



# Concours du second degré

## Rapport de jury

---

### Agrégation interne d'Anglais

**Session 2015**

Rapport de jury présenté par

**M. Bertrand RICHEL**  
**Inspecteur Général de l'Éducation Nationale**  
Président du jury

## SOMMAIRE

<b>1. LISTE DES MEMBRES DU JURY .....</b>	<b>3</b>
<b>2. LE MOT DU PRÉSIDENT .....</b>	<b>8</b>
<b>3. ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ .....</b>	<b>10</b>
<b>3.1. Épreuve de Composition .....</b>	<b>10</b>
<b>3.2. Épreuve de Traduction / Explication de Choix de Traduction .....</b>	<b>23</b>
3.2.1. <i>Thème .....</i>	23
3.2.2. <i>Version .....</i>	36
3.2.3. <i>Explication de choix de traduction.....</i>	44
<b>4. ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION .....</b>	<b>54</b>
<b>4.1. Épreuve sur Programme (ESP) .....</b>	<b>54</b>
4.1.1. <i>Partie 1 – Thème oral .....</i>	55
4.1.2. <i>Partie 2 – Explication de faits de Langue .....</i>	60
4.1.3. <i>Partie 3 – Exposé en langue étrangère .....</i>	66
4.1.4. <i>Partie 4 – Compréhension / Restitution .....</i>	81
<b>4.2. Épreuve de Préparation d'un cours (EPC) .....</b>	<b>84</b>
<b>4.3. Langue orale .....</b>	<b>120</b>

## 1. Liste des membres du jury

### Président

M. Bertrand RICHEL  
Inspecteur général de l'Éducation nationale  
Académie de Paris

### Vice-présidentes

Mme Claire OMHOVÈRE  
Professeur des universités  
Académie de Montpellier

Mme Marylène DURUPT  
Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional  
Académie de Grenoble

### Secrétaire général

M. Sylvestre VANUXEM  
Professeur agrégé  
Académie de Lille

### Membres du jury

Mme Mathilde ARRIVÉ  
Maître de Conférences des Universités  
Académie de Montpellier

M. Bruno AUER  
Professeur agrégé  
Académie de Créteil

M. Ludovic AUVRAY  
Professeur agrégé  
Académie de Rouen

M. Louis BALLARIN  
Professeur agrégé  
Académie de Versailles

Mme Alexandra BECQUET  
Professeur agrégé  
Académie de Créteil

Mme Véronique BÉGHAIN  
Professeur des Universités  
Académie de Bordeaux

M. Luc BENOIT À LA GUILLAUME  
Professeur des Universités  
Académie de Rouen

M. François BERCKER  
Maître de Conférences des Universités  
Académie de Lille

M. Cyril BESSON  
Professeur agrégé  
Académie de Grenoble

Mme Corinne BIGOT Maître de Conférences des Universités	Académie de Versailles
M. Anthony BLACHON Professeur agrégé	Académie de Lyon
Mme Laury BLAVOET Professeur agrégé	Académie de Lille
Mme Soraya BOUANANI Professeur agrégé	Académie d'Amiens
Mme Annabelle BOUCHIT Professeur agrégé	Académie de Clermont-Ferrand
M. Guillaume BOULIC Professeur agrégé	Académie de Grenoble
Mme Françoise BUISSON Maître de Conférences des Universités	Académie de Bordeaux
M. Pascal CAILLET Professeur agrégé	Académie d'Aix-Marseille
Mme Nelly CHOCHILLON Professeur agrégé	Académie de Versailles
M. George CLIFF Professeur agrégé	Académie de La Réunion
M. Pascal CLOTTE Professeur agrégé	Académie de Paris
Mme Noëlle CUNY Maître de Conférences des Universités	Académie de Strasbourg
Mme Marie-Céline DANIEL Maître de Conférences des Universités	Académie de Paris
Mme Anne DAUVERGNE Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de Dijon
Mme Yasmina DENIS Professeur agrégé	Académie de Lille
M. André DODEMAN Professeur agrégé	Académie de Grenoble

