regard de tel ou tel *smiley* au regard de sa performance ? Ces petits symboles sont ici peu utilisables, quoi qu'ils permettent peut-être d'impliquer, de motiver davantage l'élève, et de l'inscrire dans une logique de progrès.

Conclusion générale

Documents A : la démarche des concepteurs du manuel est très cohérente. Nous avons affaire à une évaluation de type formatif, dans laquelle on se place plutôt du côté de l'élève. L'accent est mis sur les deux activités langagières de réception. Le contenu culturel est intégré, mais les limites de l'auto-évaluation sont clairement perceptibles car aucun outil n'est fourni pour la rendre opérationnelle.

Documents B : l'ensemble est peu cohérent. Deux conceptions de l'évaluation s'affichent ici : langue objet d'étude en B1 / réponse aux orientations des programmes du palier 2 avec affichage des cinq activités langagières en B2. Les niveaux de compétence A1, A2 et vers B1 sont présents ; le repère est donc donné par rapport à une norme, par rapport aux attentes de l'institution, mais il y a un manque de logique, la réussite aux exercices du document B1 ne permettant pas vraiment de dire si la compétence est atteinte au travers de la performance langagière et à quel degré.

Document C : la démarche est cohérente. L'appareil évaluatif relève plutôt d'un type sommatif, les missions étant là pour contrôler les acquis à la fin de la séquence (ou d'une *leçon* ?). On se place plutôt du côté du professeur cette fois. Quatre activités langagières sont évaluées, le culturel est intégré, mais la présence des *smileys* semble relever plus d'un affichage éditorial que d'un souhait d'associer l'élève au processus d'évaluation.

Pour terminer, le candidat peut remarquer qu'aucun des trois manuels ne permet à l'élève, au travers des activités évaluatives proposées, de se situer à un niveau donné à un moment donné, ni de visualiser et prendre en charge son parcours vers l'autonomie sans la médiation du professeur. On attendra que le candidat se pose la question du statut de l'auto-évaluation et de sa place dans l'enseignement / apprentissage.

Sujet présenté par Bertrand Vittecocq sur une proposition de Martine Linol

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

Les candidats pourront se reporter aux rapports du jury des années précédentes, dont les remarques et les conseils conservent leur pertinence et ne peuvent que compléter les réflexions contenues dans le présent rapport.

4.2.1 Présentation de l'épreuve

La durée de préparation de l'épreuve en langue étrangère est de trois heures. Les candidats ont à leur disposition un dictionnaire unilingue anglais, un dictionnaire français des noms propres et un lexique de civilisation britannique et américain.

L'épreuve se déroule en deux temps. Tout d'abord, les candidats doivent présenter, dans l'ordre de leur choix, une analyse en français de faits de langue et une synthèse en anglais de trois documents (littéraire, civilisationnel et iconographique). Ils disposent d'une durée maximale de trente minutes pour réaliser cet exercice (au bout de vingt-cinq minutes, le jury leur signale qu'il ne leur reste plus que cinq minutes de parole). La deuxième partie de l'épreuve, dans la limite des trente minutes restantes, est consacrée successivement à un entretien en anglais avec le jury portant sur la présentation des trois documents et à la restitution en français d'un document sonore enregistré.

Extraits du B.O. n° 39 du 2 novembre 2000

« L'épreuve a pour objectif d'évaluer les compétences linguistiques, les connaissances disciplinaires, le savoir-faire méthodologique, les capacités d'analyse, d'interprétation et de synthèse des candidats. »

• le dossier

« Le dossier soumis à l'étude comporte des documents relevant à la fois des domaines de la littérature et de la civilisation des pays anglophones. S'y ajoute, en règle générale, un document iconographique. Les documents littéraires (prose, poésie, théâtre) et les documents de civilisation : textes (histoire, politique, sociologie, histoire des idées), tableaux statistiques et graphiques, relèvent majoritairement des XIX^e, XX^e et XXI^e siècles. Le dossier est composé d'au moins trois documents non hiérarchisés parmi lesquels figure au moins un texte d'où sont tirés les faits de langue soumis à un commentaire grammatical. Il n'est accompagné d'aucune consigne particulière. Au cours de la préparation de cette épreuve, divers ouvrages de référence sont mis à la disposition des candidats. »

• les modalités de l'épreuve

« L'épreuve consiste en une présentation du dossier, une étude de ses composantes et une mise en relation des divers documents dans le but de faire une démonstration aboutie témoignant d'une solide culture personnelle et d'un savoir-faire méthodologique. L'introduction de l'exposé est consacrée à une présentation de l'ensemble du dossier, à l'annonce d'un plan et à l'esquisse d'une problématique. L'étude du dossier sous un ou plusieurs angles implique le recours à des méthodes d'analyse tenant compte de la spécificité de chaque document. Elle débouche sur une mise en relation de notions communes, convergentes et/ou divergentes étayées par des références précises aux documents. Cette confrontation amène le candidat à proposer une interprétation cohérente et solidement argumentée du dossier. »

• l'explication des faits de langue

« Les faits de langue sont repérés mais ne sont pas assortis d'une étiquette orientant l'analyse. Il appartient aux candidats de dégager une problématique à partir de leur description et de prendre en compte le contexte. »

• compréhension et restitution

« L'enregistrement en anglais n'est en aucun cas un document écrit oralisé. Il a une durée

maximale de deux minutes trente. »

Le titre de l'enregistrement est fourni au candidat avant l'écoute du document sonore. Ce titre sert à guider l'écoute du candidat en lui apportant une indication sur le contenu du document sonore. A l'issue de deux écoutes, séparées par une plage de silence de 20 secondes, le candidat dispose de deux minutes pour mettre de l'ordre dans ses notes et quatre minutes pour restituer le contenu du document en français. Il convient de préciser qu'il ne s'agit pas d'un exercice de traduction, mais le candidat veillera à la qualité de son expression (fluidité du débit, niveau de langue, précision du lexique : mot à mot et calque sont à éviter).

4.2.2 Le dossier de synthèse : exposé et entretien

Comme indiqué dans l'extrait ci-dessus du B.O., le dossier est composé de trois documents non hiérarchisés relevant de la littérature et de la civilisation des pays anglophones et d'un document iconographique (tableau, photographie, gravure, dessin de presse, photogramme, etc.) proposé en noir et blanc ou en couleurs. Il est demandé aux candidats de « mettre en relation » ces trois documents et d'en proposer « une interprétation cohérente et solidement argumentée. »

Pré-requis et conseils

Comme déjà mentionné dans le rapport de la session 2008, le jury s'attend à ce que les candidats aient une connaissance générale des grands courants historiques, politiques et artistiques du monde anglophone. Pour la session 2009, les documents couvraient une grande majorité des aires géographiques de ce monde anglophone : Îles britanniques, Amérique du nord (principalement Etats-Unis), Afrique du Sud, Nouvelle-Zélande... Les documents étaient choisis majoritairement dans des périodes récentes (du XIX^e au XXI^e siècle). Le jury ne s'attend bien évidemment pas à ce que les candidats aient un savoir encyclopédique, mais encore trop souvent un manque de contextualisation des documents mène inévitablement à des contresens, comme la confusion entre les deux guerres mondiales.

Il est rappelé aux candidats que des ouvrages de référence sont mis à leur disposition pendant le temps de préparation de l'épreuve. Les bonnes prestations ont su intégrer les informations trouvées dans ces ouvrages dans une problématique plus large permettant de bien comprendre l'ensemble des documents. Fournir en introduction la courte biographie d'un auteur ne sert à rien si ces renseignements ne sont pas mis au service de l'analyse. Ainsi, savoir que Philip Roth est un écrivain juif permet de mieux saisir les subtilités d'un extrait de *The Counterlife*, qui traite du rapport personnel à la religion. Qu'il nous soit permis de répéter qu'une absence totale de connaissances sur Dickens est difficilement acceptable étant donné qu'un dictionnaire des noms propres est fourni aux candidats.

Il convient donc aux futurs candidats de profiter de leur année de préparation au concours pour approfondir leurs connaissances littéraires, historiques, politiques et artistiques du monde anglophone bien au-delà du seul programme de l'écrit.

Conseils méthodologiques

Pour bien préparer cette épreuve, plusieurs phases sont nécessaires :

• repérages préliminaires

De grands repérages préliminaires permettent d'avoir une première idée générale des raisons qui ont présidé à l'assemblage de ces documents. Les indications de source qui figurent au bas de chaque document et, plus généralement, le paratexte sont d'excellents et nécessaires points d'entrée dans les documents et dans le dossier. Il est vivement recommandé aux étudiants d'apprendre à lire correctement ces indications bibliographiques au bas des documents et de les utiliser dès l'introduction au profit de leur analyse. Le jury a été surpris d'entendre que *A Room with a View*, le roman d'E.M. Forster, avait été publié en 2000, alors que les candidats avaient clairement affaire à une réédition de cette œuvre initialement publiée en 1908. De la même façon, il ne fallait pas confondre le titre de la nouvelle de Gordimer "Six Feet of the Country" avec le titre du recueil, *Selected Stories*.

Attention cependant à ne pas tirer de conclusions hâtives de ces données ! Une publication par des presses universitaires américaines n'indique pas forcément que l'auteur est américain et encore

moins que le lectorat visé est avant tout américain.

La date de publication (qu'il ne faut pas confondre avec la date d'écriture) est également extrêmement importante. Il était ainsi nécessaire de s'apercevoir qu'un extrait d'ouvrage visant à présenter l'Afrique du Sud avait été publié en 1947, soit un an avant l'application officielle de la politique d'apartheid. Les candidats n'ayant pas tenu compte de cette date (pourtant accessible par le biais des ouvrages de référence disponibles pendant la préparation) ont présenté des exposés fondés entièrement sur un anachronisme. Ceux qui ont su utiliser cette date ont démontré avec aisance que le texte en question contenait en son sein une volonté d'atténuer ce qui allait devenir la ligne ségrégationniste officielle.

- **analyse**

Ensuite, chacun des trois documents doit être étudié dans sa spécificité avec les outils d'analyse correspondants.

En ce qui concerne le document littéraire, un extrait de roman ou de nouvelle ne s'analyse pas de la même façon qu'un poème ou qu'un extrait de pièce de théâtre. Le jury a pu se rendre compte que nombre de candidats ne maîtrisaient pas les outils de l'analyse d'un poème (prosodie, figures de style etc.) et se contentaient d'une vague analyse du fond. Inversement le jury a apprécié les prestations qui ont su intégrer des références stylistiques précises, par exemple aux enjambements pour analyser un poème de Philip Larkin, dès lors qu'elles permettaient d'éclairer une partie de leur démonstration. Trop souvent, pour les extraits de roman, un flou terminologique assez regrettable a fait confondre à certains candidats des notions aussi élémentaires qu'auteur, narrateur et personnage.

De la même façon, parler de narrateur voire de personnages pour les documents de civilisation est totalement impropre. En revanche, il s'agit de repérer le contexte historique, social et/ou politique, le type de discours présent dans le texte, le point de vue éventuel de l'énonciateur, et le lecteur visé. Nous répétons ici la nécessité absolue d'éviter des confusions entre objectivité et neutralité apparente.

Pour le document iconographique, une utilisation fine des outils de l'analyse d'image est grandement appréciée par le jury : ainsi les concepts de cadrage ou de point de vue pour les photographies (qui sont malheureusement trop souvent analysées par les candidats comme étant nécessairement objectives), de composition et de couleurs pour les peintures peuvent-ils être utilisés pour approfondir une analyse.

- **notions fédératrices**

A la suite de ces lectures approfondies des documents devraient émerger ce qu'il convient d'appeler des notions fédératrices. Quel est le thème général abordé par chacun des documents ? Comment est-il abordé ? Est-il possible de parler de divergences ou de convergences entre les documents ? C'est en articulant ces questions (qui ne se veulent pas exhaustives) que le candidat doit réussir à fonder une problématique qui ne soit pas plaquée, mais qui provienne des documents eux-mêmes. De cette problématique doit découler un plan.

Rappelons ici que chaque partie doit traiter de l'ensemble des documents sans en privilégier un par rapport aux autres. Les transitions méritent d'être travaillées avec soin pour éviter la fâcheuse tendance à la juxtaposition de thèmes. A l'intérieur de chaque partie, il s'agit de faire une réelle démonstration : simplement citer le texte ne suffit pas ; un exemple tiré du texte n'est pas une preuve irréfutable de l'argument avancé. Chaque citation doit ainsi être remise dans son contexte et analysée.

Ecueils à éviter

- **problématique**

Les problématiques, les plans et les concepts qui ne découlent pas directement d'une analyse approfondie des documents sont à proscrire, dans la mesure où ils donnent la désagréable impression d'un cours appris par cœur qui serait récité au mépris des documents. Parmi les thèmes « plaqués », citons, pour cette session : déshumanisation, subjectivité/objectivité, apparence et réalité, unité et division. Plus généralement, la tentation a souvent été trop forte de recourir à des oppositions

binaires schématiques, de consacrer une dernière partie à l'espoir, et de faire utilisation beaucoup trop vague de certains concepts, comme ceux d'identité ou d'ironie. Cette remarque ne signifie pas que ces concepts ne doivent pas être utilisés mais qu'ils doivent l'être à bon escient.

De la même façon, les connaissances du candidat ne doivent pas être insérées artificiellement au beau milieu de l'exposé, mais doivent au contraire être finement utilisées afin d'éclairer la démonstration. Mentionner l'eurocentrisme, par exemple, n'a d'intérêt que si ce concept d'analyse est mis au service de ce que le candidat cherche à démontrer. Ainsi, le jury a récompensé une prestation qui a su intégrer des références précises à Darwin et aux Pré-Raphaélites pour traiter d'un dossier sur la crise de la foi au milieu du XIX^e siècle.

Encore trop souvent, la mise en relation des documents est soit sommaire, soit inexistante. Un exposé thématique qui analyse un thème dans le document A puis dans le document B puis dans le document C ne répond pas à la consigne de l'épreuve. Cette juxtaposition de thèmes ne permet jamais au candidat de démontrer sa capacité à mettre en relation les documents. De la même façon, une description des documents, aussi nécessaire soit-elle, ne constitue pas une analyse.

• durée de l'exposé

Il arrive parfois aux candidats d'être surpris quand le jury leur indique qu'il ne reste que cinq minutes de temps de parole. Certains continuent même le fil de leur démonstration sans prendre en compte la remarque. En pareil cas, le jury conseille donc de synthétiser le plus possible ce que le candidat avait prévu de dire et de passer à la conclusion plutôt que de continuer une démonstration qui n'en serait qu'à sa deuxième partie. Plus généralement, il convient de s'entraîner à l'épreuve, ne serait-ce que pour maîtriser le temps imparti et ne pas se trouver dépourvu le jour de l'oral.

L'épreuve en langue étrangère est une épreuve orale. Cela peut sembler une évidence, mais certains candidats ne semblent pas prendre en compte la présence du jury en se cachant littéralement derrière leurs notes, en parlant trop rapidement ou trop doucement, en évitant à tout prix de croiser le regard d'un de ses membres. Si le jury est bien conscient du stress que peut engendrer ce type d'épreuve, il s'attend cependant à ce que le candidat réussisse à le maîtriser pour s'adresser directement à lui.

Ajoutons que la langue se doit d'être précise, une phrase à la syntaxe élémentaire ne permettant pas de rendre compte de la complexité d'une analyse. Il faut également utiliser un niveau de langue adapté à la situation : l'utilisation abusive de « you know », ou encore une langue relâchée, donne une impression de désinvolture inadaptée à une épreuve orale. Pas trop de rigidité, donc, mais pas non plus de légèreté.

• l'entretien – les questions du jury

La phase d'entretien avec le jury a pour but d'évaluer la capacité du candidat à interagir avec le jury. Les questions ne cherchent jamais à prendre un candidat en défaut, mais plutôt à le guider vers une nouvelle analyse des documents ou à lui permettre d'approfondir sa démonstration. L'entretien sert avant tout à :

- offrir à un candidat qui aurait proposé une lecture erronée l'occasion de se corriger
- lui indiquer certains éléments du dossier qui n'ont pas été mentionnés dans l'exposé et que le jury estime utiles pour préciser un point trop imprécis de la démonstration
- demander au candidat de comparer les documents si l'exposé offrait une mise en relation trop élémentaire.

Répetons une nouvelle fois que l'entretien ne signifie pas que tout ce qui a précédé était totalement indigent ou absurde. Tous les candidats, que leur exposé ait été brillant ou non, ont eu des choses intéressantes à dire. Sachant que la préparation à cette épreuve se fait en temps limité, le jury est bien conscient qu'il est impossible de percevoir toutes les subtilités du dossier. Pour reprendre les termes employés dans le rapport de la session précédente, l'entretien ne doit pas être vécu comme un interrogatoire, mais comme un véritable dialogue. La plupart du temps, le jury n'attend pas une réponse pré-établie lorsqu'une question est posée. Aussi convient-il de préciser qu'un candidat ne doit pas chercher à dire à tout prix ce qu'il suppose que le jury veut entendre puisqu'il risque ainsi de se contredire. Le jury a su apprécier la prestation de candidats qui savent reconnaître la possibilité d'une autre interprétation sans renier leur intuition première ni maintenir de façon abrupte leur point de vue. Un bon candidat sait prendre son temps pour répondre sans toutefois laisser un blanc inconfortable

entre la question et la réponse. Les réponses ne doivent pas être monosyllabiques, comme c'est parfois le cas, mais doivent être réfléchies, argumentées et illustrées avec des exemples tirés des documents.

Tout comme il ne doit pas croire qu'une question soit nécessairement synonyme de contresens dans l'exposé, le candidat doit se garder de chercher à interpréter l'attitude du jury (le ton, les gestes ou les expressions).

Conclusions

L'épreuve de synthèse de document a parfois tendance à intimider les candidats qui n'en auraient pas compris les enjeux. Cependant, elle a permis au jury de la session 2009 d'entendre un certain nombre d'excellentes prestations fondées sur une analyse précise des documents, une ouverture d'esprit et une culture utilisée à bon escient.

Si ce rapport insiste plus sur les défauts des prestations que sur leurs qualités, c'est qu'il cherche à présenter de façon claire ce que le jury attend des candidats et ce qu'ils doivent éviter. Une langue soutenue et précise, un savoir-faire méthodologique et une capacité d'analyse sont à n'en pas douter les atouts qu'il leur faut travailler pendant l'année de préparation pour réussir l'épreuve et convaincre leur auditoire toujours bienveillant.