M. Laurent DUHAUPAS Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de Paris
Mme Lucy EDWARDS Maître de Conférences des Universités	Académie de Bordeaux
M. Érick FALCH'ER-POYROUX Maître de Conférences des Universités	Académie de Nantes
Mme Christine FAVIER Professeur agrégé	Académie de Paris
M. Guillaume FORAIN Professeur agrégé	Académie de Paris
Mme Anne GARIN Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de Rennes
M. Cédric GAUTHIER Professeur agrégé	Académie de Paris
Mme Anne GIRIBONE-MACKAY Professeur agrégé	Académie de Nice
Mme Stéphanie GOURDON Professeur agrégé	Académie de Lyon
M. François HAMONOU Professeur agrégé	Académie de Versailles
Mme Emmanuelle HARDY Professeur agrégé	Académie de Bordeaux
M. Lyndon HIGGS Maître de Conférences des Universités	Académie de Strasbourg
M. Sylvain JACQUELIN Professeur agrégé	Académie de Dijon
Mme Émilie L'HÔTE Maître de Conférences des Universités	Académie de Paris
M. Aurélien LANGLOIS Professeur agrégé	Académie d'Amiens
M. Jean-Luc LAVEDAN Professeur agrégé	Académie de Bordeaux

M. Marc LENORMAND Maître de Conférences des Universités	Académie de Montpellier
M. Maxime LEROY Maître de Conférences des Universités	Académie de Strasbourg
M. Laurent MAESTRACCI Professeur agrégé	Académie de Lyon
M. Bruno MARCHEBOUT Professeur agrégé	Académie de Paris
M. David MARTIN Professeur agrégé	Académie de Versailles
Mme Élisabeth MULLER Maître de Conférences des Universités	Académie de Nantes
Mme Aleksandra OLCHOWSKA Professeur agrégé	Académie de Bordeaux
Mme Françoise ORAZI Maître de Conférences des Universités	Académie de Lyon
M. Alexandre PALHIÈRE Professeur agrégé	Académie de Lyon
M. Pierre PÉHAUT Professeur agrégé	Académie de Toulouse
M. Kévin PINAULT Professeur agrégé	Académie de Lyon
Mme Muriel PLAZANET-DAVID Professeur agrégé	Académie de Limoges
Mme Véronique RAULINE Maître de Conférences des Universités	Académie de Paris
Mme Hélène ROCHARD Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de Bordeaux
M. Daniel RUFF Professeur agrégé	Académie de Limoges
M. François-Xavier TAINTURIER Professeur agrégé	Académie de Besançon

Mme Linda TERRIER Maître de Conférences des Universités	Académie de Toulouse
Mme Martine VERGNAUD Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional	Académie de Paris
Mme Laurette VERGNE-BARKA Professeur agrégé	Académie de Rouen
Mme Sylvie WATKINS Professeur agrégé	Académie de Paris
Mme Shannon WELLS-LASSAGNE Maître de Conférences des Universités	Académie de Rennes
M. Guillaume WINTER Professeur agrégé	Académie de Lille
Mme Brigitte ZAUGG Maître de Conférences des Universités	Académie de Nancy-Metz
Mme Isabelle ZIMMER-BREFORT Professeur agrégé	Académie de Versailles

## 2. LE MOT DU PRÉSIDENT

Avant même d'être un acte de recrutement ou, dans le cas de l'Agrégation interne, un acte de promotion de l'Institution, un concours est une aventure culturelle, intellectuelle et humaine.

Culturelle, elle l'est par la plongée dans l'univers littéraire et civilisationnel du monde anglophone, qu'il s'agisse du choix des œuvres et des questions au programme, des documents supports des analyses linguistiques et didactiques ou des textes à traduire, à l'écrit comme à l'oral.

Intellectuelle, elle l'est aussi, de toute évidence, par les multiples réflexions que les candidats doivent mener et présenter au jury : en seulement quatre épreuves, deux à l'écrit et deux à l'oral, les candidats doivent couvrir le spectre des spécialités des études anglicistes dans leur articulation avec les gestes professionnels à destination du public scolaire, public qu'ils connaissent déjà par leur présence dans l'institution.