Rapport établi par Zachary Baqué

Tableau récapitulatif des dossiers de la session 2009

N° dossier	Période	Aire géographique	Thématique générale	Document A	Document B	Document C
ELE 02	XX ^e - XXI ^e s.	Canada – UK – USA	Women	Margaret Atwood, <i>The Handmaid's Tale</i> (1986)	Christine Peters, "Disorderly Women" from <i>Women in Early Modern Britain</i> (2004)	Painting by Audrey Flack, <i>Marylin (Vanitas)</i> (1977)
ELE 06	XX ^e s.	UK – USA	Consumption and art	Naomi Klein, <i>No Logo</i> (2000)	Nick Hornby, <i>About a Boy</i> (1998)	Painting by Andy Warhol, <i>Campbell's Soup Cans</i> (1962)
ELE 05	XX ^e - XXI ^e s.	US	American Vanities	Allan Ginsberg, "The Ballad of the Skeletons", from <i>Selected Poems 1947 – 1995</i> (1997)	Speech by Richard M. Nixon, "The Great Silent Majority", <i>The Daily News</i> (1969)	Painting by McDermott & McGough, <i>Flames of Jealousy</i> 1964 (2007)
ELE 09	XX ^e s.	South Africa	Native South Africans	Leslie Blackwell & Henry John May, "The Bantu People of South Africa", from <i>This is South Africa</i> (1947)	Drawing from <i>The Salient of South Africa</i> by Osmund Victor, C.R. (1931)	Nadine Gordimer, "Six Feet of the Country" from <i>Selected Stories</i> (1983)
ELE 15	XX ^e s.	UK	The Great War	Philip Larkin, "MCMXIV" from <i>Collected Poems</i> (1960)	Samuel Hynes, <i>A War Imagined: The First World War and English culture</i> (1990)	Photograph of Eton boys in England ready for war, from http://www.greatwar.nl

ELE 31	XX ^e – XXI ^e s.	UK	London	Peter Ackroyd, <i>London: The Biography</i> (2000)	Photograph by HRH The Prince of Wales, <i>A Vision of Britain: A Personal View of Architecture</i> (1989)	Charles Dickens, <i>Great Expectations</i> (1861)
ELE 10	XX ^e s.	US	Witches in American culture	Four stills from <i>Bewitched</i> (Season 1, episode 2, 1964)	John Updike, <i>The Witches of Eastwick</i> (1984)	Elaine G. Breslaw, <i>Tituba, Reluctant Witch of Salem: Devilish Indians and Puritan Fantasies</i> (1996)
ELE 21	XX ^e – XXI ^e s.	UK – USA	The Anglo-American press and reality	Evelyn Waugh, <i>Scoop</i> (1937)	Cartoon by Ben Sargent from <i>Austin American Statesman</i> (2008)	John Pilger, "Setting the limits of invasion journalism", from <i>New Statesman</i> (2006)
ELE 22	XX ^e - XXI ^e s.	UK – USA	Media responsibility	Don DeLillo, <i>Mao II</i> (1991)	Photograph by Jane Fulton from the collection "Look and Leave: New Orleans in the Wake of Katrina" (2005)	James Curran and Jean Seaton, <i>Power Without Responsibility</i> (1997)
ELE 37	XX ^e s.	USA	War heroes	Plate from <i>Captain America #1</i> by Jack Kirby and Joe Simon, (1941)	Howard Zinn, "A Veteran Against the War" from <i>You Can't Be Neutral on a Moving Train: A Personal History of Our Times</i> (2002)	Kurt Vonnegut, <i>Slaughterhouse 5</i> (1969)
ELE 04	XIX ^e s.	UK	Public hygiene in 19 th century Britain	Article by G. S. Osborne from <i>The Times</i> (1848)	Charles Dickens, "In Chancery", <i>Bleak House</i> (1851)	"The Use of Adulteration", cartoon from <i>Punch, or the London Charivari</i> (1855)
ELE 17	XIX ^e – XXI ^e s.	UK	Britons travelling abroad	Jeremy Black, <i>Italy and the Grand Tour</i> (2003)	E. M. Forster, <i>A Room With a View</i> (1908)	"Our Compatriots Abroad", cartoon from <i>Punch, or the London Chivalry</i> (1890)
ELE 07	XVIII ^e – XX ^e s.	UK	Damnation and repentance	Matthew Lewis, <i>The Monk: A Romance</i> (1796)	Watercolour by William Blake, "The Blasphemer" (circa 1800)	J.M.S. Tompkins, <i>The Popular novel in England: 1770-1800</i> (1932)
ELE 28	XX ^e - XXI ^e s.	USA	Growing up male	Photograph by Diane Arbus, "Exasperated boy with a toy hand grenade, N.Y.C., 1963" (1963)	J.D. Salinger, <i>The Catcher in the Rye</i> (1951)	Ray Raphael, <i>The Men From the Boys: Rites of Passage in Male America</i> (1988)
ELE 39	XX ^e s.	Ireland	Ireland	<i>Towards a National Theatre: The Dramatic Criticism of Franck J. Fay</i> , edited by Robert Hogan (1970)	Mural in Chamberlain Street, Derry (Londonderry) painted by members of Sinn Féin (1985)	Brian Friel, <i>Translations</i> (1981)

ELE 16	XIX ^e – XX ^e s.	UK	Cool Britannia	“Is Life Worth Living?” by Alfred Austin from <i>Lyra Heroica: A Book of Verse for Boys</i> (1891)	Cover of the Sex Pistols’ single <i>God Save the Queen</i> (1977)	“A quiet joke at your expense – Is the British penchant for irony a cause or cure of national decline?” from <i>The Economist</i> (1999)
ELE 19	XIX ^e – XX ^e s.	UK	Faith & modernity	John William Colenso, Bishop of Natal, <i>The Pentateuch and Book of Joshua Critically Examined</i> (1865)	“Dover Beach” by Matthew Arnold in <i>Matthew Arnold: Collected Major Works</i> (1867)	Painting by Charles Allston Collins, <i>Convent Thoughts</i> (1850-1851)
ELE 25	XX ^e – XXI ^e s.	US	The uses and abuses of religion	Philip Roth, <i>The Counterlife</i> (1986)	Photograph of gay and lesbian protest against Saddleback Church which promotes “Proposition 8” (2008)	Colm Toibin, <i>The Sign of the Cross: Travels in Catholic Europe</i> (1994)
ELE 18	XX ^e – XXI ^e s.	New Zealand	New Zealand, Maoris and national identity	“One Summer Morning” by Witi Ihimaera from <i>Pounamu Pounamu</i> (1972)	“Nationhood”, an address by Don Brash, leader of the National Party from <i>The New Zealand Herald</i> (2004)	“Arm me with a Future”, advertisement by the New Zealand Army, from <i>Mana</i> (1998)
ELE 29	XX ^e s.	UK – USA	Gender	<i>Bourgeois Bust</i> , sculpture by Jeff Koons (1991)	E.M. Forster, <i>A Room with a View</i> (1907)	“Romance” by Germaine Greer from <i>The Female Eunuch</i> (1971)
ELE 12	XIX ^e – XXI ^e s.	UK - USA	Progress	Nathaniel Hawthorne, <i>The House of the Seven Gables</i> (1851)	Poster of <i>Human Desire</i> by Fritz Lang (1954)	Alec Broers, <i>Risk and Responsibility</i> (2005)
ELE 23	XX ^e s.	UK	Class conflict in the UK	“How Beastly the Bourgeois is” by D.H. Lawrence (1929)	“Victory to the Miners”, photograph, anonymous (circa 1984-1985)	George Orwell, <i>The Road to Wigan Pier</i> (1937)

Etude de trois dossiers proposés lors de la session 2009: problématique, présentation et pistes de réflexion

Dossier ELE 9: Native South Africans

These three documents all concern South Africa. Two of them were published before apartheid became official policy in 1948, and one thereafter. This distinction is an important (if not vital) element in the analysis. Although there was of course oppression and exploitation of black South Africans before 1948, the government under Jan Christian Smuts (1939-48) did not practise or advocate the hard-line racism that was to follow. In 1948, however, Smuts was unexpectedly defeated in the elections and Daniel Malan became Prime Minister, ushering in the era of apartheid that was to last until 1994. For this reason, documents A and B should not be read as if published by supporters of apartheid, as their authors would certainly not have voted for Malan. Their approach is more one of gentle paternalism and well-meaning philanthropy, albeit of a missionary strain in the case of document B. This was a continuation of the colonial doctrine, even though the Union of South Africa had existed since 1910.

N. B.: There are two Afrikaans words in the texts. “*kraal*” in document A is the equivalent of “corral” in American English, and “*baas*” in document C means “boss” or even “master”. It was the word used by Blacks for their white employers or even by many Blacks for all white men. “Bantu” was the official word used for black South Africans, and “Native” was also an accepted term for Blacks in the mouths of white people.

Brief description of the documents

- **document A:** “The Bantu People of South Africa”, taken from Chapter Three of *This is South Africa*, by Leslie Blackwell & Henry John May, published in 1947 by Shuter & Shooter in Pietermaritzburg

It is a description of the political, cultural and social situation of Blacks in South Africa in 1947. It stresses the importance of the rule of law (always on European terms), but also the desire to improve educational, social, economic and medical conditions for the Natives. There is a gesture towards limited abolition of certain colour distinctions, but the question can be asked whether this might not be only for business reasons. There is also an explanation of the Pass Laws set up in order to reduce criminality (l. 37-40), with which the authors do not appear to agree. The belief in the civilising influence of Europeans pervades the whole document.

- **document B:** a drawing taken from *The Salient of South Africa*, by Osmund Victor, C. R. (a priest of the Community of the Resurrection), published in 1931 by the Society for the Propagation of the Gospel in Foreign Parts

It is an allegorical drawing describing the “upward path” of the Native as he advances in his education, through primary, intermediate and secondary schools and, for the best students, up to the South African Native College at Fort Hare. The mountains in the background also have paths, but the artist does not inform us precisely of what they refer to, although we understand that they all lead to the summit, behind which the sun is shining brightly, even though it may be setting.

- **document C:** a passage from a short story by Nadine Gordimer, a South African who won the Nobel Prize in 1991

It was first published in 1956 and takes place in South Africa – this is not stated, but is surely obvious. Petrus is a poultry boy working for the narrator (the “*baas*”) and his wife Lerice. Petrus’s brother is dead (we do not know the circumstances), and the father (the old man in the text) has come from Rhodesia to bury him. The old man notices that the coffin is too heavy and opens it with the help of others. The body is not that of his son. The narrator complains to the authorities, but with no result. Petrus asks them to give the burial money back, but Lerice and the narrator fail here too. Finally, Lerice gives the old man one of her father’s old suits and he returns to Rhodesia.

More advanced analysis of individual documents

- **document A** From beginning to end, there is a paternalistic, condescending, superior tone to this text. The law is on European terms; the Natives can learn from them and thereby try to improve themselves. The paragraph entitled “Native Policy” (l. 21-32) states that helping the Natives improve their skills will be positive “for the country as a whole”, which implies that it will help Europeans (that is, Whites) also. By training Natives for basic jobs, European workers are pushed higher up, so the hierarchy is maintained. “Thus the European by uplifting the Native would uplift himself.” (l. 31-32) It is nevertheless stated that many Europeans, including some of those in the Government, apparently want to improve the lot of the Natives for philanthropic reasons (l. 46-47).

- **document B** Native children from both rural and urban homes should be encouraged to attend school. If they manage to get through to the end of secondary school, they can go one of three ways: either to Teacher Training Colleges, or to Trade Schools, or via matriculation to the higher education institution at Fort Hare, reserved for non-Whites. For the elite that qualify from the South African Native College, they can proceed towards teaching, theology or academics (round one side of the

mountain), or to industry, agriculture or commerce (round the other). The question remains of what the mountains behind represent. All interpretations are open, but the most obvious seems that they symbolize the path to even greater knowledge, social and economic success and, more particularly, enlightenment in the spiritual sense, if one interprets the sun behind the highest peak, near to heaven, as the light of the Lord, the glory of God. This reading is of course reinforced by the fact that the author-cum-artist is a missionary. The near-symmetry of the drawing has its aesthetic element, of course, but it also implies harmony, and visually accentuates the fact that the paths all lead up to the summit. The eye is drawn first to Fort Hare, then to the summit.

- **document C** The appearances of Petrus (l. 24-25), with his ragged clothes and his bare feet, and of his father (l. 6-8), with his yellowed teeth, incite pity in the reader. There is a pathetic irony to the old man's moustache "in emulation of early Empire-builders", an imitation of the very people who were at the source of his own oppression. Blacks as a whole are presented as anonymous, lacking in personal identity, be they alive or dead. Several expressions from the narrator's musings reveal this: "anonymous dead" (l. 15), "so many black faces – surely one will do?" (l. 18), "a number that didn't even belong to him" (l. 34), "no identity in this world anyway" (l. 35-36). Petrus is constantly seen to be in a position of subservience.

Themes linking all three documents

- **paternalism and condescension**

In document A, the authors refer to "our Native population" (l. 44), thereby confirming the subservient position of the Blacks. They are several times referred to as children, especially at the beginning and the end of the document, implying that they are both simple and simple-minded, lacking in experience, culture, "civilization" and know-how. The black man is portrayed as "anxious to learn from the European who treats him well" (l. 4-5), fit only for the "simpler mechanical tasks" (l. 28); the laws exist "often in their own protection", which implies that they need taking care of. The nature of document B implies that the Natives need the Europeans to improve their lot and that they must be shown the way. In document C, too, the Blacks are treated in paternalistic fashion: the narrator and Lerice have to do everything for them; we notice that the narrator talks of himself in the third person to Petrus, as if to a child: "the baas is seeing to it for you, Petrus" (l. 20).

- **patronising generalised portrayal of Blacks**

Black people are referred to as "Natives" or even "the Native", implying that they are seen as an ethnic group with defining, characteristic traits, all the same. For example, in document A: "The Native...is generally a decent, self-respecting, law-abiding citizen..." (l. 3); "they are a fine people, good humoured and loyal..." (l. 44-45). In document C, the portrayal of Petrus is reminiscent of cliché pictures of black people, even of slaves in America, with his bare feet and trousers tied with string. Gordimer here is deliberately using stereotypes of South African literature.

- **European values and civilisation**

The civilising influence of the Europeans is omnipresent in document A and is also an evident undercurrent of document B. Indeed, the expression "uplifting" (A, l. 31-32) is reflected by the word "upward" in the title of the drawing in document B. The authors of document A describe the urban Natives as being "probably more civilized [than rural Natives] through contact with Europeans" (l. 10), and this is of course accepted as beneficial for them. The ruling Whites are prepared to tolerate some native traditions as long as they are not "barbaric or inhuman" (l. 2-3). European influence is *necessarily* positive: this is never questioned. We notice that even those who believe that the Natives should be trained for better jobs still accept "colour distinctions and white supremacy as a fact" (l. 23-24). It is important to remember, however, that whereas document B is drawn by a missionary and the religious element is central, document A makes no reference to this, the main motivation seeming to be economic – unless it is genuinely philanthropic.

- **benevolence: genuine or not?**

Are the Whites in document A only interested in improving the life of the Natives for the economic benefits that this will bring Europeans? (l. 31-32) Does the missionary of document B in fact care only about spreading the word of God and extending the influence of the Church? To answer in the affirmative would appear to be an overly cynical and sceptical reading of the texts, especially as in document A the authors do not seem to be in agreement with the Pass Laws, for example: this can be seen by a close reading of “it is claimed” (l. 42); there *would* appear to be Christian good will. In Document C, Lerice certainly does care about Petrus, his father and the dead brother, but the narrator, while not unsympathetic to their plight, seems more concerned by the time he is wasting and by the fact that the authorities are getting away with a swindle (l. 27).

- **depiction of relationships**

The gulf between Blacks and Whites in document A has already been alluded to. As far as individuals are concerned, document C is particularly interesting. Lerice clearly sympathises and empathises with Petrus, as is indicated by their strangely similar appearance for a moment, despite their obvious physical differences, as seen by the astonished narrator (l. 22-23). There is a gulf between the narrator and his wife that becomes clear in their exchanges (see l. 22-30). The “now” of Lerice (l. 26), the way the narrator stares at her almost in disbelief (l. 27), her laconic “Oh” (l. 29) as she turns away from him, are all examples of the fact that they are not on the same wavelength about this. In this respect, Lerice represents the caring white liberal (very much like Gordimer herself), whereas he, although not malicious, seems more concerned about the time he is wasting.

- **types of discourse**

The religious connotations of document B are clear. The fact that the drawing is an allegory links it to literary works such as Dante’s *The Divine Comedy* or Bunyan’s *The Pilgrim’s Progress*, as well as to religious pre-Renaissance or Renaissance paintings. The status of the author, the title of the book from which the drawing is taken and the name of the publishing house all underline the essential religious element. The Christian ethic of hard work which brings its reward, both material and spiritual, is clear. Whereas there is no church in the drawing, we notice that the path leading to “theological” is one of the two highest (the other being the “commercial” path). In document A, the rather “old-school” language places the extract within the pre-war colonial context of the British ruling class. (One must point out that the authors are South African – the education system of English-speaking white South Africans was heavily influenced by the British.) There is a noticeable desire to avoid polemics and remain diplomatic so as not to offend anyone, and there are many examples of the renowned “English understatement” – for example, “the process will be a toilsome one and not unattended by trouble” (l. 36), with its double-negative, and “a great deal of agitation” (l. 40), used for what we imagine to be protest, possibly violent. In document C, the text functions primordially on the tension between the author (or the implied author, one could say) and the narrator. It is clear that the narrator is not portrayed in a very positive light due to his lack of genuine empathy for the victims, yet since it is a first-person narrative, the author cannot intervene without losing verisimilitude. The matter-of-fact, detached narration also illustrates this uncaring attitude.

- **the Natives: silent shadows**

This is a leitmotif of South African (and other post-colonial) fiction. The Native is silent, speaking only when spoken to, remaining out of sight unless required by his “baas”, hovering in the background, ready to be called upon when needed. In document A, the Whites make all the decisions for the Blacks, who can only obey. In document C, Petrus speaks only when asked to translate what his father says (l. 3); his request to get his money back for the burial happens “off-stage” and is reported by the narrator; even then, it is in a “voice of shame”, whereas it is the authorities who should be feeling shame; Petrus is there, in the kitchen, waiting to be of use: that is his place.

- **tragic irony**

The final sentence of the text by Blackwell and May ends with the comment: “There is no doubt that they are on the march to a better life...” (l. 45-46). The tragic irony here is of course that, unbeknown to the authors, a year after publication the apartheid system would be set up and the already difficult life for Blacks was to worsen considerably. Gordimer, on the other hand, knowingly uses irony by

making her narrator claim that the old man, having received one of Lerice's father's old suits, "went back home rather better off, for the winter, than he had come" (l. 44), when he had not even found his son's body, let alone buried him in a dignified manner.

Finally, any knowledge putting the documents in their historical and political contexts was welcome. The *Dictionnaire Robert des noms propres* does, of course, have important information about South Africa which can help in this way. The 1948 watershed is of prime importance here. It should also be remembered that the white people of South Africa are generally divided into two groups: the Afrikaaners, for the most part (though far from exclusively) supporters of Daniel Malan and his successors, and the English-speakers, supporters of Smuts and, for the most committed of them, of the subsequent anti-apartheid movements.

John Gamgee

Dossier ELE 10: Representation of witches in American culture

Presentation of the documents

- **document A:** four stills from a scene in Episode 2 of *Bewitched*, a famous TV series which started in the mid-1960s

The first season was in black-and-white but has been colorized. A woman, presumably a housewife (Samantha), has made a mess on the kitchen table and ends up fixing a perfect breakfast using magic, right before a man, presumably her husband (Darrin Stephens), walks in. The woman is, no doubt, a witch. If candidates could notice that the table is set for two, they were not expected to know that Season 1 relates the beginnings of the newlyweds' relationship. They could, of course, draw on their knowledge of the series as on any other cultural framework.