C'est une aventure humaine, enfin, d'abord pour les candidats, qui doivent, une année durant, ajouter à leur lourd service d'enseignement et leur non moins lourde disponibilité auprès de leurs familles le travail exigé par la préparation du concours, pour les membres du jury ensuite, avec l'établissement des barèmes, les harmonisations de correction, la préparation des sujets d'oral et, bien sûr, les interrogations, pour le directoire enfin, pour que le concours se passe de manière fluide, sérieuse et conviviale.

La session 2015 de l'agrégation interne s'est déroulée sans difficulté, ce qui a grandement soulagé le Président fraîchement arrivé que je suis et j'ai à ce titre grandement bénéficié des conseils judicieux de la Présidente sortante, ma collègue nouvellement retraitée Annie Lhérété. Cette réussite, logiquement attendue, est aussi le fruit d'une collaboration harmonieuse entre le jury, considéré dans son ensemble, et les services centraux et déconcentrés de l'Éducation nationale.

Je pense bien sûr à la DGRH, qui accompagne quotidiennement l'organisation du concours, du dépôt des sujets d'écrit à la publication des résultats, en passant par les questions juridiques, les convocations, les relectures, la reprographie des sujets, la gestion des notes, les statistiques, tout un ensemble d'actions aussi diverses qu'essentielles à la bonne marche du concours.

Je pense également au Rectorat de Bordeaux et au lycée Nicolas Brémontier, qui accueillent les épreuves d'admission du concours, plus particulièrement la Division des Examens et Concours du rectorat, Canopé Bordeaux et les services du lycée Brémontier, représentés par son Proviseur, M. Filipuzzi.

Je pense enfin à mes collègues du Directoire, la vice-présidente universitaire Claire Omhovère et le secrétaire général Sylvestre Vanuxem, qui grâce à leur expérience m'ont formé au fonctionnement du concours, et Marylène Durupt, vice-présidente IA-IPR, qui s'est lancée avec moi dans l'aventure avec son enthousiasme et sa rigueur habituels.

Que les uns et les autres trouvent ici l'expression de mon profond respect. Leur dévouement, leur sérieux et leur gentillesse font honneur à l'Institution.

Il y avait pour cette session de l'agrégation interne d'anglais 71 postes proposés pour l'enseignement public et 16 pour l'enseignement sous contrat. Ces nombres sont à mettre en regard du nombre d'inscrits (respectivement 1839 et 219) et surtout du nombre de présents (respectivement 1182 et 121). Pour l'enseignement public, seul un candidat présent sur 16 pourra être déclaré lauréat, ce qui fait de l'agrégation interne un concours bien plus sélectif que l'agrégation externe. Comme le ratio entre le nombre d'admissibles et le nombre de postes est limité (logiquement) à 2,5 candidats admissibles par poste, on observe que l'essentiel de la sélection s'opère au moment de l'écrit, ce qui justifie du reste que la double admissibilité aux concours de l'agrégation soit reconnue par un statut particulier des professeurs certifiés.

À l'issue des épreuves écrites, 216 candidats ont été déclarés admissibles, dont 176 pour le concours public et 40 pour le concours privé. Au-delà des chiffres, l'oral est au moins aussi difficile que l'écrit. En effet, la préparation de l'écrit est, à certains égards, plus accessible. Seuls quatre exercices sont demandés aux candidats (composition sur la base d'un programme défini, thème, version, explication de choix de traduction) et il y a un certain confort à travailler à l'écrit, qu'il s'agisse des lectures ou de la pratique des exercices. Il apparaît que certains candidats commencent tardivement la préparation de l'oral (peut-être en raison de la grande sélectivité de l'écrit et d'une attente des résultats de l'admissibilité), alors même que celui-ci comporte pas moins de six exercices (thème oral, explication de texte, faits de langue, compréhension-restitution, analyse universitaire de dossier, analyse didactique) que seule une pratique régulière permet de maîtriser.

Il semble aussi que certains candidats, parce qu'il s'agit d'un concours interne, considèrent que leur pratique quotidienne de l'enseignement suffira pour réussir l'épreuve de préparation d'un cours. Non pas qu'il n'en soit rien, mais, en dehors même du fait que le jury n'a pas à évaluer la qualité d'enseignant du candidat mais son aptitude à l'analyse du dossier proposé, cette épreuve se place en amont d'un cours finalisé devant élèves, d'où l'importance du terme « préparation » et de ce qu'il implique.