- **document B:** an excerpt from an American novel by John Updike where three women (Jane, Sukie and Alexandra Spofford) are at Jane's place, trying to cast a spell on a woman named Jenny by working some kind of black magic with a voodoo doll. They do not seem to be taking themselves seriously. They are interrupted by two of Jane's children, a boy and a girl, who have been watching TV. Jane slaps her daughter, then Sukie and Alexandra leave with the voodoo doll. The scene seems to take place in the contemporary U.S. (Eastwick is a fictional town in Rhode Island.) The entry for John Updike in the *Dictionnaire Robert des noms propres* indicates that he is an American novelist, famous for his Rabbit series and *The Witches of Eastwick*; he is described as a "satirist" but, if the novel as a whole is clearly satirical, this is not obvious here.

- **document C:** an excerpt from a critical biography about Tituba, a "simple" Indian "slave" (l. 30) who was accused of witchcraft in Salem in the American Colony of Massachusetts in 1692.

She was put in jail and her testimony led to the witch hunt which "prompted a profound disruption of New England society" (l. 32-33). The *Robert* provides no information concerning Tituba, but the entry for Salem does mention that three witches were tried and executed in 1692, and they could relate this to the three witches in *The Witches of Eastwick*.

Speaking of the U.S. in 1692 was obviously a major anachronism.

Angles of study

If Tituba was a historical figure, candidates were expected to focus on the notion of fictional and/or cultural representation in a diachronic perspective and in an American context. What characteristics are generally associated with the witch? How has this figure been adapted in contemporary fiction? What are the links between femininity, race and witchcraft? Why is the witch such a potent metaphor in American culture? A presentation of these three documents could be articulated around the following argument: the witch symbolically exemplifies the ambivalent relation between disorder and the patriarchal order.

First level of analysis

At this stage, candidates were not expected to use terms like “transgression” and “otherness”, but they could show that the witches in the three documents do “bad” things which are forbidden and can be punished by the law, and that they are linked to gender and racial differences, with such binaries as male/female and Puritan/Indian.

• disorderly women: the witch as a figure of evil and/or transgression

In B, the three witches resort to voodoo in order to harm Jenny (“the malignancy”, l. 23; “Die” and “Take that!”, l. 18; “the smell of evil”, l. 35). Jane even lies to her daughter about what they’re doing (l. 38). In C, Tituba, the alleged witch, was accused of and punished for consorting with the Devil. She was all the more associated with evil as she was an Indian; the Puritans saw themselves as “God’s people” (l. 6) and perceived the Indians as essentially evil (“Satanic practices”, l. 11; “evil presence”, l. 13-14; “the Devil” l. 14, “the demonized American Indian image” l. 21, “devilish Indians” l. 24, “devilish alliance”; l. 29). In A, however, Samantha does not seem to be transgressive, or rather her transgression is very benign: she does not resort to black magic, but uses magic to clean up the mess she made on the kitchen table. However, she does perform the magic deed before her husband walks in, so candidates may infer that she is not allowed to use magic. Candidates familiar with the series would know that she has vowed to try to live like a human being for the love of her husband and that witches and warlocks, i.e. male witches, do not consort with demons.

• gender and race: the witch as a figure of otherness

In A, Samantha looks like a stereotypical housewife in her apron, while her husband is putting on his jacket and is presumably about to leave for work. Their couple epitomizes traditional gender roles. In B, men are significantly absent, with the exception of Jane’s boy. The three women are mothers. The reference to “[their] own starved children” (l. 46) suggests that either they are single mothers (which is the case in the novel and the film adaptation), or else their husbands let them do all the work. Furthermore, gender essentialism is reinforced because Jane’s little girl resembles her (“In embryo [...] profile”, l. 42) and seems to catch on to what they are doing (“studying”, l. 42; “Her nose [...] of evil”, l. 35, which may be a reference to *Bewitched*, where Sam wrinkles her nose when performing magic), while Jane’s boy, like the archetypal man, is only interested in food (l. 41-42). In C, Tituba, the slave, was an “‘Indian woman’” (l. 9), thus doubly “other” in the eyes of the Puritans: “Her credibility [...] devilish Indians.” (l. 23-24) Unlike the witches in A and B, Tituba’s difference was “physically” visible (l. 11, l. 22). She was too marginal (“a stranger in their midst”, l. 10; “exotic”, l. 13) to serve as a scapegoat who could have “take[n] upon herself the collective guilt of the community” (l. 7). After her testimony, she became useless and was disposed of (“Tituba’s corroboration [...] jail”, l. 18-20).

Second level of analysis

• ancient stereotypes / modern witches: parody and humor

In A and B, the witches do not look like stereotypical witches. (Some candidates could know that *Bewitched* plays constantly on the idea that witches and warlocks despise the fallacious clichés that are spread about them.) In C, readers unfamiliar with the history of the Salem witch trials or with Arthur Miller’s *Crucible* (1953) could be surprised to find out about this Indian witch. However, the author underlines the fact that the Puritans’ vision of Tituba was entirely based on “the demonized American Indian image” (l. 21), while the use of the inverted commas draws attention to the discursive quality of the stereotype: “the ‘Indian woman’” (l. 9). The Puritans were, in effect, blinded by her appearance: “Tituba’s physical [...] as truth” (l. 11-12). B, however, plays on several stereotypes of stories of witchcraft. There are three witches, like the three executed in Salem or the three Weird Sisters in *Macbeth*. They are associated with traditional images of evil and witchcraft (“Left hands [...] snakes”, l. 17; “A little hiss [...] Jane”, l. 22; “Jane spitting [...] sneezing”, l. 31). The voodoo scene, with the incantations (l. 1-5) and the witches pricking the doll (l. 6), is parodic and familiar to the point of being banal. Paradoxically, all menace is dispelled by the scene’s mundaneness, which is underlined by the witches’ own tongue-in-cheek attitude (“I forget what’s next”, l. 5; the women “gigg[e]”, l. 19, l. 24), as well as by the narrator’s playful use of language (“a Pop Art hand grenade, a voodoo glitter”, l. 8-9; “The result [...] baked”, l. 32-33). In A, the witch’s gesture is also parodic. In A and B, the comic effect is produced by the conflicting roles witch/housewife: Jane’s daughter thinks her mother is drunk (l. 42-43), while in A brewing a love potion is replaced by cooking for one’s

husband. The representation of these fictional modern witches can be contrasted with Tituba's tragic plight (l. 19-20).

- **inclusion/exclusion: ambivalent relations of the witch(es) with the domestic sphere and/or community**

In A, the scene takes place in a locus of domesticity, suggesting that the witch has literally been domesticated. She is included, whereas her kind has always been excluded. In B, the witches use ordinary household appliances to work their magic ("The shaving mirror", l. 9; "the long needle [...] through suede", l. 9-10; "a yellow-headed thumbtack", l. 11). Even Alexandra, who is taking things rather seriously, says she "[s]hould have worn a thimble" (l. 20). In C, Tituba is a domesticated Indian with an "Anglicized façade" (l. 1), but she has only been "halfway" accepted "into the Puritan fold" (l. 3-4). These witches are all figures that are in-between and, as such, question the line between inclusion and exclusion. In A and B, the witches are "bad" housewives and/or mothers; Jane's daughter's "face" is "dirty" (l. 35), while her "obese boy" (l. 34) suggests she does not cook homemade meals often enough: "I'm starving [...] kids get" (l. 40-41). The narrator suggests that the same may be true of Alexandra's and Sukie's "own starved children" (l. 46). In A, Samantha's body has been domesticated (perfect hair-style, apron); in C, Tituba's body is racialized by the Puritans; in B, the text presents the voodoo doll ("Breasts and head, hips and belly", l. 6) and the witches ("one red mouth, and another", l. 18; "index finger", l. 19) as fragmented bodies.

- **disorderly women (continued): paradoxical reinstatement of order**

In A, Samantha uses magic to re-establish domestic order; significantly, it is not her witchcraft but her inaptitude as a housewife which disrupts the shot, the camera panning left when she steps back from the mess she made (Still 2). (Candidates who had seen one or more episodes could remark that each episode starts out with a disruption provoked by magic, which is solved in the end by magic.) But the magical occurrence is too perfect, as the appearance of a rose in a vase suggests. In C, the author suggests that, paradoxically, Tituba disrupted New England society, but that her testimony actually validated the Puritan norm: "it also encouraged [...] legal evidence" (l. 12-15). In B, the structure of the excerpt plays on a shift from witchcraft to the domestic. The domestic threatens to break up the voodoo scene twice (l. 6-7, l. 29), before Jane's children enter the scene, which makes way for a "family quarrel" (l. 47-48). The disorder of witchcraft, which is actually an attempt to control and/or put some order in their lives ("symmetrical", l. 11; "so as not to dislodge", l. 32; "like a potato wrapped", l. 33), gives way to a domestic order (Jane's daughter's "teeth were trussed [...] braces", l. 36) which is itself disorderly.

Third level of analysis

- **bewitching bewitched women: the witch as a figure of subversion**

Candidates were to distinguish between transgression, which attempts to break what is identified as the normative framework, and subversion, which disrupts while remaining within the inescapable normative framework.

In C, the author criticizes the portrait "most historians" have made of Tituba and argues that she was a subversive figure in spite of herself ("reluctant"): Tituba's testimony [...] their fears." (l. 25-26) The author contends that Tituba was not "bewitched by forces beyond her control" (l. 30), that she was, in fact, the bewitcher. If she ended up in "jail" (l. 19), her testimony revealed that the representatives of law and order were "captives of their own cultural milieu" (l. 25), i.e. of the symbolic order they upheld. In A, Samantha conforms to the norm within the normative framework of domesticity—she is thus bewitched by her husband, and by metonymy, by the patriarchal order—but inevitably subverts it by becoming the bewitcher. The rose represents the mark of subversion, for her adding it inverts traditional gender roles: either she is offering a rose to her husband, and thus taking on the part of the man, or she is offering herself a rose because her husband is too inept to assume the manly position! She bewitches the camera, making it move, and the camera imperfectly frames her body. In B, the witches recognize ("recited", l. 1) the authority of male-authored religious texts (the incantations, l. 1-5) and end up producing a substitute child without a man: "Want custody of this?" (l. 49) Alexandra, who leads the ceremony (she uses imperatives, l. 28-29; MAY, l. 11 and MUST,

l. 23; and Jane refers to the voodoo séance as “[a] project of Mrs. Spofford’s”, l. 38), enjoys this power, but it is itself bewitching: “Alexandra felt [...] her ill” (l. 25-26). Sukie is also described in masculine terms when she “hawk[s]” “like a man.” (l. 31)

- **consumer witches / consuming the witch**

In A and B, the women’s roles as housewives put them in contact with consumer society. In B, they use “Reynolds Wrap” (l. 23), in which a male name is reduced to the status of a mere brand.

In A, the frontal shot may recall a commercial or a cooking show on TV, with a beautiful blonde in an impeccable kitchen. The serialization process of the TV series constitutes a male fantasy into a consumer product. Elizabeth Montgomery would later become a star and do a certain number of commercials, exploiting her persona.

Even in C, once consumed as a “product of” (l. 23) the Puritan fantasies “she had inspired” (l. 20), the Indian witch became obsolete (l. 19-20).

But the witches in A and B also represent a female fantasy of subversive power.

- **inside-outside: the witch as a metaphor of cultural malaise**

In C, the author clearly suggests that the Salem witch trials were rooted in Puritan fantasies of good vs. evil, and provided a form of collective purge that was cathartic (“a ritual that if performed”, l. 7). The scapegoat is simultaneously expelled and included as a member; as an Indian, Tituba could only be expelled. In B, it is less clear from the excerpt whether the three women play a similar function. (They clearly do in the novel and the film adaptation, where they are rejected because they are single mothers; witchcraft enables them to form a coven which provides a feeling of inclusion.) But the scene illustrates a clash between these single-mothers-cum-witches and the return of a conservative vision of family values during the Reagan years. Note the repeated use of analogy (metaphors and comparisons like “as if a lump of thicker substance”, l. 17-18) which contributes to a blurring of inside/outside, domesticity/witchcraft: “Jane slapped [...] over.” (l. 45-46) In A, witchcraft represents a threat to the conservative American values of the 1950s evoked in the situation, the sets and the costumes, suggesting that the 1960s proved McCarthy’s witch hunt had not successfully domesticated the “other”. (In the series, the witches function as a minority group plotting to disrupt the human world; in one episode, Samantha’s cousin Serena, also played by Elizabeth Montgomery, plays a hippie.)

Conclusion

The three documents certainly show that the witch is still a powerful figure in contemporary American culture, a figure which reveals that the community’s values are unstable and represent a mere surface covering the abject in human nature. In our postmodern culture, the witch still reveals the flaws which the patriarchal order attempts to conceal by playfully subverting its norms, but she no longer has the power to reveal a dark truth. Rather, she exalts in parody and artifice, asserting herself as fiction and image.

The CAPES examiners would have welcomed in-depth historical contextualization, notably with references to the Salem witch trials (1692) and McCarthyism (1953-1954). Candidates familiar with Arthur Miller’s *Crucible* (1953) could have known that it was a theatrical representation of the Salem witch trials, which implicitly criticized the methods used by the House Committee on Un-American Activities. Candidates might have recalled Hawthorne’s *Scarlet Letter* (1850), in which Hester Prynne becomes the community’s scapegoat; Hawthorne’s ancestor, John Hathorne, was a magistrate during the Salem witch trials. Candidates could also make intelligent use of George Miller’s *Witches of Eastwick* (1987) and Nora Ephron’s *Bewitched* (2005). Some knowledge of contemporary feminist critics like Luce Irigaray and Judith Butler would have enabled candidates to clearly define notions like subversion, transgression and subjection.

David Roche

Presentation of the documents

• document A

This text is the opening to Peter Ackroyd's *London, the Biography*, first published in 2000. The work is an extensive reflection on the nature of the English capital as a living organism (as the title suggests) which evolves, yet remains true to certain principles. Ackroyd is one of Britain's leading biographers (of Wilde, Eliot, Dickens) and a writer of fiction.

• document B

This document is a photograph of London taken from Prince Charles's *A Vision of Britain*, published in 1989. Candidates could reasonably be expected to have a general knowledge of Prince Charles, his place within the Royal Family and his personal involvement in a number of causes ranging from environmental to architectural concerns. This latter, long-term interest brought about this particular publication. In the photograph we can make out Westminster in the background and, in the foreground, the Old Bailey on the left, and, on the right, the spire of Sir Christopher Wren's St Bride's Church, Fleet Street.

• document C

This extract comes from Charles Dickens's *Great Expectations* (1861). The first person narrator, Philip Pirrip (otherwise known as Pip), having come into his fortune from an unknown quarter, has moved from the Kentish Marshes to London. At this point in the novel he is just discovering city life. Candidates were not expected to understand the reference to Smithfield market (l. 2) or to Newgate Prison (referred to in l. 15: "the Debtor's Door").

These three documents offer a wide-ranging and colourful vision of London from periods ranging from pre-history (Document A, l. 3) through to the nineteenth and, finally, the late twentieth century. It is reasonable to expect a candidate to recognise famous London landmarks and writers, from Dickens himself to Orwell, and at least to mention the recurrent images of the sea in Ackroyd's writing, as well as his emphasis on physical size and great lengths of time. In the photograph certain obvious images dominate – Big Ben, the Old Bailey, symbols of tradition and, with cranes, scaffolding and construction work, signs of renovation and renewal.

It was interesting to compare the viewpoints of all documents, in particular the neutral or subjective narrators of Document A and Document C, and to wonder whether their visions overlap.

First level of analysis

• anonymity / lack of humanity

In the Ackroyd text, apart from the famous writers mentioned, we are struck by an absence of faces. The individual appears lost in the masses ("*dark streams of people flow over London Bridge*" / "*rescuing drowning people*" / "*a howling sea of human wreckage*", §3). With this comes the strong sense of the helplessness of the individual on one side, and the power of the city denying individuality, on the other. Londoners inhabit fog and ocean, Ackroyd's lines conveying a claustrophobic impression of people being cut off from anything but the depths of the city: "*in the great fogs of the past the citizens believed themselves to be lying on the floor of the ocean*" (§4). In paragraph five the citizens are described either as helpless victims or as fortune- or bounty-hunters ("*the jobbers of the Exchange as traders waiting for shipwrecks in order to strip the dead...*"). In the photograph the city does not appear at its most welcoming, the focus being only on buildings and construction, with the misty background blotting out any human presence. The absence of humanity in the city comes across quite obviously in Dickens's writing as he denounces the inhumanity of the judicial system, in this case Newgate Prison. Candidates could refer to this most infamous London prison, which used to stand on the site of today's Old Bailey court. Demolished in 1904, it was for centuries the place where many serious and petty criminals were held, then executed or whipped publicly. It is to be noted that only

Dickens denounces. He has a strong agenda of social criticism. In contrast, Ackroyd's voice sounds detached and, although poetic in approach, he remains an historian.

- **the weight of history**

This can be felt in all three documents. Of all the documents, Ackroyd's covers the greatest range in terms of history, from pre-history through the undertones of the Biblical Flood and the retiring waters (*"the site of the capital, fifty million years before, was covered by great waters"*, l. 3 & 4; *"The waters have not wholly departed"*) to modern-day London in the final paragraph (*"The starlings of Trafalgar Square"*). This remains however a living history, for the sea origins of the city are still present in the very fabric of the capital (*"The tides and storms are still all around us"*, l. 13 & 14). The importance of the town's literary history is underlined by Ackroyd through his citing centuries of literary records, from Henry Peacham (l. 34) in the seventeenth century through to Jonathan Swift (l. 41), Shelley (l. 14), Arthur Morrison (l. 21-22) and George Orwell (l. 34). The photograph includes elements from Christianised Britain onwards and, with Dickens, history is present in the form of oppressive traditions and institutions, embodied by Saint Paul's, Newgate and the Lord Chief Justice.

Second level of analysis

- **images of density**

An impression of density comes across in Ackroyd's numerous lists – an accumulation of images and a plethora of place names (churches, stations, bridges). The writer shows an encyclopaedic knowledge of the most diverse domains and eras. Added to this is the density of multiple tones and points of view, for example the biblical overtones of the opening line (*"In the beginning was the sea"*) followed immediately by the less serious (*"There was once a music-hall song entitled, 'Why can't we have the Sea in London?' "*) and images of the weather and the elements (*"the sea"*, l. 1; *"the fog"*, l. 18; *"torrents and billows"*, *"foam and spray"*, l. 31). In document B we have the obviously cramped view of the city; within a single shot, major landmarks jostle for attention with the overlapping of the Old Bailey and Big Ben, the criss-crossing of cranes and scaffolding. There is little sense of free space for even the sky is largely taken up. This impression of crowding is reinforced by the mist in the background filling empty space, and the overlapping of horizontal and vertical lines. In Dickens's text we have his familiar overwhelming images of street-life, again, lists reinforced by repetition of *"and"*, and alliteration in *"f"* (*"being all asmeared with filth and fat and blood and foam..."*, l. 3). The senses of touch, sight and sound are assailed one after the other (*"seemed to stick to me..."*, *"a grim stone building..."*, *"the noise of passing vehicles..."*, §1). Throughout the passage one image follows another in rapid succession, leaving no time for pause.