Il y a là une marge de progrès pour les candidats malheureux et une source de réflexion pour l'ensemble des candidats de la session 2016 du concours. La lecture des pages qui suivent, rédigées par les membres du jury pour chaque épreuve et sous-épreuve, est donc particulièrement utile, comme celle des rapports antérieurs disponibles en ligne sur le site du Ministère. En effet, chaque rapport contient un « cahier des charges » du candidat. Il multiplie analyses et conseils, pistes d'exploration et pièges à éviter. Il se fonde à chaque fois sur l'expérience des membres du jury et doit servir tout autant aux candidats qu'aux préparateurs.

Il me reste à souhaiter bonne chance aux candidats de la session 2016 et à féliciter chaleureusement les lauréats de la session 2015 de l'agrégation interne d'anglais. Ils ont réussi un concours exigeant et peuvent dire fièrement et légitimement leur appartenance au cercle des professeurs agrégés de l'Université.

**Bertrand RICHET**  
**Inspecteur général de l'Éducation nationale**  
**Président du jury**

### 3. ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ

#### 3.1. Épreuve de Composition

Composition en langue étrangère portant sur le programme de civilisation ou de littérature du concours

*Poor relief during the Great Irish Famine, 1845-1851*

#### Remarques méthodologiques

##### *Examen du sujet*

Cette année, la question de civilisation britannique/irlandaise au programme présentait un cadre temporel restreint (1845-1851), ainsi qu'un cadre spatial centré sur l'Irlande, même s'il ne s'y réduisait pas et incluait les échanges multiples, non seulement avec la Grande-Bretagne dans le cadre du Royaume-Uni depuis 1800-1801, mais aussi avec l'ensemble des pays dont les gouvernements et les habitants réagissent à la situation irlandaise pendant la Grande Famine. Pour ces raisons, le sujet retenu cette année, « *Poor relief during the Great Irish Famine, 1845-1851* » embrassait la question dans toute son ampleur temporelle et spatiale. Pour le traiter convenablement, il était nécessaire de balayer à la fois l'ensemble de la période et l'ensemble des espaces impliqués.

Le sujet était notionnel et tournait autour d'une seule notion-clé : "*poor relief*". Par rapport à des citations dont les candidats doivent faire émerger le contenu notionnel – au point d'être un enjeu central du moment d'analyse du sujet – l'enjeu était ici de déployer la notion compacte de "*poor relief*". Il était ainsi nécessaire de poser d'emblée les questions canoniques de la civilisation (qui ? où ? quand ? comment ? pourquoi ?), afin d'ouvrir le sujet et d'identifier les acteurs et actrices, les lieux et espaces, les chronologies et temporalités, les modalités et moyens, enfin les motivations politiques et idéologiques qui informent, orientent et mettent en œuvre l'assistance aux pauvres pendant la Grande Famine irlandaise.

On pouvait ainsi dégager une série de grandes logiques à l'œuvre : un arrière-plan idéologique constant qui préside à des politiques gouvernementales en revanche diverses, le rôle majeur joué par l'action caritative et philanthropique privée, les enjeux socio-économiques liés à la structure agraire de l'Irlande et aux projets de transformation de celle-ci, les enjeux politiques et religieux spécifiques à l'Irlande, les moments de rupture souvent brutale dans les politiques gouvernementales, qui produisent des inflexions dramatiques ou salutaires dans le sort d'une population affamée et appauvrie.

Enfin, l'expression "*poor relief*" pouvait être entendue en plusieurs sens. Si, littéralement, elle désigne l'ensemble des actions entreprises pour soulager ou améliorer les difficultés rencontrées par les pauvres, on pouvait aussi y voir un jugement porté sur les efforts limités consentis par le gouvernement britannique pour venir en aide aux sujets irlandais. Dès lors, le sujet amenait à inclure également une réflexion de nature historiographique, concernant aussi bien la mémoire noire de la famine dans les travaux nationalistes, que les travaux récents d'historiennes et d'historiens qui, à l'instar de Cormac Ó Grada (1999), ont examiné et mis en perspective l'effort budgétaire des autorités britanniques.