- **the city as a disparate, dangerous yet all-inclusive entity**

These notions are suggested by Ackroyd in § 5 (*"Yet, like the sea and the gallows, London refuses nobody"*). With the terms *"sea"* and *"gallows"* comes the sense both of opportunity and of risk. London holds all people, all times, and continues to hold in its very fabric the traces of its ancient past (*"Seaweed can still be seen in the greyish marble of Waterloo station"*). The photograph contains emblems of many centuries, as well as judicial, political and religious institutions: modern building equipment (cranes and scaffolding), the Old Bailey and the Houses of Parliament, and further back still, in the right-hand corner, the misty silhouette of a religious edifice (Westminster Abbey, not necessarily recognised as such by candidates), furthest back in time and in position in the photograph. In document C, the narrator witnesses the dirt of Smithfield market, the world of merchants, right beside *"the great black dome of Saint Paul's,"* which in turn is just behind the prison. The image used by Dickens to describe the dome (*"bulging at me from behind a grim stone building"*, l. 4-5) is almost grotesque and not suggestive of refuge or solace. Parallels might be drawn between the sea of fog and the gallows mentioned in documents A and C, and the cranes rising out of the mist in the photograph. Importantly, all documents stress the proximity of the most varied human activities and symbols.

This ties in with another significant area, London as a city of excess.

• a city of excess

In document A, there is almost an excess of references, historical and literary, which is characteristic of the whole of Ackroyd's study, and of much of his writing besides. He underlines an abundance of life and endless activity (*"the dark streams of people"*, l. 29; *"the city is always a heaving and restless place"*, l. 30-31). In the latter quotation Ackroyd brings together the image of the sea with the notion of urban restlessness. In document C, alongside the activity of Smithfield and the noise of traffic are to be found the excesses of the judicial system and its brutality (*"four on 'em' would come out at that door the day after tomorrow at eight in the morning, to be killed in a row"*), the horror emphasised through the casual expression *"in a row"*, which is not normally associated with killing. In this way Dickens places the idea of injustice in a suitable physical environment.

We can thus ask ourselves whether these three documents give us a chaotic vision of London, which brings us to our final part and conclusion.

• finding unity amidst disunity

The reader and observer are confronted with the challenge of finding a foothold in the vastness of the city. Is there any underlying unity in all this apparent disunity? Such notions come from, and perhaps find their resolution in, the different points of view and narrative voices of the documents. In document A, in spite of the surface disunity in Ackroyd's multiple references, the reader can find a strong metaphorical unity in the overarching symbol of the sea. The sea appears at once as a literal physical influence on the fabric of the city and in people's minds through collective memory (*"Three of the most common emblems in urban cemeteries are the shell, the ship and the anchor"*, l. 44-45) and as a way for the writer to express the essential characteristics of the city through the ages. The people and sounds of London are assimilated to this unifying metaphor (*"streams of people...emerge as torrents"*, l. 18 & 19; *"the sound of its streets is like the murmur from a sea shell"*, l. 31 & 32). The poor are described as *"drowning"* (l. 21), urban professions are given a nautical turn to reveal their true nature (*"the jobbers of the Exchange as traders waiting for shipwrecks in order to strip the dead"*), and this beside the physical presence of sea symbols (*"the commercial houses of the City often used a ship or boat as a weather-vane"*). In document C, unity comes from the very strong presence of the first person narrator. All phenomena are seen through the innocent yet ironic eyes of Pip. Although candidates could not be expected, out of context, to understand all the subtlety of Dickens's narrative voice, it is worth mentioning that the novel is written from the perspective of the adult Pip looking back on his life, and that this voice is mixed with that of the less experienced Pip living in the narrative present. The irony often comes from the adult Pip (*"partially drunk minister of justice"*, l. 9; *"the Lord Chief Justice in his wig and robes...presently offering him at the reduced price of eighteen pence"*, l. 12-13) in order to undermine a corrupt power. This continues with *"He was so good as to (...) show me where the gallows was kept"* (l. 13-14). Ideally, although not an easy task, the irony and its effects need to be explained. It is the base-note of much of the passage and a unifying element. In document B we can talk of a unity in spite of fragmentation; a fragmented view of the city, due to rigid, angular shapes of modern construction as if superimposed on the traditional London – but the older shapes retain their strength and unity amongst themselves, the eternal city, given an almost supernatural dimension through the mist.

Conclusion (and possible bonus points)

Along with an extensive and subtle analysis, what sets apart an exceptional performance must be what the candidate can show, intelligently, of his or her own culture, provided this sheds light on the three documents and is smoothly incorporated into the commentary.

For example, with regard to Ackroyd's, *"...in the novels of the twentieth century, where feelings of hopelessness and despondency turn the city into a place of silence and mysterious depths"*, we might have possible references to the London of the artists of the twentieth century, in particular of the Modernist movement e.g. T. S. Eliot: *"Unreal city,/Under the brown fog of a winter dawn,/A crowd flowed over London Bridge, so many,/I had not thought death had undone so many..."* (*The Waste Land*, 1922), which Ackroyd might well have had in mind on line 18 of his text (*"while dark streams of people flow over London Bridge"*).

To connect with the fragmented city we could cite Virginia Woolf's fragmented multiple viewpoints of London (*"stream of consciousness"*) in *Mrs Dalloway*, which are nevertheless given a form of unity in Clarissa Dalloway's final party.

Naturally, any relevant references to Dickens's other works were appreciated – for example, the

opening to *Bleak House*, in which he emphasises London's ancient origins, its muddy, foggy streets, as a metaphor to denounce the injustice of the judicial system. In terms of narrative technique, we might mention the alternating omniscient narrator/Esther Summerson chapters, which give an initial impression of fragmentation, but converge towards the end of the novel.

Andrew Johnston

4.2.3 Faits de Langue

Introduction et spécificité de l'épreuve

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

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

- **place de l'analyse dans l'exposé** : le candidat peut choisir de placer l'explication des faits de langue au début ou à la fin de sa présentation. Toutefois, beaucoup de candidats trouvent avantage à la placer en début d'exposé, et ce pour trois raisons. Tout d'abord, l'utilisation en premier du français (langue maternelle pour la majorité des candidats) permet de placer sa voix, ce qui aide à maîtriser la nervosité engendrée par une épreuve d'oral. D'autre part, étant donné que l'ensemble de l'exposé ne peut excéder trente minutes, c'est une manière de présenter clairement les faits de langue tout au début de la prestation plutôt que trop rapidement en fin d'exposé. Enfin, l'entretien en anglais qui suit la présentation porte uniquement sur la synthèse du dossier, si bien que placer celle-ci en deuxième partie offre la possibilité de ne pas avoir à changer de langue lors de l'entretien avec le jury. Notons par ailleurs qu'aucune question n'est posée par le jury sur l'analyse des faits de langue, d'où l'intérêt de fournir dès le départ une analyse aussi complète que possible.

- **durée de l'analyse** : il est difficile de quantifier précisément la durée optimale que le candidat devrait consacrer à l'explication des faits de langue, dans la mesure où ce qui prime dans cette épreuve, comme dans toute autre, est la qualité et l'efficacité de la présentation. L'expérience montre toutefois que les meilleures prestations durent entre huit et dix minutes. Une durée inférieure à six minutes ne permet généralement pas une prise en compte et une exploitation suffisantes du contexte, tandis qu'une explication au-delà de dix minutes empiète sur le temps restant pour traiter la synthèse et peut mener à des répétitions, voire à des hors sujets.

- **utilisation du tableau** : le candidat a la possibilité d'utiliser le tableau s'il le souhaite. Cela peut se révéler d'une grande utilité lors de l'analyse d'un énoncé complexe, par exemple, en permettant au candidat de procéder par écrit à des découpages alors parfois plus clairs que ceux présentés oralement. C'est le cas du fait de langue suivant, qui présente une montée de l'objet : *The eighteenth-century experience of tourism [...] is difficult to put into context*. L'utilisation du tableau permet de montrer avec précision les phénomènes de déplacement des constituants aboutissant à l'énoncé à analyser. Il faut cependant veiller à ne pas perdre inutilement un temps précieux par une utilisation sans pertinence.

Les faits de langue proposés pour l'ensemble des dossiers présentent une diversité certaine. Il est fréquent de trouver pour chaque dossier un fait de langue illustrant chacun des trois grands domaines d'étude : le groupe nominal, le groupe verbal et l'énoncé complexe. Toutefois, cette répartition n'est absolument pas obligatoire, et il n'est donc pas surprenant de trouver deux faits de langue relevant d'un même domaine. Quant au soulignement, il peut porter sur un segment plus ou moins long, allant d'un seul mot (*Indeed, he voiced some surprise that we did not speak his language*) à une phrase entière (*So were its mouth and throats and intestines.*). Il arrive également qu'un fait de langue porte sur ce que l'on appelle un « point double » : deux mots ou segments différents sont alors soulignés, et le candidat doit mettre ces deux segments en perspective et procéder non pas à une analyse séparée de chacun d'entre eux, mais à une analyse comparative, les deux segments présentant toujours un certain nombre de points communs ; à titre d'exemple, on peut citer : *You probably heard of it. You've probably seen the ads*, ou encore *One of the complaints is sometimes that that is the problem*.

En ce qui concerne la préparation en loge, le jury recommande fortement au candidat de ne pas hésiter à faire usage du dictionnaire unilingue qui se trouve à sa disposition, ne serait-ce que pour vérifier certains éléments tels que la nature d'un mot. D'autre part, il est judicieux de réserver un

temps suffisant à la préparation des faits de langue : il paraît raisonnable de compter entre dix et vingt minutes pour chacun d'entre eux. Enfin, cette étude suppose que le candidat ait lu dans son intégralité le texte d'où sont extraits les segments, afin d'en avoir une compréhension globale. En effet, il est demandé de tenir compte du contexte, certains éléments étant susceptibles de contribuer à l'explication du segment.

Il convient que l'exposé présenté par le candidat au jury soit clair, précis et structuré. Pour ce faire, plusieurs éléments doivent être pris en compte :

- le débit ne doit pas être trop rapide, mais ne doit pas non plus s'apparenter à celui d'une dictée. Le jury tient également compte de la correction de la langue française, de l'exactitude de la syntaxe et de l'utilisation d'un vocabulaire précis et adéquat.

- chaque fait de langue doit être traité séparément, même si des parallèles et des comparaisons entre les trois segments peuvent éventuellement être établis au cours de l'exposé. En effet, aucun soulignement n'est effectué dans une perspective comparative, exception faite des « points doubles » qui constituent un seul fait de langue.

- le jury attend du candidat qu'il possède des connaissances théoriques linguistiques solides et qu'il en fasse montre lors de son exposé. Cependant, l'épreuve ne doit en aucun cas se transformer en un placage de connaissances ou une récitation de cours théorique, où le candidat se contenterait d'exposer son savoir en relation avec tel ou tel point de grammaire. Il convient d'utiliser les connaissances afin de les appliquer en contexte : il s'agit d'une explication de faits de langue, où le candidat doit exposer très clairement les enjeux soulevés par le point souligné et procéder à une démonstration fondée à la fois sur ses connaissances et sur le contexte.

- dans le même ordre d'idée, le recours à la métalangue est apprécié à condition qu'il soit assorti d'une explication. On note encore parfois l'utilisation de termes linguistiques qui ne sont visiblement pas maîtrisés par les candidats, ce qui nuit à la clarté du propos. Il est d'ailleurs préférable que le candidat fournisse une véritable analyse, sans recourir de manière excessive à la métalangue et au jargon ; il fera ainsi la preuve qu'il maîtrise la grammaire anglaise et qu'il est donc capable de transmettre cette connaissance à ses futurs élèves dans un langage qu'ils seront à même de comprendre – capacité qui est tout à fait pertinente dans le cadre d'un concours de recrutement d'enseignants.

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

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

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

Étapes de l'explication des faits de langue

Avant d'entamer l'analyse du fait de langue, il faut tout d'abord le présenter, ce qui implique une lecture de la proposition dans laquelle il se trouve. Viennent ensuite la description du segment souligné, puis la problématique, dont découle naturellement l'analyse proposée.

• description

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

La description consiste à identifier le segment en le replaçant dans le cadre de la proposition dans laquelle il se trouve. Cela suppose une connaissance et une maîtrise des étiquettes traditionnelles, des parties du discours et des domaines grammaticaux. On ne saurait trop conseiller au candidat d'être capable de maîtriser les catégories grammaticales et les fonctions syntaxiques. De même, il est

préférable d'éviter de calquer la nomenclature française pour l'appliquer aux segments de l'anglais : on pense ici à des termes tels que le conditionnel pour *would*, le futur pour *will*, le subjonctif pour *should* ou encore le passé composé pour le *present perfect*.

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

Voici quelques exemples de ce qui était attendu lors de la description de certains faits de langue proposés lors de la session 2009, regroupés sous les étiquettes mentionnées ci-dessus, ainsi que quelques conseils sur les écueils à éviter.

Groupe nominal

On attend du candidat qu'il indique la nature et la fonction du syntagme nominal souligné, qu'il précise la sous-catégorie à laquelle appartient le nom noyau (discontinu / dénombrable ou continu / indénombrable), son emploi au singulier ou pluriel, ainsi que la présence d'adjectifs éventuels devant ce nom. Il importe d'indiquer la présence du déterminant, ou son absence apparente dans le cas du déterminant Ø. Ainsi, pour analyser le segment *great broad black hats* dans l'énoncé *The authorities deplored the habit of wives, widows and many maids in the city wearing white caps and great broad black hats 'whereby a single woman cannot be distinguished from a married'*, la description suivante est attendue : le noyau du groupe nominal est le nom discret (dénombrable / discontinu) pluriel *hats*, précédé par les adjectifs en position épithète *black*, *broad* et *great*. Quant à la détermination, il s'agit du déterminant Ø (ou d'une absence de déterminant apparent).

Groupe verbal

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

Lorsqu'un seul verbe est souligné, il convient d'indiquer sa forme (présent, prétérit, forme non finie), cette dernière ayant parfois tendance à être oubliée en raison de son évidence. Il convient également de donner le co-texte immédiat : les arguments du verbe, en particulier le sujet et le complément d'objet le cas échéant. Dans *I pledge to you tonight*, il est indispensable pour la suite de l'analyse de préciser que le pronom sujet *I* est à la première personne. En outre, certains candidats confondent encore la base verbale avec un verbe conjugué au présent simple (exception faite de la troisième personne du singulier). Dans l'exemple cité ci-dessus, *pledge* n'est pas une base verbale, mais bien un verbe conjugué au présent simple à la première personne du singulier.

De même, lorsque seul un modal est souligné, il est nécessaire d'indiquer de quel auxiliaire modal il s'agit, ainsi que sa forme (présent ou prétérit), le sujet (le fait que le référent du sujet soit animé ou inanimé peut également avoir une incidence) et la base verbale (ou verbe à la forme nue). Ainsi, dans *But the real confluence lies in this – that London [...] should have upon its fabric the silent signature of the tides and waves*, la description signale : auxiliaire modal *should*, c'est-à-dire SHALL+ -ED (prétérit), suivi de la base verbale du verbe lexical *have*, et ayant pour sujet le nom propre *London* qui renvoie à un inanimé. À cet égard, précisons que le sujet ne fait pas partie du groupe verbal.

On ne saurait trop insister sur la nécessité d'utiliser la nomenclature appropriée. Ainsi, lorsque la forme soulignée comporte l'auxiliaire BE suivi d'un participe passé, il faut indiquer que l'on a affaire à une forme passive, et ne pas se contenter des appellations auxiliaire BE + participe passé, comme dans *some masons were sent in by the parish officers* (verbe *send* à la forme passive avec auxiliaire BE conjugué + participe passé de *send*). Cette remarque vaut également pour les cas où la forme passive BE + -EN est à l'infinitif, comme dans *In the new scheme, the naturally chaste woman could be mastered and controlled by the sexually dominant man* (auxiliaire modal *could* – CAN au prétérit – suivi de l'infinitif passif *be mastered*). De même, en présence de l'aspect HAVE + -EN (auxiliaire HAVE suivi d'un participe passé), il ne suffit pas de se contenter de cette étiquette, car elle ne permet

pas d'indiquer à quelle forme se trouve cet aspect : s'il s'agit bien d'un *present perfect* dans *In the modern world, food preferences have been depoliticised* (verbe *depoliticise* au *present perfect* + forme passive), il est nécessaire de préciser que l'on a affaire à un infinitif parfait dans *"Should have worn a thimble," she said* (auxiliaire modal *SHALL* au prétérit suivi de l'infinitif parfait *have worn*). L'appellation systématique de *present perfect* est donc erronée dans ce contexte-là.

En outre, on constate que dans les cas mentionnés précédemment, les candidats qualifient parfois à tort *BE* et *HAVE* de « verbe lexical », alors qu'ils sont auxiliaires dans ces énoncés. Ainsi, dans *when someone is being sarcastic*, nous avons affaire à un groupe verbal où l'auxiliaire *BE* au présent (*is*) est suivi du verbe lexical *be* à la forme en *-ING*, l'ensemble étant à l'aspect *BE* + *-ING*. Les candidats confondent également les différentes natures de *DO*, qui peut être soit un verbe lexical, soit un auxiliaire.

Énoncé complexe

Les segments longs posent souvent des problèmes aux candidats, qui en donnent encore trop souvent une description linéaire mentionnant chaque élément du segment, alors que l'on attend d'eux qu'ils montrent les constituants de l'énoncé. Ainsi, pour l'énoncé *it is hardly surprising that women's reputation was to a large extent defined by their sexual honesty*, le segment souligné est une proposition introduite par *that*, comportant le groupe nominal *women's reputation* sujet du groupe verbal *was defined* au passif, au cœur duquel se trouve le groupe prépositionnel *to a large extent*, et pour finir, le complément d'agent *by their sexual honesty*. Le candidat peut à ce stade s'en tenir à un propos assez général si la problématique consiste à déterminer la nature du segment souligné, évitant ainsi de proposer un étiquetage erroné qui invaliderait le reste de la démonstration. Il en va de même pour *It is Irish he uses when he is travelling around scrounging votes*, où le segment souligné peut être décrit comme suit : pronom personnel de troisième personne neutre *it* sujet de *be* au présent, lequel est suivi du nom *Irish* et d'une proposition subordonnée.

Il est à noter que dans les cas d'extraposition tels que *it is hardly surprising that women's reputation was to a large extent defined by their sexual honesty*, les candidats confondent parfois le sujet grammatical, *it*, avec le sujet réel de *is*, qui se trouve être ici la proposition en *that* extraposée.

Il convient également de prêter attention à une typographie particulière car elle peut être utilisée dans l'analyse (présence d'italiques ou de guillemets par exemple). Ainsi, il fallait indiquer la présence d'italiques sur l'adverbe *entirely* dans l'énoncé *even I [...] would have been willing to concede that what had just been enacted before me with such affecting sweetness might not be entirely inane*. Le cas échéant, les indices typographiques devront être utilisés dans l'analyse. Le candidat n'oubliera pas non plus de mentionner la présence d'une virgule devant une subordonnée, qui s'avère très souvent significative.