De ce point de vue, le jury a noté l'effort d'analyse mené par les candidats, dont la plupart se sont employés à faire émerger ces différentes dimensions du sujet, et ainsi donner de l'ampleur au traitement qu'ils en ont fait. Et l'on peut regretter que des copies aient, à l'inverse, traité de manière parfois extrêmement précise un aspect du sujet – notamment les débats autour des politiques menées par les gouvernements britanniques ou le détail des mesures gouvernementales –, mais complètement laissé de côté d'autres aspects qui, à l'instar des initiatives privées et de l'élan de solidarité en faveur de la population irlandaise, étaient également au cœur du sujet.

### ***Qualités démonstratives et formulation d'une problématique***

À partir de l'identification des grandes logiques et des moments de rupture, plusieurs manières de construire une réflexion argumentée s'offraient aux candidats. On pouvait articuler sa démonstration autour des grandes inflexions des politiques gouvernementales, au gré du changement de gouvernement de juin / juillet 1846 ou des mesures mises en œuvre, entre 1847 et 1849, pour transférer aux contribuables irlandais le coût de l'assistance aux nécessiteuses et nécessiteux. On pouvait également examiner chacune des grandes logiques qui convergent au moment de la Grande Famine, en prenant soin de restituer une chronologie précise des processus étudiés. Dans les deux cas, si une périodisation claire était nécessaire pour traiter le sujet dans son intégralité et sa complexité, on pouvait choisir différentes bornes chronologiques, pour peu qu'elles permissent de donner sens à l'assistance aux pauvres pendant la Grande Famine.

Dans tous les cas, l'enjeu de la composition de civilisation est double : d'un côté, proposer un parcours de la question au programme sous l'angle du sujet spécifique qui a été posé, et ainsi proposer une mise en cohérence ordonnée par une problématique claire ; de l'autre, offrir un examen précis et nuancé d'une réalité historique complexe, grâce à la maîtrise de la chronologie des événements et processus, la compréhension de la diversité géographique des situations et de l'articulation entre divers espaces, enfin la prise en compte du rôle joué par les acteurs, individuels ou collectifs.

C'est cette capacité à articuler, de manière dynamique, les espaces, les temporalités et les acteurs individuels et collectifs, qui constitue à la fois l'enjeu central et la difficulté principale de la composition de civilisation. Si l'on peut saluer le travail effectué dans ce sens par de nombreux candidats, cette exigence n'a pas été satisfaite dans les copies qui se sont contentées d'un propos descriptif procédant par juxtaposition.

### ***Développement et mobilisation des connaissances***

Dans l'ensemble, les copies ont montré que les candidats s'étaient préparés à faire face à la question de la famine en Irlande. L'historiographie de la question, entre récits nationalistes et retours historiques contemporains, était généralement connue, et présentée de manière souvent convaincante. Il en va de même d'un ensemble des réflexions économiques d'auteurs de l'époque, comme Malthus, ou contemporains, comme Sen, dont les travaux ont été régulièrement mobilisés pour donner sens aux politiques des gouvernements britanniques, ou pour porter un regard critique sur celles-ci.

Par contraste, la période elle-même au cœur de la question et du sujet, 1845-1851, a souvent semblé moins maîtrisée : la chronologie des politiques publiques en matière d'assistance

publique, des changements de gouvernement et des lois qui ponctuent le déploiement et le retrait des différents dispositifs d'assistance, enfin de la solidarité internationale et de son épuisement, a trop souvent manqué de précision. Or c'est ce détail dans la connaissance et l'analyse qui permettait de traiter le sujet de manière complète et nuancée, et de proposer un panorama dynamique des formes d'assistance, plutôt qu'un tableau inerte ou catalogue de mesures livrées brutes, sans prise en compte des mécanismes de prise de décision et de mise en œuvre des politiques publiques et des initiatives privées.