Pour conclure, le jury a constaté la présence d'erreurs récurrentes sur la nature et la fonction grammaticales. L'attribut du sujet d'un verbe copule, *be* ou autre, ne saurait être confondu avec le complément d'objet direct d'un verbe lexical transitif : dans *when someone is being sarcastic*, *sarcastic* est attribut du sujet *someone* tandis que dans *"Should have worn a thimble," she said*, *a thimble* est COD du verbe *wear*. De la même façon, le jury a constaté que les candidats étiquettent parfois trop rapidement *TO* : *TO* peut être soit une préposition, s'il est suivi d'un élément nominal (*it* dans *The boss is seeing to it for you*), soit une particule, lorsqu'il est suivi d'un verbe à l'infinitif (*put* dans *The eighteenth-century experience of tourism [...] is difficult to put into context*). De même, le jury attend des candidats qu'ils sachent distinguer les différents emplois de *THAT*, mot qui peut être, entre autres, pronom démonstratif (*One of the complaints is sometimes that that is the problem*), conjonction de subordination (*One of the complaints is sometimes that that is the problem*) ou pronom relatif. Cette remarque s'applique également à *WHAT*, qui peut être pronom interrogatif ou pronom relatif, entre autres. Là encore, il est nécessaire de ne pas appliquer une étiquette imprécise ou erronée dès la description, la problématique portant très souvent sur la nature du segment introduit par *THAT* ou *WHAT*.

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

there were allegations on the left that the real facts of the situation were kept from the people. Pour finir, le candidat prendra garde à ne pas fournir, dès la description, une réponse au problème soulevé par le fait de langue.

• problématique

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

Trois conditions sont nécessaires à la formulation d'une problématique pertinente et efficace : une bonne maîtrise de la grammaire, des concepts et de la terminologie, une solide connaissance de la langue anglaise, et une bonne compréhension de l'ensemble du passage d'où est tiré le fait de langue. En effet, seules une lecture attentive et une compréhension approfondie du texte sont à même de permettre un commentaire grammatical en contexte et une conceptualisation du fait de langue. Le recours systématique à une problématique plaquée pour tel ou tel type de fait de langue peut parfois conduire à un contresens ou à une analyse hors-sujet : là encore, la problématique ne peut s'établir qu'en contexte. Ainsi, dans l'énoncé *when someone is being sarcastic*, il ne s'agit pas seulement de s'interroger sur la valeur de BE + -ING, mais aussi sur son utilisation avec un verbe d'état (*be*), et sur l'effet de sens que prend alors *is being* en contexte. De même, pour le point double *Strachey's appeal was allowed* et *a verbatim account of the appeal of James Strachey*, il ne s'agit pas tant de s'interroger sur le caractère spécifique ou générique du génitif, ou encore sur la construction inter-nominale en OF, que sur le passage d'une structure génitive à une structure en OF dans cet ordre.

L'intitulé de la problématique peut être formulé de manière assez simple, par exemple : choix du déterminant et structuration du groupe nominal, nature et ordre des adjectifs, choix et valeur du modal et de sa forme passée, valeur de l'aspect BE + -ING, nature et fonction de la subordonnée / proposition. Dans l'énoncé *any opinion that might be construed as prejudicial to the conduct of the war*, le terme « choix » invitera par la suite le candidat à comparer le modal *might* à d'autres marqueurs de modalité (*could*, par exemple), ce qui suppose que le candidat procède dans la suite de sa présentation à une manipulation avec *could*. Le terme « valeur » implique que le candidat va s'interroger sur le sémantisme du modal (valeur épistémique ou radicale, par exemple). Pour finir, concernant la valeur du prétérit, on attend du candidat qu'il explique le rôle sémantique du marqueur -ED : valeur temporelle, valeur contrefactuelle / irréelle ou prétérit de translation / concordance des temps.

Si le soulignement semble inhabituel, ce caractère inhabituel doit précisément orienter le candidat vers une problématique spécifique. Dans *They were scared, Alexandra realized*, on constate que toute la phrase est soulignée : il convient donc de s'interroger sur la construction de la phrase dans son ensemble, ainsi que sur le statut des deux propositions qui la composent et les relations qu'elles entretiennent.

Pour le domaine nominal, l'ensemble des éléments formant le groupe nominal doit être pris en compte dans la formulation de la problématique ; on pense, en particulier, à la morphologie, à l'ordre et à la portée des adjectifs, qui doivent faire partie intégrante de la problématique. Ainsi, la problématique « morphologie / formation, ordre des mots, rôle de la virgule et détermination du segment » est tout à fait pertinente pour le fait de langue qui suit : *We have been molding boys into splendid, clear-thinking young men*. Autre exemple intéressant concernant la formulation de la problématique d'un fait de langue dans le domaine nominal : dans *but the Brits can still feel quietly superior*, il importe de s'interroger sur la détermination du segment, mais également sur la nature du mot tête / noyau *Brits*. La problématique portera alors sur la détermination du groupe nominal, et sur la nature et le fonctionnement de *Brits*.

Lorsqu'il s'agit d'un énoncé complexe, où toute une proposition ou une partie d'une proposition est soulignée, le candidat doit naturellement s'interroger sur la nature et la fonction de cette proposition. Ainsi, dans l'énoncé *they can enjoy the fact that there are others who have missed the joke*, il s'agit de déterminer si la proposition subordonnée en *that* correspond à une relative ou à une complétive ; se pose également la question de la nature de la proposition introduite par *who* qu'elle contient (*who have missed the joke*). La problématique peut alors être formulée comme suit : « nature / identification et fonction de la proposition en *THAT*, et nature de la proposition introduite par *WHO* ». Lorsque seul un subordonnant est souligné, le candidat peut signaler les éventuelles ambiguïtés syntaxiques. Il s'agira pour lui d'établir la nature de ce subordonnant, et par voie de conséquence, de procéder à l'identification de la nature et de la fonction de la subordonnée qu'il introduit. Ainsi, pour le segment

how Wenlock Jakes [...] scooped the world with an eye-witness story, la problématique sera « nature et fonction de *how*, identification de la subordonnée introduite par *how* ». Pour finir sur les structures complexes, le jury attire l'attention des candidats sur le fait que, pour un même type de structure, des soulignements différents peuvent induire des problématiques différentes, bien que l'analyse aboutisse à la même conclusion. Dans les énoncés *It became an offence to utter any opinion that might be construed as prejudicial to the conduct of the war* (1) et *it appeared that the main expense had been the undertaker* (2), nous avons affaire dans les deux cas à une proposition extraposée (une infinitive en (1) et une complétive en *that* en (2)), avec une proforme *it* qui instancie la place de sujet grammatical / syntaxique du verbe de la matrice / principale (*became* et *appeared*), la proposition extraposée correspondant au sujet réel. Toutefois, pour le segment de l'énoncé (1), la problématique portera sur la question de la référentialité de *it* et la raison de son emploi dans l'énoncé ; en revanche, pour l'énoncé (2), où toute la proposition est soulignée, il convient de considérer la structure dans son ensemble : la problématique sera « nature et fonction de la subordonnée (et référence de IT) » ou « fonctionnement de l'ensemble ». Il est inutile de s'attarder sur un élément spécifique de l'énoncé, tel que l'emploi du *past perfect*.

Dans le cas d'un point double tel que *You probably heard of it. You've probably seen the ads*, il appartient au candidat de formuler une problématique qui mette en relation les deux formes soulignées afin de les comparer : « choix et valeur de ces deux formes verbales, et passage de l'une à l'autre dans le même contexte ».

• organisation de l'analyse

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

Pour certains faits de langue, le candidat peut commencer son analyse par un rappel du fonctionnement général, de la valeur fondamentale des opérateurs dans le fait de langue en question, ou de la règle grammaticale sur laquelle il souhaite attirer l'attention. Ainsi, dans *One of the complaints is sometimes that that is the problem*, le candidat peut juger utile de rappeler les différentes natures de THAT (déterminant, pronom / proforme, adverbe, pronom relatif ou conjonction). De même, dans *when someone is being sarcastic*, un bon point de départ peut consister à mentionner l'invariant habituellement associé à BE + -ING (reprise d'une relation prédicative, commentaire de l'énonciateur³). Cela s'avère également pertinent pour l'étude des auxiliaires modaux ou de la détermination nominale ; pour *but the Brits can still feel quietly superior*, le candidat pourra commencer l'analyse en indiquant que THE est un opérateur de fléchage.

Toutefois, le candidat ne saurait se contenter de ce simple étiquetage et/ou d'un renvoi à la valeur de base / à l'invariant suggéré par le segment souligné, tels que fléchage pour THE, renvoi à la notion pour l'article / le déterminant Ø, commentaire de l'énonciateur pour un emploi de BE + -ING. Il faut également expliquer ce que ces étiquettes recouvrent. Par exemple, dans *when someone is being sarcastic*, la mention de l'étiquette « commentaire de l'énonciateur » n'explique rien : il est nécessaire d'ajouter l'idée de reprise du concept de *sarcasm*, présent dans le co-texte avant, et celle d'ancrage dans une situation, générique ici.

En effet, le jury attend du candidat qu'il prenne position lors de son analyse et ne se contente pas d'énoncer les différentes valeurs d'un opérateur, sans démontrer quel effet de sens prédomine en contexte. Il convient de toujours garder à l'esprit que les éléments du co-texte peuvent avoir un effet sur la valeur du segment souligné. C'est le cas dans l'énoncé suivant : *Now he's out in Hollywood, D.B., being a prostitute*. La proposition en -ING est une participiale, circonstant / complément circonstanciel dans la principale : elle apporte une information sur le référent du sujet de la principale, *he*. Le candidat doit alors préciser le type de lien sémantique existant entre cette proposition et le référent de *he*. Le contexte indique que D.B. est écrivain et qu'il écrit désormais des scénarios pour l'industrie cinématographique d'Hollywood. La proposition apporte donc une qualification de la part du narrateur, le frère de D.B., et n'a pas une valeur causale : on ne peut donc pas la gloser par *as he is a prostitute*. Signalons également qu'il est hâtif de donner l'étiquette de gérondif pour une forme en -ING : le jury rappelle aux candidats que l'opérateur -ING sert à former aussi bien des gérondifs que

³ Nous simplifions ici volontairement l'invariant de BE + -ING.

des participes présents (sans oublier les noms et adjectifs verbaux), et qu'il s'agit de ne pas confondre l'aspect BE + -ING, qui comporte obligatoirement l'auxiliaire BE, et l'opérateur -ING. Toute étiquette d'aspect BE + -ING pour ce segment a été sanctionnée, tout comme les analyses qui, sans mentionner cette étiquette, ont procédé à une démonstration comportant tous les éléments qu'implique cette appellation.

Lorsque le soulignement peut sembler inhabituel ou atypique, le jury attend du candidat qu'il fasse preuve de bon sens. Ainsi, dans l'énoncé *Such menial tasks, therefore, can and should be farmed out to contractors and subcontractors whose only concern is filling the order on time and under budget*, le soulignement invite à analyser la valeur de chaque auxiliaire modal, la valeur du temps pour l'auxiliaire SHALL (*should*), mais également le rôle de la conjonction de coordination *and* qui relie les deux auxiliaires modaux. Rares sont les candidats qui ont pensé à commenter l'emploi du coordonnant *and*, ainsi que l'ordre d'apparition des modaux dans le discours.

Il convient également de se demander si la forme utilisée est contrainte par la langue ou si elle est véritablement choisie par l'énonciateur. Dans le premier cas, il serait erroné de parler de choix énonciatif. Une bonne illustration de ce cas de figure apparaît avec le segment suivant : *it appeared that the main expense had been the undertaker*. Nous avons affaire à un cas de proposition en *that* extraposée, *it* occupant la place du sujet grammatical. Certains candidats ont essayé de restaurer l'ordre canonique de l'énoncé, mais il fallait préciser que celui-ci était agrammatical : **that the main expense had been the undertaker appeared*. En effet, l'extraposition est ici obligatoire.

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

En revanche, dans les cas où il n'est pas possible de trancher en faveur d'une seule interprétation ou valeur au cours de l'analyse, il est nécessaire de montrer que l'ambiguïté syntaxique ou sémantique subsiste, ou encore que les deux interprétations se superposent. Ainsi, dans *but the Brits can still feel quietly superior*, l'opérateur de fléchage *the* marque à la fois une anaphore culturelle partagée ("shared knowledge" quant à l'existence des Britanniques) et une anaphore textuelle (reprise plus ou moins lâche de *British diplomats* dans le co-texte gauche).

Pour ce qui concerne les phénomènes qui relèvent de la syntaxe, il est utile de rappeler que l'analyse ne peut en aucun cas se limiter à une étude syntaxique totalement dissociée du sens. Par exemple, après avoir identifié *It is Irish he uses* comme une structure clivée dans *It is Irish he uses when he is travelling around scrounging votes*, le candidat devra également examiner ce qui a conduit l'énonciateur à adopter un ordre différent de l'ordre canonique (*He uses Irish when he is travelling around scrounging votes*) et à mettre ainsi en relief le nom *Irish* par le biais de la structure clivée. Les candidats doivent donc s'efforcer de montrer en quoi le choix syntaxique reflète les choix énonciatifs et discursifs, ce qui implique une prise en compte du contexte (ici, il s'agit de l'utilisation de l'irlandais par opposition à l'anglais, que le personnage utilise dans d'autres contextes). Cet exemple nous fournit une excellente occasion de montrer que la **dimension phonologique** ne doit pas être négligée et s'avère être un outil précieux au service de l'analyse ; le nom *Irish* porte dans cet énoncé un accent contrastif qui marque un contraste entre l'irlandais et la langue anglaise.

De plus, dans le cas d'un point de syntaxe impliquant un réagencement de l'énoncé canonique, il est nécessaire de mettre au jour les relations prédicatives sous-jacentes à la structure de surface. Ainsi, dans *The eighteenth-century experience of tourism [...] is difficult to put into context*, il est essentiel de partir des constructions verbales, en particulier du fait que *put* est un verbe transitif / à deux arguments. Il s'agit ensuite d'expliciter les relations, en utilisant une glose par exemple (ce qui est difficile, c'est la relation prédicative < *someone – put the eighteenth-century experience [...] into context* >), et de mettre en évidence les transformations / étapes intermédiaires : *For anyone to put the experience [...] into context is difficult* (énoncé en structure profonde) → *It is difficult (for anyone) to put the experience [...] into context* (mouvement d'extraposition, puis effacement possible de l'agent indéfini / générique) → *The experience [...] is difficult to put into context* (montée de l'objet de *put*, *the eighteenth-century experience [...]*, en position de sujet de la matrice).

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

- une substitution de forme : pour *he had one of those fine, grizzled, sweeping moustaches one doesn't see nowadays*, on peut remplacer le déterminant démonstratif pluriel *those* par *these* ; il ne faut pas oublier de préciser que cette substitution génère un énoncé qui n'est pas possible dans le contexte étudié, et d'expliquer la différence au niveau sémantique. Il est également possible de substituer *the* à *those*, en indiquant cette fois la différence de sens entre les deux énoncés (ceci est valable pour toute substitution acceptable) : dans ce cas, *the* ne permettrait pas d'indiquer un construit culturel partagé entre énonciateur et co-énonciateur.

- un réagencement syntaxique : concernant l'exemple déjà cité de *there were allegations on the left that the real facts of the situation were kept from the people*, proposer une manipulation telle que *there were allegations that were kept from the people* permet au candidat de montrer qu'il connaît bien la différence entre une subordonnée relative (*there were allegations that were kept from the people*) et une subordonnée complétive complément du nom *allegations*. Le candidat peut par ailleurs montrer que la subordonnée utilisée comme une indépendante serait bien formée : *there were allegations: the real facts were kept from the people*, ce qui montre que le contenu de la complétive explicite le contenu du nom *allegations*. Pour d'autres types de manipulations, voir *supra* l'analyse de la complétive dans *they can enjoy the fact that there are others who have missed the joke*.

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

- pour finir, un recours à la traduction pour apporter un certain éclairage et étayer l'argumentation peut s'avérer pertinent ; toutefois, il ne doit pas être systématique, mais utilisé à bon escient. Ainsi, lors de l'analyse de *when someone is being sarcastic*, il était intéressant de montrer que, *is being* indiquant un état temporaire, en français on aurait eu « se montre sarcastique ». Au contraire, avec le présent simple, on aurait eu « est sarcastique ».

Conclusion

L'exercice d'analyse de faits de langue trouve pleinement sa place dans un concours de recrutement de futurs professeurs d'anglais, dans la mesure où il permet d'évaluer la capacité des candidats à expliquer et analyser avec finesse et pertinence certains phénomènes linguistiques et à mettre en œuvre certaines techniques de base (étiquetage, manipulation, substitution etc.) qui leur seront indispensables face à une classe.

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

Le jury tient à rappeler en conclusion qu'une bonne prestation nécessite une préparation sérieuse dans la durée, sur des cas précis et variés. Il a eu cette année le plaisir de constater que les faits de langue portant sur la syntaxe et l'énoncé complexe (relatives déterminatives ou appositives, complétives du nom, structures clivées et pseudo-clivées, extraposées, ou encore structures à montée du sujet ou de l'objet) ont été mieux abordés que lors des années passées, ce qui semble indiquer que les candidats ont tenu compte des recommandations des rapports de jury précédents.

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

Éléments bibliographiques

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

• grammaires de référence en langue anglaise

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

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

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

• grammaires à orientation linguistique

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

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

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

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

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

• ouvrages de préparation aux concours

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

Cotte, P. *L'Explication grammaticale des textes anglais*. 2^e édition. Paris, P.U.F., 1996.

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

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

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

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

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

• pour un travail en syntaxe

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

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

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

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

• pour un travail en lexicologie

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

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

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

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

- pour un travail en phonologie

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

ELE 9

Les faits de langue du dossier n°9 sont extraits du texte de Nadine Gordimer, "Six Feet of the Country", *Selected Stories*, London: Penguin, 1983 (1956), p. 78-80.

- Le premier fait de langue est à la ligne 7 : *he had one of those fine, grizzled, sweeping moustaches one doesn't see nowadays.*

Description : le mot souligné est le démonstratif pluriel *those* qui détermine (dans le groupe nominal complexe) le noyau *moustaches* et ses expansions (adjectifs et relative).

Problématique : nous nous interrogerons sur le choix et la valeur de *those*.

Analyse : *those* est la forme plurielle de THAT ; elle est employée ici car le nom *moustaches*, qui a un fonctionnement sémantique de nom **discret**, est au pluriel.

THAT a une valeur fondamentale anaphorique, il renvoie à du déjà connu / préconstruit. Ici, il ne s'agit pas d'une anaphore textuelle, mais d'un renvoi à une connaissance partagée : on a affaire à une **anaphore mémorielle / culturelle**. La phrase pourrait être reformulée ainsi : *He had the type of moustaches which were fine, grizzled...*

La détermination définie est également justifiée par les expansions (les adjectifs *fine, grizzled* et *sweeping*, ainsi que la relative *one doesn't see nowadays*).

Il ne serait pas possible d'utiliser *these* dans ce contexte : *?One of these fine, grizzled, sweeping moustaches one doesn't see nowadays.* En effet, il n'y aurait plus référence à un type de moustaches, et l'éloignement temporel ne serait plus marqué. Précisons qu'ici *those* ne marque pas un rejet de la part de l'énonciateur.

L'emploi de l'article *the* (*One of the fine, grizzled, sweeping moustaches one doesn't see nowadays*) ne ferait pas explicitement appel à un construit culturel partagé.

- Le deuxième fait de langue se trouve à la ligne 20 : *the baas is seeing to it for you.*

Description : le segment souligné est constitué de l'auxiliaire *be* à la 3^e personne du singulier du présent, du verbe *see* en -ING suivi du groupe prépositionnel *to it*.

Problématique : nous nous interrogerons sur la valeur de l'aspect BE + -ING.

Analyse : *see* est habituellement un verbe de perception qui n'accepte la forme en BE + -ING que dans certains cas. Ici *see* ne véhicule pas le sens de perception visuelle, équivalant au verbe *voir* en français ; on a affaire au verbe prépositionnel **see to**, qui est un **verbe d'action**, quasi-synonyme du verbe *take care of* (paraphrase : *the baas is taking care of it for you*).

BE + -ING a ici un effet de sens d'**inaccompli / imperfectif** qui marque l'ancrage situationnel : le processus est considéré comme n'ayant pas atteint son terme dans la situation repère (on pourrait ajouter *now* ou *at the moment*).

Il y a donc **commentaire** sur l'action / regard de l'énonciateur sur le procès.

Une manipulation avec le présent simple (*The baas sees to it for you*) serait impossible dans ce contexte car l'idée d'ancrage situationnel serait perdue : l'énonciateur ne donnerait qu'une information brute, non adaptée à la situation de communication.

Notons pour finir que dans les deux phrases qui précèdent (*Well, they're trying. They're still looking*), on trouve deux autres formes en BE + -ING.

- Le troisième fait de langue se trouve aux lignes 40-41 : **It appeared that the main expense had been the undertaker, and after all he had done his job.**

Description : le segment souligné est composé du pronom sujet *it*, du verbe *appear* au prétérit et

d'une proposition en *that*.

Problématique : nous nous interrogerons sur le fonctionnement de l'ensemble, ce qui implique une réflexion sur la nature et la fonction de la proposition en *THAT*, ainsi que sur la référence de *it*.

Analyse : *It* n'a pas de référent extralinguistique : c'est un pronom postiche / *dummy it*. Il instancie la place de sujet grammatical / syntaxique de *appeared*.

It a un fonctionnement **cataphorique** qui annonce le **sujet réel** de *appeared*, *that the main expense had been the undertaker* ; celui-ci est une proposition **subordonnée complétive / nominale**. Il y a donc **extraposition**.

L'extraposition est ici obligatoire : le retour à l'ordre canonique est impossible (**That the main expense had been the undertaker appeared*). Cette manipulation montre que *it* est également anaphorique, étant donné qu'il se substitue à la proposition en *that* déjà pensée par l'énonciateur

Notons pour finir qu'une autre forme de réagencement était possible : *The main expense appeared to have been the undertaker*. On aurait alors une montée du sujet de la subordonnée (*the main expense*), qui est dans ce cas une infinitive, en position de sujet de la matrice.

ELE 10

Les faits de langue du dossier 10 sont extraits du texte de John Updike, *The Witches of Eastwick*, Penguin, 1984, p. 256-8

- Le premier fait de langue est à la ligne 20 : "***Should have worn*** a thimble," she said.

Description : l'étude de ce fait de langue relève du domaine du groupe verbal. Il se compose de l'auxiliaire modal *should*, c'est-à-dire *SHALL* + *-ED*, de l'infinitif parfait / passé *have worn* (auxiliaire *HAVE* à l'infinitif + opérateur du participe passé *-EN* qui porte sur le verbe lexical *wear*). L'ensemble a pour sujet implicite *I*, qui a subi ici une ellipse, signe d'oralité.

Problématique : nous nous interrogerons sur la valeur de *should* et celle de l'infinitif passé.

Analyse : l'infinitif parfait marque une antériorité temporelle ; on peut d'ailleurs ajouter un repère passé : *when I pushed the needle through*.

La valeur de *should* est la combinaison de celles de *SHALL* et de *-ED* : *SHALL* est un modal non congruent, c'est-à-dire que la validation de la relation prédicative est problématique ; plus spécifiquement, *SHALL* marque une **contrainte** sur le sujet : il a ici un fonctionnement **radical** / prédicatif ; l'énonciateur commente la propriété du sujet à réaliser le procès *wear a thimble*. La contrainte a pour origine l'énonciateur (glose : *I consider it would have been advisable for me to wear a thimble*.). En effet, il s'agit d'un auxiliaire modal ; *OUGHT TO*, au contraire, signale souvent une origine extérieure à l'énonciateur.

Le prétérit (*-ED*) marque un **décalage modal / irréel**, c'est-à-dire une rupture par rapport au réel. En effet, elle n'a pas utilisé de dé à coudre, si bien qu'elle constate *a blue mark about to bleed*).

L'ensemble *should* + infinitif parfait indique donc un **regret a posteriori**, un reproche de la locutrice envers elle-même.

- Le deuxième fait de langue est à la ligne 24 : ***They were scared, Alexandra realized***.

Description : le fait de langue consiste en une phrase complète, composée de deux propositions séparées par une virgule. La première est formée du pronom sujet *they*, de *be* au prétérit et du participe passé *scared* employé comme adjectif. La seconde proposition se compose du nom propre *Alexandra* sujet du verbe transitif *realize* au prétérit.

Problématique : nous nous interrogerons sur la structure de la phrase et/ou le statut de chaque proposition et du rapport qui existe entre elles.

Analyse :

D'un point de vue syntaxique, *they were scared* est une proposition indépendante (voir l'absence de conjonction de subordination / subordonnant). Mais elle s'apparente au COD de *realized* ; en effet, on est **proche du discours indirect** : on aurait alors *Alexandra realized that they were scared*. *That*

they were scared serait dans ce cas une proposition nominale COD de *realized*.

La plus grande indépendance syntaxique des deux propositions dans notre énoncé provient du fait qu'on a affaire à du discours indirect libre.

La proposition *Alexandra realized* introduit *a posteriori* les origines énonciatives / l'énonciateur, permettant ainsi au narrateur de reprendre sa narration (discours hybride).

- Le troisième fait de langue est à la ligne 38 : ***A project of Mrs Spofford's that she's been showing us.***

Description : il s'agit d'une partie de syntagme nominal complexe. Il est composé d'un groupe nominal, *a project*, suivi de la préposition *of* et d'un second groupe nominal *Mrs Spofford's* (nom propre + génitif + Ø / ensemble vide). Il s'agit de la structure appelée double génitif.

Problématique : nous nous interrogerons sur le fonctionnement du double génitif / de la structure.

Analyse : le génitif ('s) présente la relation entre le terme de gauche et le terme de droite comme **déjà posée / acquise**. Le terme de droite est ici Ø ; il ne s'agit pas d'une ellipse de *projects* car on ne peut pas dire *a project of Mrs Spofford's projects* (d'ailleurs, si l'on prend un autre exemple, *that nose of Susan's*, on voit bien qu'il serait aberrant de gloser cet énoncé par *that nose of Susan's noses*). Ø représente plus généralement tout ce qui relève de la sphère de Mrs Spofford.

OF est un **rupteur-relateur**, c'est-à-dire qu'il met en relation *a project* et *Mrs Spofford's*, tout en leur laissant une certaine autonomie ; cela permet à l'énonciateur d'extraire *a project*. Contrairement à ce qui se passe avec le génitif, la relation entre les deux termes est seulement posée en discours.

Le double génitif est employé pour permettre une double **détermination du projet** : *a* et *Mrs Spofford's*. En effet, en anglais, on ne pourrait pas avoir deux déterminants consécutifs (**a Mrs Spofford's project*).

Manipulation possible : cet énoncé est proche de *one of Mrs Spofford's projects*. Toutefois, le cheminement n'est pas le même : on poserait d'abord l'existence d'un ensemble de projets de Mrs Spofford pour ensuite en extraire un seul (*one of*). Par ailleurs, l'extraction serait purement quantitative, *one* étant un numéral alors qu'avec *a*, on a également une dimension qualitative.

ELE 31

Les faits de langue du dossier 31 sont extraits du texte de Peter Ackroyd, *London: The Biography*, London: Chatto & Windus, 2000, Chapter 1.

- Le premier fait de langue est à la ligne 13 : ***The tides and storms are still all around us.***

Description : il s'agit d'un groupe nominal ayant pour noyaux deux noms discrets au pluriel coordonnés par *and* : *tides* et *storms*, précédés du déterminant / article défini *the*.

Problématique : nous nous interrogerons sur la détermination du groupe nominal.

Analyse : tout d'abord, quelle est la **portée** de *the* ? Le segment peut être reformulé en *the tides and the storms*, mais la présentation est alors différente : nous avons deux référents dissociés. Dans notre énoncé, *the* porte sur l'ensemble constitué par *tides and storms*, et la non répétition de *the* permet de créer une association étroite entre les deux termes, dont les référents sont également liés dans l'extralinguistique (marées et tempêtes = mer).

L'emploi de *the* indique que le référent de *tides and storms* est identifié, nous avons un fléchage. Ces termes sont mentionnés pour la première fois, il ne s'agit donc pas d'une anaphore textuelle stricte. Cependant, ils font partie du domaine sémantique de la mer et le sujet du texte est la présence de la mer à Londres : nous avons de nombreuses occurrences de termes liées à celle-ci dans le co-texte précédent (l. 1, l. 4, l. 5, l. 8, l. 10, et l. 13), ainsi qu'une première mention d'un terme synonyme de tempête, *hurricanes* (l. 11). Il y a donc reprise par **anaphore associative**.

Le segment à analyser peut être comparé à Ø *tides and storms* : l'absence de déterminant / le déterminant Ø indiquerait plusieurs occurrences non définies, alors qu'ici il s'agit ici de traces identifiées, celles laissées par la mer à Londres.

Nous pouvons remarquer un emploi similaire de *the* à la l.53 : *the silent signature of the tides and waves*.

- Le deuxième fait de langue se trouve à la ligne 19 : [...] *dark streams of people flow over London bridge, or Waterloo Bridge, and emerge as torrents in the narrow thoroughfares of London*.

Description : *as* introduit un groupe nominal formé du déterminant Ø et du nom discret pluriel *torrents*, et le segment *as torrents* complète le verbe *emerge*. (Le sujet de *emerge* est *dark streams of people*).

Problématique : nous identifierons la nature, la fonction et la valeur de *as*.

Analyse : le segment *as torrents* n'est pas une proposition : il n'y a pas de verbe, le segment n'est pas équivalent à *as torrents do*. *As* n'est donc pas une conjonction qui introduirait une subordonnée comparative exprimant une comparaison entre deux référents distincts. *As* introduit un groupe nominal : il s'agit d'une **préposition** et *as torrents* est un groupe prépositionnel qui complète le verbe *emerge*.

Le sujet du verbe *emerge* est *dark streams of people* : nous avons une métaphore attribuant à *people* la propriété *dark streams*. *As* permet ici d'opérer une **identification** entre *dark streams* et *torrents* ; cette valeur d'identification est régulièrement présente dans les différents emplois de *as*, qui équivaut ici au français *en tant que*.

Il n'y a qu'un **réfèrent**, *people*, auquel est attribué la propriété '*torrents*'. Nous avons donc une métaphore filée et une gradation (*streams* se développant en *torrents*).

As peut être mis en contraste avec *like* : *like torrents* exprimerait une comparaison entre deux référents distincts.

- Le troisième fait de langue se trouve à la ligne 52 : *But the real confluence lies in this – that London [...] should have upon its fabric the silent signature of the tides and waves*.

Description : l'élément souligné est le modal *shall* au prétérit (-ED), régissant la base verbale du verbe lexical *have* et ayant pour sujet le nom propre *London*. Le modal se trouve dans une proposition subordonnée introduite par *that*.

Problématique : nous analyserons la valeur et les raisons d'emploi du modal *should*.

Analyse : la relation prédicative < *London – have upon its fabric the silent signature of the tides and waves* > a été présentée comme « vraie » / validée dans le contexte. *Should* n'est donc pas utilisé ici pour exprimer un doute par rapport à la prédication.

Une reformulation sans modal est possible. La proposition a alors une valeur purement factuelle, neutre : *that London [...] has upon its fabric the silent signature of the tides and waves*.

La raison de l'emploi du modal se trouve dans les relations interpropositionnelles : *should* est utilisé dans une subordonnée nominale conjonctive en apposition qui développe *this* utilisé dans la superordonnée / principale : cette superordonnée exprime un jugement / une assertion sur ce qui constitue *the real confluence* (Londres et la mer) après avoir énuméré d'autres liens. L'emploi de *should* indique que la proposition est « mise à distance » pour que soit émis ce jugement à son propos (meditative-polemic *should*).

Est également présente la valeur de non-congruence de *should* (la relation ne va pas de soi) entre le sujet grammatical et le prédicat : il n'y a pas de nécessité logique pour que la ville, centre de commerce maritime, porte physiquement les marques de la mer.

Cet emploi est à rapprocher de celui de *should* dans les exclamatives en *that*.

Should ne peut ici permuter avec *ought to*.

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

4.2.4 Compréhension / Restitution d'un document sonore

Il paraît essentiel de rappeler aux candidats l'importance de bien connaître les modalités de l'épreuve et les attentes du jury. En effet, le déroulement de cet exercice en dernière partie de l'épreuve en langue étrangère, mais aussi le temps relativement court qui lui est imparti, favorisent les candidats les mieux préparés.

Déroulement de l'épreuve

La compréhension-restitution intervient après l'exposé (synthèse et faits de langue) et l'entretien en anglais avec le jury. Comme il est précisé dans le B.O. du 2 novembre 2000, suite aux modifications apportées par la note du 28 juillet 1999 : « *L'enregistrement en anglais n'est en aucun cas un document écrit oralisé. Il a une durée maximale de deux minutes trente.* »

Un titre en anglais est fourni au candidat. Ce titre ne lui est révélé qu'au moment où il est invité à coiffer son casque. L'un des membres du jury met alors en route le lecteur MP3, ce qui déclenche une amorce de dix secondes, où une voix enregistrée invite le candidat à régler le volume sonore. S'ensuivent deux écoutes consécutives du document sonore, séparées par une plage de silence de vingt secondes. Le candidat n'a aucune manipulation à faire pendant le déroulement de l'épreuve. Après la deuxième écoute, il doit enlever son casque, comme le lui suggère la voix enregistrée entendue dans l'amorce. Il dispose alors de deux minutes pour relire et compléter ses notes avant de restituer le contenu du document sonore en français en un maximum de quatre minutes. Le candidat qui n'aurait pas terminé au bout de ces quatre minutes serait nécessairement interrompu afin de préserver l'égalité de traitement des candidats.

Nature des documents

Les documents sonores proposés sont tous authentiques. Il s'agit essentiellement d'extraits radiophoniques de sources diverses (cf. liste indicative ci-dessous), dans lesquels s'expriment au moins deux locuteurs, réunis à l'occasion d'interviews, de reportages, débats etc. Les thèmes abordés sont variés (actualités, problèmes ou phénomènes de société, sujets graves ou plus légers), tout comme les types d'accents (anglais, gallois, écossais, irlandais, américain, canadien, australien, indien, africain, antillais etc.).

Les finalités de l'épreuve

Il semble utile de rappeler que l'exercice ne consiste pas à produire une traduction, ni un résumé, mais bien à transposer en français une information reçue en anglais. Il s'agit pour le candidat de faire preuve de ses capacités à comprendre et à restituer le maximum de données (items) entendues et retenues en tenant compte des articulations du discours, des changements de locuteur (connaître leur nombre et/ou leur sexe). Les items répétés dans le document et donc entendus à plusieurs reprises doivent être restitués autant de fois.

L'ensemble doit former un tout cohérent et intelligible. Le jury est attentif à la qualité de l'expression (capacité à transposer, précision et correction de la langue) et de la communication (fluidité du discours, débit, assurance) ainsi qu'à l'organisation du propos.

Conseils méthodologiques

Le titre du document, fourni au candidat avant l'écoute, doit permettre une première anticipation du domaine lexical propre au sujet ou au domaine abordé. Il lui donne une indication générale (ainsi les candidats auront pu découvrir *Candies* en titre d'un enregistrement consacré à un nouveau genre de friandises contenant des insectes) et une aide à la compréhension (*Tuberculosis* a été donné pour un reportage évoquant la maladie sous l'abréviation *TB*, très courante en anglais).

Lors de la première écoute, le candidat s'efforcera de retenir et de noter le maximum d'informations. L'expérience montre qu'il est préférable de prendre des notes en anglais plutôt qu'en français. L'utilisation du brouillon doit tenir compte du fait qu'il y a deux écoutes. On pourra trouver avantage à utiliser une mise en page aérée, en deux ou trois colonnes avec des interlignes généreux qui rendront possible de compléter et de rectifier lors de la deuxième écoute. Un jeu de couleurs différentes peut aussi accroître la clarté et la lisibilité des notes. Il peut être judicieux de se constituer une batterie de symboles personnels (flèches, signes logiques, abréviations) permettant de gagner du

temps, de faire apparaître les changements de locuteur, les articulations principales du discours. Il n'est ni possible ni souhaitable de réaliser un script, car cet exercice demande bien trop de temps. Il convient de cibler les mots-clefs ou expressions particulièrement porteurs de sens dans le contexte proposé.

Les vingt secondes entre la première et la seconde écoute peuvent servir à repérer les déficits informationnels de façon à combler les blancs lors de la seconde écoute.

Lors de la deuxième écoute, les notes sont complétées.

Deux minutes permettent ensuite au candidat de consigner ce qu'il a compris sans avoir eu le temps de l'écrire. Ce laps de temps lui sert aussi à vérifier la lisibilité de ses notes et à s'attarder sur les éléments les plus difficiles à transposer en français. On s'attend ainsi à ce que le candidat soit prêt à entamer sa restitution au terme de cette courte étape, sans délai supplémentaire.

Pendant les quatre minutes chronométrées dont il dispose pour sa restitution, le candidat aura idéalement sous les yeux, retranscrit par ses soins, le fil chronologique de ses deux écoutes. Il lui est recommandé d'utiliser la totalité du temps mis à sa disposition, très souvent nécessaire à une transposition complète et claire. Afin de ne pas tirer l'exercice vers le résumé ou la synthèse, ou encore encourir le risque d'oublier des éléments, il lui est par ailleurs vivement conseillé de présenter les informations dans l'ordre du document, en opérant un travail de basculement du sens de la langue source à la langue d'arrivée.

Remarque importante : Un maximum d'items étant attendu, chaque information apportée est prise en compte. En revanche, une information inexacte ne donne pas lieu, en soi, à une déduction de points.

Conseils pour réussir la restitution

Il n'y a pas lieu de faire une introduction au document qui présenterait la situation d'énonciation, ni de résumer ou commenter le document sonore. Un tel propos introductif ne serait pas pris en compte dans la notation et ferait perdre un temps précieux au candidat. Il est impératif de commencer directement la restitution. On évitera donc les entrées en matière telles que « Ce document est un reportage radiophonique tiré de ... et qui traite du problème de... » ou « Le sujet évoqué est celui de l'égalité des chances... ».