La connaissance précise, sinon approfondie, des grandes idéologies politiques de la période – libéralisme et conservatisme, libre-échange et protectionnisme, providentialisme ou nationalisme – était aussi une condition nécessaire à une bonne compréhension des politiques menées par les gouvernements, des décisions des acteurs individuels et collectifs, des réactions populaires et des débats menés dans la presse et les cercles intellectuels et politiques. De nouveau, les candidats ont eu tendance, trop souvent, à faire l'impasse sur le rôle joué par ces idéologies, et la façon dont elles s'affrontent et se cristallisent au Royaume-Uni dans les années 1840.

### ***Présentation et qualité de l'expression en anglais***

Il n'est ni possible ni souhaitable, de rendre compte de manière exhaustive des qualités et problèmes d'expression anglaise qui se sont manifestés dans les copies. De manière générale, le vocabulaire spécifique à la question au programme était connu, au point de faire régulièrement l'objet de remarques sur le terme employé pour qualifier les événements de la période 1845-1851 en Irlande (« *Great Famine* », « *Great Hunger* », « *Great Starvation* »). Il en allait de même du vocabulaire technique propre à l'analyse des politiques sociales et économiques, ou à la description des structures sociales et foncières.

On notera cependant une série de points qui ont pu poser tout particulièrement problème dans une composition de civilisation. Tout d'abord, en raison de la rupture temporelle avec les événements relatés et analysés, le temps privilégié du panorama et de l'analyse historique est, en anglais, le prétérit. Le *present perfect* n'est que très rarement l'équivalent du passé composé français. En revanche, le *past perfect* doit être employé lorsque la durée est exprimée dans le passé à l'aide des prépositions *for* et *since*.

Par ailleurs, lorsqu'il s'agit de désigner le gouvernement en place, on emploiera généralement la structure NN (*the Peel/Russell/Conservative/Liberal government*), et occasionnellement la structure N's N (*Peel's government*), mais les mélanges de ces deux structures (\*« *The Peel's government* ») sont à proscrire. Tout comme l'ajout du suffixe « s » à la fin des adjectifs épithètes de noms pluriels ou des adjectifs substantivés (\**the poors* ; \**catholics farmers*). Concernant toujours et enfin les adjectifs, « *economical* » est régulièrement venu se glisser en lieu et place de « *economic* ».

### ***Écueils fréquents***

Un premier écueil, sur lequel de trop nombreuses démonstrations ont achoppé d'emblée, est la tentation d'impressionner le jury, ou la volonté de mettre à profit l'ensemble des connaissances apprises, en proposant un panorama complet de la question au programme. Il en a résulté une proposition notable de copies s'ouvrant sur une première partie détaillant la situation sociale, économique et politique de l'Irlande en 1845. Une telle partie, lorsqu'elle

n'était pas immédiatement reliée à la question de l'assistance aux pauvres et solidement ancrée dans une démonstration, était tout bonnement hors-sujet, quel que soit le degré de précision – parfois remarquable – des connaissances ainsi mises en avant. Il convient, bien au contraire, d'attaquer frontalement le sujet, et de ne jamais le perdre de vue, de l'introduction à la conclusion. Cela nécessite une bonne analyse du sujet, permettant d'identifier clairement ce qu'il faut traiter – en l'occurrence « *poor relief during the Great Irish Famine* », et non pas « *the Great Irish Famine* » en général.

Un deuxième écueil, relatif ici plutôt à l'analyse des processus historiques, est la généralisation abusive à laquelle les candidats peuvent être tentés de procéder, par méconnaissance ou volonté d'aller plus rapidement au terme de leur démonstration. Il en va ainsi de l'affirmation, fréquemment rencontrée, selon laquelle les Irlandais étaient uniformément catholiques, à l'opposé d'une Angleterre protestante. Si une telle vision a pu être promue par la presse britannique ou par le clergé catholique irlandais à des fins de propagande, la reprendre à son compte constitue une erreur historique majeure, et empêche précisément de comprendre le travail idéologique de simplification que ces acteurs ont pu opérer. Dans tous les cas, elle aboutit à de réelles erreurs de compréhension et d'interprétation des logiques sociales et politiques : l'ensemble de la population irlandaise n'était pas catholique, pas plus que l'ensemble des personnes mortes pendant la Grande Famine ne l'était. Par-delà le portrait d'une Irlande uniformément catholique, on rappellera qu'il faut prendre soin d'éviter le culturalisme, à savoir la présentation d'une vision figée de l'Irlande et de sa population, quand bien même celle-ci serait envisagée comme positive (exemple : les Irlandais sont fiers, les Irlandais sont obstinés, etc.). Une raison majeure est qu'un des enjeux de la question au programme est précisément de comprendre comment la Grande Famine a contribué à la construction et à l'évolution de la culture irlandaise.

Enfin, le dernier écueil réside dans l'investissement affectif excessif du sujet. S'il n'est, bien entendu, pas interdit d'éprouver à titre personnel de la sympathie pour les victimes de la famine ou d'être convaincu de la pertinence du libéralisme économique, l'exercice de la composition demande d'adopter une distance critique de bon aloi, qui est la condition d'une analyse efficace et convaincante du sujet. Plus généralement, si la composition propose une ligne directrice claire et s'achève sur une conclusion, l'enjeu n'est certainement pas de formuler un jugement moral sur les acteurs, ou d'attribuer des bons et des mauvais points, mais bien d'expliquer, et de donner sens à la question posée.

### **Proposition de corrigé**

Le jury de l'agrégation interne d'anglais n'a aucun préjugé quant au nombre de parties ou de sous-parties qu'une bonne composition devrait comporter. Chaque candidat est libre d'articuler son travail comme il lui semble pertinent de le faire, en évitant évidemment de trop morceler la rédaction dans un plan peu lisible.

Cette année, plutôt qu'un ensemble de pistes de réflexion, nous proposons tout d'abord une analyse du sujet et une série d'angles d'approche, puis un traitement du sujet. Ce traitement « chronologique » n'est qu'une façon, parmi de nombreuses autres, de déployer les différents enjeux du sujet, tout en les mettant en cohérence grâce à la progression de la démonstration, manifestée par les transitions entre les parties. Une conclusion suit la proposition de corrigé.

### ***Analysis of the question***

In 1845, when the first reports of the blight affecting crops in Ireland reached the British authorities, Ireland was a country whose population was relatively poor but healthy by European standards. The existing, ordinary measures of poor relief, established in the late 1830s in the form of small, scattered, deliberately unattractive workhouses, were no match for any widespread food shortage. The Tory administration of Robert Peel took immediate action to relieve the food shortage, by importing Indian corn from America. Six years later, when crops were at last free from the blight, the workhouses were still being used to their full capacity, and more institutions for indoor relief had been created in the meantime. The death rate continued to be very high in workhouses and elsewhere in Ireland, where the population had fallen from 8.5 million in 1845 to 6.6 million in 1851. However, all extraordinary relief measures had been discontinued by the British government, while the burden of poor relief had been progressively passed on to Irish ratepayers. So the first picture of the period is one of inadequate measures of poor relief failing to cope with the extent and duration of the Famine, as extraordinary measures were tried then abandoned rapidly, and as the ordinary system of poor relief was completely overwhelmed by the scale of the crisis.

When looking at poor relief at the period, one needs to look at a number of things. First, in a period which predates the emergence of the welfare state in the United Kingdom by more than half a century, poor relief was simply the only mechanism which existed for governments to deal with extreme poverty. Indeed, poor relief was designed to not interfere with the workings of the emerging free-trade, free-market capitalist economy, so alleviating relative poverty was simply not part of it. After the 1834 reform of the Poor Law in England and Wales, followed in 1838 by a similar reform in Ireland, provision of housing, food and employment to the destitute was to take place only indoor, in the infamous workhouses designed to detract the able-bodied from seeking relief. This was a first, continuous and expanding mode of poor relief in Ireland during the Great Famine. This ordinary form of poor relief was, however, complemented by temporary extraordinary measures taken by the governments of the day, in the form of food supply or employment in public works, as well as by the action of private charities, organisations and individuals. This complexifies the picture of poor relief, which was not only about poor, famished people and government officials, but also competing churches, ambivalent landlords, neighbours rich and poor, as well as philanthropic societies in Ireland, Britain and the rest of the world.

There is indeed a geography of the Famine which underlines the subjection of Ireland to the rule of British governments and international markets, highlights the social, linguistic and confessional regional divides of the island, and reaches beyond the shores of the British Isles to include the Irish diaspora in America and the empire, the solidarity of Roman Catholic churches and nations, as well as the generosity of strangers.