Il n'est pas attendu du candidat qu'il cite les sources des documents sonores, même si elles sont identifiables. Seul ce qui est dit par les voix entendues est évalué. Il ne s'agit donc ni de « raconter » ni de commenter ce que l'on a entendu, encore moins d'étoffer une restitution lacunaire par des considérations générales non mentionnées dans le document source, telles que des connaissances culturelles, par exemple.

On évitera les longues transitions telles que « A ce moment, plusieurs femmes donnent leur avis... » ou encore : « Elle s'exclame « Oh, mon Dieu » et nous dit que... ». Cependant, on s'attachera à tenter d'identifier les locuteurs de façon précise ou tout du moins leurs fonctions (un ministre, un correspondant, une mère d'élève...).

Les noms propres (lieux, noms de famille, noms de sociétés...) qui présentent une difficulté, ou qui ne sont pas essentiels à la compréhension du document, ne sont pas indispensables. Inversement, on s'attend à ce que les candidats puissent reconnaître des noms propres connus ou à connotation culturelle évidente tels que, par exemple, Joe Biden, David Cameron, la *National Gallery*, la Colombie britannique.

En ce qui concerne les unités de mesure, la conversion est recommandée lorsqu'elle a lieu d'être. (Dans certains domaines – aviation et navigation, notamment – la conversion n'est pas pertinente, car les mêmes unités sont utilisées par les professionnels francophones.) Le jury ne s'attend pas à une conversion précise, mais à un ordre de grandeur réaliste. On ne convertira pas les montants d'argent, mais on aura soin de traduire le nom des monnaies lorsqu'il existe un équivalent (ainsi, *pounds* se traduit par « livres sterling »).

Une attention toute particulière doit être apportée aux chiffres et nombres. Trop de candidats éprouvent de grandes difficultés à les restituer fidèlement. Il faut bien sûr veiller à bien distinguer *billion* de *million*, et *fifteen* de *fifty*, mais aussi, plus fondamentalement, être à l'aise avec cette partie du lexique anglais.

Cette épreuve suppose non seulement une bonne connaissance de la langue (lexique, syntaxe, variétés d'accent), mais aussi des connaissances culturelles. Un angliciste devrait savoir, par

exemple, que *Winnipeg* est une ville du Canada et que *Time* est un magazine américain. On s'attend de même à ce que les principaux termes ayant trait au fonctionnement des institutions soient connus des candidats dans les deux langues (*Health Secretary*; Ministre de la Santé; *Senior Cabinet member*, membre important du gouvernement britannique).

On veillera à bien prendre en compte la situation d'énonciation afin de parvenir à une transposition la plus fidèle possible. De cette manière, il sera possible de transposer *Alison Perry, governor of the prison* par « la directrice [au féminin !] de la prison » (nom propre non exigible et non comptabilisé dans la notation). De même, *to sit on the board*, une fois replacé dans son contexte économique, pourra être rendu par « siéger au conseil d'administration ».

Le candidat doit garder confiance en ce qu'il entend, même s'il peut être parfois surpris ou décontenancé par le sujet abordé (qu'il s'agisse, par exemple, d'insectes enrobés de chocolat, de l'utilisation de gros mots en Grande-Bretagne ou de « prisons ouvertes »). Il évitera ainsi des hésitations nuisant à la fluidité de son propos.

Enfin, il est conseillé aux candidats de ne pas mettre l'accent sur ce qu'ils n'ont pas compris. Il n'est pas utile de préciser, comme on a pu l'entendre, « Après ça, je n'ai pas compris ce qui a été dit ». Mieux vaut, dans un esprit positif, placer l'accent sur ce que l'on a pu saisir.

Qualité de la langue

Le candidat doit veiller tout particulièrement à la **correction de la langue** et à l'utilisation d'un **registre adapté**. On évitera, par exemple, de ponctuer le propos de « ouais » ou « eh ben... », on tâchera de restituer « *funny* » par « amusant » plutôt que par « marrant ».

L'utilisation de **connecteurs logiques variés** est vivement recommandée. Il convient d'éviter de répéter à outrance « donc...donc... » et de mettre plutôt en valeur les articulations du discours et les décalages de point de vue afin d'améliorer la cohérence de l'ensemble de la restitution.

Une attention particulière est portée par le jury à la **précision** et à la **transposition correcte** de la langue (« *readers* » se traduira par « les lecteurs » plutôt que par « les gens qui lisent »).

Les calques sont à éviter :

Modèles à transposer	Fautes constatées	Transposition attendue
<i>doing puzzles</i>	faire des *puzzles	faire des casse-têtes
<i>try his candies</i>	*essayer ses friandises	goûter à ses friandises
<i>a comedian</i>	un *comédien	un comique
<i>the children ruined the wedding</i>	les enfants ont *ruiné le mariage	les enfants ont gâché le mariage
<i>the system stinks</i>	le système *sent mauvais	le système est nul
<i>a cushy place</i>	un endroit *confortable	un endroit où l'on peut se la couler douce

Le jour de l'épreuve, il nous apparaît impératif que les candidats se munissent de leur propre chronomètre et qu'ils en maîtrisent suffisamment le fonctionnement pour ne pas perdre de temps en manipulations inutiles.

Conseils pour une meilleure préparation

L'écoute attentive et quasi-quotidienne de sources sonores authentiques et variées est indispensable. Le candidat doit en effet être préparé à toutes **les variétés d'accents** ainsi qu'à divers registres de langue et être capable de s'adapter aux modulations naturelles de la voix (ton ironique, admiratif...). On ne négligera pas non plus de lire la presse anglo-saxonne et française afin d'acquérir le vocabulaire et les réflexes nécessaires à la transposition. On s'attend à ce que le candidat soit au fait de l'actualité, des réalités et des particularités propres au monde anglophone.

Conclusion

Les meilleurs candidats ont fait des choix de transposition pertinents et précis en évitant les faux amis et les calques syntaxiques injustifiés. Ils ont su restituer dans une langue correcte un pourcentage très élevé d'informations, avec beaucoup d'aisance et sans hésitations.

Tous les sujets sont possibles et la palette en est large comme le montre le tableau récapitulatif et typologique des documents sonores utilisés lors de la session 2009.

Titre	Durée	Accent
Passive Britons	2'18	UK
Surveillance cameras	2'29	CND
Social housing	2'30	UK
Teenage addictions	2'29	US
Science blacklist	2'30	US
Organic beef	2'24	NZ
Open prisons	2'28	UK
Equal opportunities	2'24	UK
Jurors in trials	2'22	AUS
Children at weddings	2'25	UK
Social networks	2'27	US
Tuberculosis	2'30	CND
Swearing	2'29	UK
Religion in the US	2'25	US
Trailers	2'24	US
Candies	2'28	US
Parents and schools	2'17	US
Robot carers	2'29	UK
Memory	2'30	UK
Grammar schools	2'23	UK
Reading partners	2'30	UK
Aboriginal politics	2'27	AUS

Sites ressources à titre indicatif

ABC Australia Broadcasting Corporation: <http://www.abc.net.au>

BBC British Broadcasting Corporation: <http://bbc.co.uk/radio>

NPR National Public Radio: <http://npr.org>

CNN Cable News Network: <http://www.cnn.com>

VOA Voice of America: <http://www.voanews.com>

Skynews: <http://www.sky.com/skynews/home>

Radio Canada: <http://www.cbc.ca>

Radio Ireland: <http://www.rte.ie>

Radio New Zealand: <http://www.radionz.co.nz>

South Africa FM: <http://www.safm.co.za/index.jsp>

Radios on the net: <http://live-radios.net/us.sht>

Stations internationales en anglais: <http://www.wrn.org>

Rapport établi par Damien Casse

4.2.5 Anglais oral

Rappelons tout d'abord quelques éléments relatifs au statut de l'anglais parlé aux épreuves orales du CAPES. Dans l'épreuve en langue étrangère, la qualité de la langue ne peut, certes, en aucun cas se substituer à une démonstration efficace ou une méthodologie rigoureuse. Ceci ne signifie pas toutefois que la langue orale doit être envisagée comme secondaire. Le fait de s'exprimer dans une langue de qualité revêt une importance capitale non seulement dans la mesure où les lauréats du concours seront appelés à devenir des modèles linguistiques pour leurs futurs élèves, mais encore parce qu'un anglais oral déficient est susceptible de discréditer les candidats lors de leur prestation. Des erreurs grammaticales ou lexicales répétées, ou encore des schémas intonatifs inappropriés, ne pourront que détourner l'attention du jury du fond du propos pour la concentrer sur sa forme, défectueuse.

On comprend donc que la qualité de la langue constitue un élément essentiel de l'acte de communication réalisé par le candidat lors de l'épreuve en langue étrangère. C'est pourquoi il convient d'apporter à cette composante essentielle de la présentation une attention toute particulière, en prenant en compte chacune de ses dimensions : phonétique et phonologique, lexicale et syntaxique, sémantique et pragmatique.

Les quelques remarques et conseils prodigués ci-après ont pour but de dresser un bilan succinct des prestations orales évaluées lors de cette session et de répertorier plusieurs des éléments qui contribuent à la réalisation d'une bonne présentation. Nous ne saurions trop recommander aux candidats de la session 2010 d'étudier dès à présent cette partie du rapport, dans le but de disposer du plus de temps possible pour orienter leurs efforts en conséquence. Un travail régulier et méthodique sur tel ou tel aspect problématique de l'anglais parlé ne manquera pas de porter ses fruits s'il est entrepris à temps. Les membres francophones du jury, qui se sont eux-mêmes consacrés à ce travail exigeant, mais somme toute passionnant, ont eux aussi fait l'expérience des bienfaits de l'étude des composantes de la langue orale au moment de passer les concours, et souhaitent encourager tous les candidats à fournir ce travail gratifiant.

On fera tout d'abord quelques remarques générales sur la qualité de la langue que l'on souhaite entendre dans les prestations des candidats.

L'« authenticité » de l'anglais parlé ne relève pas exclusivement de l'exactitude de la syntaxe et du lexique employé, ni de la seule prononciation des sons distinctifs (c'est-à-dire des phonèmes) de la langue, mais aussi d'autres caractéristiques, telles les variations de hauteur mélodique de la voix (l'intonation), l'alternance naturelle entre syllabes fortes et syllabes faibles (le rythme), et la tendance générale à positionner les organes de l'appareil articulatoire dans une certaine position, distincte de celle qui prévaut lors de l'expression en français (la « qualité de voix »).

En matière de rythme et d'intonation, on attendra de tout candidat au concours d'aptitude à l'enseignement de l'anglais qu'il possède de solides connaissances et sache appliquer divers principes rythmiques, intonatifs, phonologiques (régissant le choix des sons distinctifs de l'anglais et l'accentuation des syllabes dans les mots et les phrases), phonétiques (relatifs à l'articulation) et phonotactiques (relatifs à la manière dont les différents sons distinctifs de la langue peuvent ou non s'enchaîner dans certaines unités de discours).

Dans les domaines de la grammaire et du lexique, les candidats devront également démontrer qu'ils sont capables d'effectuer spontanément des choix corrects et judicieux.

Enfin, les candidats ne devront pas oublier que la langue, utilisée en contexte de communication, revêt également une dimension pragmatique dont la maîtrise est indispensable lors du déroulement

des épreuves des concours et dans la pratique de l'enseignement. C'est d'ailleurs cet aspect de la langue orale que l'on commentera en premier lieu dans cette section du rapport.

La dimension pragmatique

Les candidats doivent s'exprimer de manière intelligible, ce qui implique une articulation assez précise et un volume sonore suffisant pour que la voix puisse atteindre les auditeurs. Certains jurys ont parfois éprouvé la désagréable surprise d'être confrontés à des prestations marmottées, à peine audibles, bien difficiles à évaluer. Il est inutile, en revanche, d'assourdir les membres du jury en déclamant d'une voix tonitruante pendant toute la durée de la prestation. Une expression posée, claire et contrôlée, permettra de véhiculer le fond du message de manière efficace et appropriée.

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

On attendra aussi des candidats qu'ils sachent apprécier les différences de registre en anglais et qu'ils adaptent le ton et le niveau de formalité de leur discours à la circonstance. Toute forme de familiarité, linguistique ou gestuelle, est en effet déplacée lors des oraux d'un concours. Le jury a parfois regretté que des candidats s'exprimant par ailleurs avec beaucoup d'aisance truffent leur exposé d'incessants marqueurs phatiques et/ou de recherche d'approbation discursive (*gap-fillers*) comme « like », « you know ? », « actually », « basically ». Ces expressions, totalement inadaptées à la circonstance, finissent rapidement par agacer les auditeurs.

Il conviendra encore que les candidats sachent demeurer vigilants et maîtres d'eux-mêmes, malgré le stress bien compréhensible qu'ils peuvent éprouver lors des oraux du concours. Des signes volontaires ou involontaires d'agacement, des réactions manifestement défensives aux questions des membres du jury, une volubilité excessive et déplacée ou une désinvolture ostensible ne manqueraient pas de produire un effet négatif et seraient pris en compte dans l'évaluation de la performance des candidats.

On rappellera enfin que la prestation du candidat ne doit pas s'appuyer sur la lecture de notes excessivement abondantes, voire rédigées intégralement, celle-ci rendant impossible toute communication véritable avec l'auditoire.

L'aspect phonétique et phonologique

(a) rythme et intonation

• rythme

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

L'anglais est communément décrit comme une langue à rythme accentuel – ce qui signifie que son rythme se fonde sur l'alternance de syllabes accentuées et de syllabes faibles. Le français, en revanche, appartient à la famille des langues à rythme syllabique, dans lesquelles chaque syllabe est (théoriquement) accentuée.

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

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

• intonation

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

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

Il est bon de rappeler qu'en anglais, le schéma non marqué en fin d'énoncé déclaratif est le schéma descendant.⁴ Du reste, la courbe mélodique de la voix lors d'un schéma descendant dans les diverses variétés d'anglais n'est pas exactement la même qu'en français. Un travail d'écoute et, pourquoi pas, de reproduction, aidera les candidats dans ce domaine.

Il est, par ailleurs, important de connaître le système intonatif de l'anglais, notamment les six tons répertoriés par bon nombre d'auteurs : *high fall*, *low fall*, *high rise*, *low rise*, *fall-rise*, *rise-fall*, et de veiller à les utiliser au lieu de reproduire les schémas du français. Les candidats gagneront notamment à s'entraîner à utiliser le *fall-rise*, inusité en français, qui maintient l'attention de l'interlocuteur en éveil en signalant une suite à venir, comme dans *Hardy / who wrote Tess of the D'Urbervilles / also wrote / one of my favorite poems / The Blinded Bird* (représente un schéma *fall-rise* ; représente un schéma *high fall* ; les barres obliques / servent à délimiter les groupes intonatifs.)

(b) Prononciation des phonèmes

• voyelles

Les fautes le plus souvent rencontrées sont de trois types :

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

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

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

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

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

⁴ Sauf dans certains accents du nord du Royaume-Uni et notamment d'Irlande du Nord. Les schémas ascendants de plus en plus entendus en fin d'énoncé déclaratif dans plusieurs variétés d'anglais américain et britannique relèvent d'un registre familier et sont par conséquent à éviter lors des épreuves orales du concours.

ce qui serait totalement incongru.

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

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

Il conviendra ainsi de ne pas oublier que :

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

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

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

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

- | | |
|---|---|
| - author | / θə/ |
| - bathos | / e / |
| - because | / ɪ / (ou / ə/, la deuxième syllabe étant parfois désaccentuée) |
| - brought, fought, thought, sought | / ɪ / |
| - caught, taught | / ɪ / |
| - cough | / k f/ |
| - cow | / a / |
| - echo(es) | / e/ |
| - enough | / n f/ |
| - foreign(er) | / f r n(ə)/ |
| - inherent | / n her ^ə nt/ ou / n h ərənt/ |
| - knowledge | / ɪ / |
| - law | / ɪ / |
| - only | / ə / |
| - particularly | / pə t kj ləli/ |

- <i>pathos</i>	/e /
- <i>poem</i>	/ pə m/
- <i>poet</i>	/ pə t/
- <i>power</i>	/ pa ə/
- <i>product</i>	/ pr d kt/
- <i>promise</i>	/ pr m s/
- <i>said</i>	/e/
- <i>say</i>	/e /
- <i>says</i>	/e/
- <i>sword</i>	/ /
- <i>woman</i>	/ /, mais <i>women</i> -> / /

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

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

Ex. :

- avant une seule consonne et un <e> final

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

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

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

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

<u> -> /ju / dans <abuse> /ə'bju z/ (V) /ə'bju s/ (N)

- avant une consonne finale ou plusieurs consonnes

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

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

<o> -> / / dans <dossier>

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

Dans certaines syllabes finales inaccentuées, cependant, on rencontrera l'une des deux voyelles réduites /ə/ ou / /, même avant une seule consonne suivie d'un <e> final. Ainsi les mots en <-age> se prononcent / d / et non /e d /. On aura ainsi : <image > -> /' m d / et non */' me d /, <savage> -> /'sæv d / et non */'sæve d /, <village> -> /'v l d / et non */'v le d /.

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

• consonnes

Les fautes commises sont ici de deux types : Elles peuvent être phonologiques (lorsqu'elles consistent en des confusions entre phonèmes ou encore en des omissions ou ajouts de segments) ou phonétiques (lorsqu'elles consistent en des réalisations défectueuses des phonèmes appropriés) :

- fautes de type phonologique

- le /r/ **français** (c'est-à-dire le r uvulaire [ʀ]) entendu au lieu du /r/ post-alvéolaire anglais (ou du /r/ rétroflexe américain) semble moins fréquent qu'au cours des années passées, mais il arrive encore que certains candidats l'utilisent. Il convient d'éviter cette erreur à tout prix.

- on observe également, chez les candidats utilisant l'accent dit « britannique », connu sous l'appellation RP (accent « standard » en Angleterre et au Pays de Galles) des /r/ **intempestifs en position finale** sous prétexte qu'un <r> graphique apparaît. Il convient d'éviter cette confusion, car dans l'accent RP <r> disparaît en position finale et avant les consonnes (<barn> /b ɜːn/, <worse> /w ɜːs/, <car> /k ɑː/, <bore> /b ɔː/ etc.) On rappellera que dans cette variété d'anglais, **<r> ne se prononce qu'avant une voyelle**, que ce soit en position initiale (<rat>) à l'intérieur d'un mot (<courage>) ou lorsqu'un phénomène de liaison intervient entre un mot terminé par <r> et un mot commençant par une voyelle phonétique (<these particular hours>). Lorsque le débit est assez rapide, on tolère même de plus en plus sa présence entre une voyelle finale et une autre voyelle située à l'initiale du mot suivant, notamment lorsque la voyelle finale du premier mot est le schwa /ə/. Ce phénomène de liaison, immotivé par l'orthographe et considéré comme incorrect par les puristes, est aujourd'hui observé dans la production de la plupart des locuteurs de bon nombre de dialectes de l'anglais dans des segments comme <the idea/r/of progress> ou <India/r/and Pakistan>.

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

- le /h/ constitue lui aussi une source considérable d'erreurs. Rappelons qu'il est normalement aspiré en anglais, notamment à l'initiale d'une syllabe accentuée. Ainsi <hidden> /'h ɪ d ɪ n/, <alcohol> /'ælkəh ɪ/, <house> /'haʊs/, <happen> /'hæp ɪ n/. Rappelons les prononciations de <who> /'huː/, <whom> /'huː m/, <whose> /'huː z/, <whole> /'həʊl/. Il arrive également assez fréquemment que des candidats introduisent des /h/ intempestifs à l'initiale de nombre de mots commençant par une voyelle. On entend ainsi <(h)author> /'h ɔː θər/ ; <(h)opera> /'h ɒ prə/ ou encore <(h)easy> /'hiː ziː/, etc. Une bonne utilisation du /h/ permettra d'éviter des confusions parfois problématiques entre <art> et <heart>, <all> et <hall>, par exemple.

- certains candidats prononcent encore le /l/ dans les mots suivants : <walking>, <talking>, <half>, <calf>, <should>, <would>, <could>. Il faut impérativement éviter cette erreur.

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

- les règles phonotactiques de l'anglais rendent impossibles les combinaisons /ps/, /ks/ ou /gz/ en début de mot. On aura ainsi <psychology> /s/ ; <xenophobia> /z/.

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

- based /s/ et non /z/

- close (adjectif) /s/ et non /z/

- foreigner /n/ et non [ʒ] (c'est-à-dire le son correspondant à la réalisation usuelle du phonème du français employé dans le mot « vigne »)

- observe /z/ et non /s/

- use (N) /s/ et non /z/

- use (V) /z/ et non /s/

- **word** / wɜːd / (qui ne doit pas être prononcé de la même manière que **world** / wɜːld /)

- fautes de type phonétique

- <th> reste mal rendu dans bien des cas : /θ/ et /ð/ sont fréquemment réalisés [s] et [z], ou [f] et [v], ou encore [t] et [d]⁵. Dans ce cas précis, l'erreur phonétique a toutes les répercussions d'une confusion phonologique : il faut en effet garder à l'esprit qu'il existe des paires minimales et que la mauvaise prononciation des phonèmes /θ/ et /ð/, inusités en français, nuit non seulement à l'authenticité de la langue, mais également à la compréhension même du message, /θ/ et /ð/ risquant d'être interprétés comme s'il s'agissait des phonèmes /f/ et /v/, ou /s/ et /z/, ou encore /t/ et /d/. <thin> risque ainsi d'être confondu avec <sin>, <tin> ou <fin>, et <there> avec <dare> etc.

- lors de la production de /t/ et de /d/, la langue n'est pas, comme en français, en contact avec les dents, mais avec l'alvéole (c'est-à-dire le point situé à l'extrémité du palais, juste derrière les dents). Leurs propriétés phonétiques sont, en conséquence, sensiblement différentes, comme on pourra le remarquer en prêtant attention à leur réalisation par des locuteurs anglophones.

- les consonnes /s/ et /z/ ne sont pas prononcées, comme en français, avec la lame de la langue positionnée de manière assez avancée au niveau de l'alvéole (la pointe de la langue touchant presque les dents), mais avec lame et souvent la pointe de la langue positionnées de manière plus rétractée au niveau de l'alvéole, vers le palais. Une fois encore, les propriétés phonétiques de ces consonnes sont sensiblement différentes de celles de leurs équivalents en français (/s/ se situe quelque part entre le /s/ français et [ʃ] ; et /z/ quelque part entre le /z/ français et [ʒ]).

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

En prêtant attention à ces points qui pourraient sembler secondaires, les candidats se donneront la possibilité d'améliorer considérablement leur prononciation de l'anglais.

(c) Choix de la variété d'anglais

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

Si l'on prononce <boat> / bəʊt /, <low> / ləʊ /, <so> / səʊ /, on a probablement choisi d'adopter le système de l'accent RP. On doit donc prononcer <past> / pɑːst /, <path> / pɑːθ / <half> / hɑːf /, <law> / lɔː /, <bought> / bɔːt /, <caught> / kɔːt /, <sort> / sɔːt /, <bird> / bɜːd /, <church> / tʃɜːtʃ /, <bar> / bɑː /, <shore> / ʃɔː /, <better> / betə /.

En revanche, si l'on prononce <boat> / boʊt /, <low> / loʊ /, <so> / soʊ /, on est dans le système américain (GA). Pour avoir une prononciation cohérente, on doit donc prononcer <past> / pæst /, <path> / pæθ /, <half> / hæf /, <bought> / bɔːt /, <caught> / kɔːt /, <sort> / sɔːrt /, <bird> / bɜːd /, <church> / tʃɜːtʃ /, <bar> / bɑːr /, <shore> / ʃɔːr /, <better> / bet / ([be] ([] représente un /r/ rétroflexe, pour la prononciation duquel la pointe de la langue est ramenée plus loin vers l'intérieur du palais que pour la prononciation du /r/ de RP ; [] représente une battue alvéolaire, son proche de [d]) ; et [] représentent des voyelles réalisées avec la langue dans une position rétroflexe).

(d) Accent lexical

Ce domaine est la source d'un très grand nombre de fautes pour les francophones. Il conviendra donc que le candidat apporte un soin tout particulier à ce secteur de sa prononciation. Si le jury se

⁵ Que les utilisateurs de certaines variétés d'anglais irlandais et canadien ne s'alarment pas : les membres du jury se souviendront que les variétés en question font traditionnellement appel à des réalisations plosives dentales de ces phonèmes ([t] / [d]). Dans le cas de l'emploi de ces variétés, il conviendra toutefois que l'usage des composantes de leur système phonémique reste cohérent.

montre clément face à des déplacements d'accent ponctuels, compréhensibles en situation de stress, il demeure exigeant quant à l'accentuation de mots relevant du vocabulaire de la synthèse ou de mots relevant de règles d'accentuation censées connues du candidat.

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

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

- *afternoon*
- *already*
- *anymore*
- *ambiguous*
- *analysis*
- *antithesis*
- *attribute* (schéma identique à celui de <contribute>, mais différent de celui de <constitute>)
- *audience*
- *beginning*
- *character*
- *characteristic*
- *characterize*
- *obligatory*
- *comment*
- *commentary*
- *complete(ly)*
- *complex*
- *conjure*
- *consequence*
- *consider*
- *constitute* (schéma différent de celui de <attribute> et de celui de <contribute>)
- *context*
- *conjure*
- *contrast* (n.)
- *contrast* (v.)
- *contrastive*
- *contribute* (cf. <attribute>)
- *defect* (n.)
- *detail* (n. & v.)
- *determine*
- *develop*
- *discrepancy*
- *endeavour*

- *event*
- *foreigners*
- *fourteen, fifteen etc.*
- *hypothesis*
- *idea*
- *important*
- *inherent*
- *interpret*
- *introduce*
- *issue*
- *moreover*
- *narrative*
- *narrator*
- *occur*
- *offence*
- *particularly*
- *process*
- *promise*
- *prospect*
- *rebel (n.)*
- *rebel (v.)*
- *relative*
- *remember*
- *represent*
- *satire*
- *sometimes*
- *strategy*
- *testimony*

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

• **terminaisons neutres**

Celles-ci ne modifient pas le schéma accentuel de la base sur laquelle ils s'affixent. On dénombre parmi celles-ci toutes les terminaisons grammaticales (<ed>, <ing>, <er>, <est>, <s>...), ainsi que les terminaisons suivantes :

- age : *'orphan* > *'orphanage*
- al (N) : *pro'fession* > *pro'fessional*
- ance : *ac'cept* > *ac'ceptance* - ant : *com'plaint* > *com 'plainant*
- ary (malgré de nombreuses exceptions) : *'legend* > *'legendary* - dom : *'martyr* > *'martyrdom*

-en (adj.) : *gold* > *'golden*
 -en (vb.) : *'fresh* > *'freshen*
 -er : *'publish* > *'publisher*
 -ess : *'shepherd* > *'shepherdess*
 -ful (adj.) : *'beauty* > *'beautiful* - *hood* : *'spinster* > *'spinsterhood*
 -ism : *'dogma* > *'dogmatism*
 -ist : *'social* > *'socialist*
 -ish (adj.) : *'yellow* > *'yellowish* - *some* : *lone* > *'lonesome*
 -less : *'power* > *'powerless*
 -let : *leaf* > *'leaflet*
 -like : *'lady* > *'ladylike*
 -ment : *'punish* > *'punishment*
 -ly (adv.) : *'ruthless* > *'ruthlessly*
 -ly (adj.) : *'coward* > *'cowardly*
 -ness : *'backward* > *'backwardness*
 -ory (malgré de nombreuses exceptions) : *contra'dict* > *contra'dictory*
 -ous : *'scandal* > *scandalous*
 -ship : *ap'prentice* > *ap'prenticeship*
 -ty : *'sovereign* > *'sovereignty*
 -y (adj.) : *'shadow* > *'shadowy*
 -y (N) : *de'liver* > *de'livery*

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

• terminaisons contraignantes

○ terminaisons contraignantes imposant la place de l'accent sur la dernière syllabe

-VV (voyelle redoublée): *refu'gee*, *ta 'boo*, *addre'ssee*, *guaran'tee*
 -teen : *fif'teen*, *six'teen*, *seven'teen*
 -self/selves : *my'self*, *your'self*, *them'selves*
 -ade : *bri'gade*, *cru'sade*, *pa'rade*, *lemo'nade*, *prome'nade* mais *'barricade*
 -ese : *Bur'mese*, *Chi'nese*, *Mal'tese*, *Japa'nese*, *journale'se*, *Portu'guese*, *telegra'phese*
 Les mots « français » : *bi'zarre*, *no'blesse*, *aqua'relle*, *ciga'rette*, *an'tique*, *u'nique*, *gro'tesque*, *li'queur*, *connoi'sseur*, *questio'nnaire*...

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

○ terminaisons contraignantes imposant la place de l'accent sur l'avant-dernière syllabe

-ic(s) : *'lyric*, *'music*, *ar'chaic*, *au'thentic*, *her'oic*, *hy'gienic*, *mathe'matics*, *re 'public*, *scien'tific*
 Exceptions : *'Arabic*, *a'rithmetic*, *'arsenic*, *'Catholic*, *'heretic*, *'lunatic*, *'politic*, *'rhetoric*

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

○ **terminaisons contraignantes imposant la place de l'accent sur l'avant-avant-dernière syllabe**

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

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

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

-inal (adj) : *atti'tudinal, 'criminal, 'marginal, me'dicinal, o'riginal, pro'nominal*

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

-ity/-ety (nouns) : *ambi'guity, 'dignity, di'vinity, hos'tility, sin'cerity, so'ciety, uni'versity, var'iety*

-ular (adj) : *par'ticular, 'popular, 'regular, spec'tacular*

-ulous (adj) : *'credulous, 'fabulous, mi'raculous, me'ticulous, ri'diculous, 'scrupulous.*

○ **le cas de -ate**

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

Dans le cas des mots de plus de deux syllabes, accent sur l'avant-avant-dernière syllabe : *a'ccommodate, de'liberate, 'demonstrate, e'laborate, 'fortunate, 'illustrate, in'adequate, o'riginate, reca'pitulate, a'ppreciate, a'ssociate, e'valuate, hu'miliate, ne'gotiate.*

Il convient enfin de ne pas oublier que dans les verbes, <-ate> se prononce /e t/, mais qu'il se prononce généralement / t/ dans les noms et adjectifs.

○ **le cas des verbes et des noms dissyllabiques ayant la même graphie**

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

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

Exceptions 2 : sont accentués sur la seconde syllabe, quelle que soit la nature du terme : *a'ward, a'buse, a'ccount, a'ddress, ad'vice/se, a'mount.*

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

Grammaire et lexique

Outre la qualité phonologique de la langue, richesse et précision lexicales et syntaxiques sont

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

Le jury tient à attirer l'attention des candidats sur des fautes récurrentes, déjà signalées dans les rapports précédents. Ces erreurs portent essentiellement sur les flexions, l'accord syntaxique, la détermination et le choix des prépositions et des pronoms.

Le jury tient également à rappeler qu'une connaissance des verbes irréguliers est exigée de tout candidat au CAPES. L'emploi de formes erronées telles **leaved*, **meaned*, **choosen* ne manquerait pas d'être sévèrement sanctionné.

(a) Exactitude de la morphosyntaxe

L'erreur la plus récurrente concerne les marques grammaticales : les pluriels sont souvent escamotés (oubliés ou inaudibles) à la terminaison des noms. Il n'est pas rare d'entendre *the two textØ*. Il en va de même pour la marque de 3^e personne du singulier au présent.

Quel que soit le contexte phonologique (présence d'un /s/, /z/, /θ/, /Δ/ etc. dans le voisinage immédiat), il est important de faire ressortir ces marqueurs grammaticaux. Inversement, il convient de ne pas les faire apparaître lorsqu'ils n'ont pas lieu d'être présents : *it can *leads, she doesn't *seems to, *they looks angry...* On peut mentionner aussi le double marquage du passé : *he didn't *understood*.

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

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

(b) Pertinence des choix

• détermination nominale

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

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

L'article *THE* n'est pas utilisé dans les constructions telles que NOM + LETTRE ou CHIFFRE. Il convient donc d'éviter soigneusement les tournures fautives du type : **THE document B* ou **the line 10*. On dit : *Ø document B; Ø line 10*.

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

• prépositions

La construction des groupes prépositionnels est parfois fautive :

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

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

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

<i>*admire to</i>	<i>admire of</i>
<i>*approve about</i>	<i>approve of</i>
<i>*associated to</i>	<i>associated with</i>
<i>*book of sb</i>	<i>book by sb</i>

<i>*considered like</i>	<i>considered as</i>
<i>*dependent for</i>	<i>dependent on</i>
<i>*extract of</i>	<i>extract from</i>
<i>*go in</i>	<i>go to</i>
<i>*insist about</i>	<i>insist on</i>
<i>*inspired with</i>	<i>inspired from</i>
<i>*look to sth</i>	<i>look at sth</i>
<i>*opposed with</i>	<i>opposed to</i>
<i>*participate to</i>	<i>participate in</i>
<i>*prevent to</i>	<i>prevent from</i>
<i>*remind sb sth</i>	<i>remind sb of sth</i>
<i>*search of</i>	<i>search for</i>
<i>*synonymous of</i>	<i>synonymous with</i>
<i>*take part to</i>	<i>take part in</i>
<i>*think at</i>	<i>think of</i>
<i>*watch at</i>	<i>watch Ø</i>
<i>*he took it as granted</i>	<i>he took it for granted</i>

Des confusions de prépositions ont également été rencontrées dans les expressions permettant de situer différents éléments : **some distance with* pour *some distance from*, **at the right* pour *on the right*, **involved into* pour *involved in*, **in one hand* pour *on the one hand*, **at the middle of* pour *in the middle of*, **in what extent* pour *to what extent*, **on document B* pour *in document B*, **in my point of view* pour *from my point of view*. Enfin, *like* ne peut introduire un groupe prépositionnel : **like in/like for...* dans le cas d'une comparaison de ce type c'est *as* qui est utilisé : *as in/as for...*

• choix des pronoms

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

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

• calques

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

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

• lexique

<i>*the apparition of</i>	<i>the appearance of</i>
<i>*dramatic (« tragique »)</i>	<i>tragic / disastrous</i>
<i>*gain / win money</i>	<i>earn money</i>

<i>*habitants</i>	<i>inhabitants</i>
<i>*a stranger</i> (« un étranger »)	<i>a foreigner</i>
<i>*it talks about</i>	<i>it is about / it deals with</i>
<i>*the pression</i>	<i>the pressure</i>
<i>*feminity</i>	<i>femininity</i>
<i>*an ensemble of documents</i>	<i>a set of documents</i>
<i>*politics</i> (« personnalités politiques »)	<i>politicians</i>
<i>*on the other side</i>	<i>on the other hand</i>

Il convient enfin de ne pas confondre *say* et *tell* dans des constructions passives comme *we are told...* n'est pas équivalent de *we are said...* – et *make* n'est pas *do* – *What the poet has *made here* au lieu de *What the poet has done here, the link which is *done...*

Lors des meilleures prestations, les membres du jury ont éprouvé le plaisir d'observer l'emploi de vocabulaire précis et approprié ainsi que de structures syntaxiques élaborées et variées. De telles qualités d'expression ont mis en valeur l'analyse des candidats, en en faisant ressortir toute la richesse et les subtilités. Il est en revanche regrettable de constater que l'impact de certains exposés, pourtant pertinents, a été considérablement amoindri par l'usage de termes peu variés et simples à l'extrême, ou encore d'une syntaxe élémentaire, qui ne pouvait en aucun cas rendre justice à la pensée de l'intervenant. Il appartient donc au candidat d'enrichir son lexique et la variété des structures à sa disposition en lisant des critiques littéraires, des articles critiques et des commentaires d'œuvres de tous types.

Conclusion

Il ne serait pas exact de décrire les meilleures interventions comme des prestations dans lesquelles la langue orale s'est totalement fait oublier. Il est en effet toujours plaisant pour les membres du jury de noter l'emploi d'un lexique varié et approprié et d'une syntaxe riche et efficace, surtout si ceux-ci agrémentent une langue fluide, aux qualités phonétiques et phonologiques adaptées. Nous clorons ce rapport en encourageant à nouveau chaque candidat à s'appliquer dès à présent à améliorer la qualité de son anglais parlé et à y consacrer des efforts réguliers dans la durée. Le travail fourni dans ce domaine donnera lieu à des progrès rapidement perceptibles par les candidats eux-mêmes, et leur permettra d'appréhender les épreuves orales dans les meilleures conditions, favorisant l'expression de la pensée et les échanges d'idées entre les candidats et les membres du jury. Ces derniers auront alors l'occasion de récompenser les efforts et la discipline des candidats, et de les encourager ainsi dans leur vocation d'anglicistes.

Bibliographie sélective

• ouvrages recommandés à tout candidat

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

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

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

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

• dictionnaires de phonétique et de phonologie

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

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

• **autres ouvrages de référence**

- CRUTTENDEN, A. *Gimson's Pronunciation of English*. London, Edward Arnold, 1994.
- CRUTTENDEN, A. *Intonation*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- DUCHET, Jean-Louis. *Code de l'anglais oral*. Paris, Ophrys, 2000.
- GINESY, Michel. *Phonétique et phonologie de l'anglais*. Paris, Ellipses, 2000.
- GRAY, Mark. *L'intonation de l'anglais*. Paris, Nathan, 1998.
- GRELLET, Françoise. *A Handbook of Literary Terms*. Paris, Hachette Supérieur, 1996.
- GUIERRE, Lionel. *Règles et exercices de prononciation anglaise*. Paris, Colin Longman, 1987.
- HUART, Ruth. *Grammaire orale de l'anglais*. Paris, Ophrys, 2002.
- O'CONNOR, J. D. & G. F. Arnold. *Intonation of Colloquial English, a Practical Handbook*. Londres, Longman, 1973.
- ROACH, Peter. *English Phonetics and Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- WELLS, J. C. *Accents of English* (3 vols.). Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

• **sites internet**

- les sons : <http://encarta.msn.com/encnet/features/dictionary/Pronounce.aspx>
- distinctions entre les sons : <http://www.soundsofenglish.org/pronunciation/sounds.htm>
- dictionnaire et prononciation : <http://dictionary.cambridge.org/>

Rapport établi par Stephan Wilhelm