Finally, one may want to reflect on the chronology of the Famine, and identify three broad phases marked by shifts in the response and commitment of the British governments: 1845-1846 saw an initial phase, with the first failure of part of the potato crop, and the early response of the Peel government. This was followed by a period in which the new Russell administration continued to adopt emergency measures, while progressively transferring the burden for poor relief onto Irish taxpayers, which was complete by 1849. In the following years, the tailend of the Famine gave its shape to the post-Famine economy and politics.

### ***Angles on the question***

What were the financial and practical mechanisms of poor relief?

What were the key groups and institutions involved in poor relief? Did they coordinate their actions, and if so how?

Who were the recipients of poor relief? Did poor relief truly change their lives and affect social relationships?

How did poor relief public policies and private initiatives evolve between 1845 and 1851?

By what moral and political ideologies and economic theories was poor relief underlain?

What was the rationale behind the various forms of poor relief? What were they meant to achieve? What did they actually achieve?

What impact did poor relief have on the structure of Irish society?

### ***A chronological examination of the question***

Peel's administration, which lasted until June 1846, organised the careful but direct provision of food and work at the outset of the famine. In the period of 1846-1849, the limits and incoherence of poor relief policies were starkly visible; they reflected widespread ideological, moral and political uneasiness over poor relief itself among the British elites. After 1849, as British authorities considered that the famine had been practically over since late 1847, Ireland was left to its own devices, and poor relief mechanisms were used to effect social change in the country.

#### **1845-1846: the British authorities took emergency action to provide food and work**

When part of the potato crop failed in the autumn of 1845, the new system of poor relief introduced in 1838 was insufficient to deal with the poverty and hunger which suddenly affected a larger portion of the Irish peasantry. This system, strictly limited to indoor relief, had actually been conceived of as a disincentive, and was quite efficient in putting people

off in this initial phase of the Famine. Unwilling as it was to expand ordinary poor relief provision, the Peel government resorted to a series of extraordinary measures in 1845-1846 to combat the impact of the part failure of the potato crop in Ireland.

#### Poor relief in Britain and Ireland in the 1840s

The blight which affected the potato crops between 1845 and 1849, to various degrees, was not the first instance of potato crop failure in Irish history. Such episodes had already occurred over the previous hundred years, in 1740, 1766, 1782-1784, 1795-1796, 1800-1801, 1816-1817 and 1822. However, the episode known as the Great Famine was characterised by distinctive features. First, were the extent, duration and repetition of crop failures, in a country whose population had risen steeply, from five to eight million people, since the beginning of the nineteenth century. Out of these, potato was the basis of the diet of 4,5 million peasants. Secondly, whereas the British state had intervened forcefully during the previous shortages by importing corn, the crop failures of the 1840s coincided with economic debates, among the British ruling class, about the adherence to free trade and the benefits of and conditions for offering assistance to the poor. In the period which immediately preceded the Great Famine, ordinary poor relief provision in Ireland had been established on the model introduced in England and Wales by the 1834 Poor Law Amendment Act. This Act aimed at curbing the cost of poor relief to taxpayers by moving away from outdoor relief to a system where indoor relief, in the form of workhouses, were to be the norm and act as a disincentive to poor people seeking relief, except as a last resort against absolute destitution. The 1838 Irish Poor Law Act set up 130 poor law unions across Ireland, each with its own workhouse and elected board of guardians, and with funding coming from the local ratepayers. By contrast with the situation in England and Wales, this represented a belated, smaller effort at setting up poor relief mechanisms in a country where the small peasants were rather tall and healthy by European standards, but also comparatively very poor.

#### Factors militating against the use of Poor Law mechanisms to actually alleviate poverty

However, a series of factors militated against the use of these mechanisms in the early phase of what was not yet the Great Famine. Firstly, as of 1845 the Irish workhouses could only accommodate 120 000 paupers. Still, only 38 000 of them had found refuge in workhouses in December 1845, a number rising only slowly to 51 000 in June 1846. This moderate use of workhouses can be accounted by a second factor, namely the popular resistance to the very system of indoor relief. Indeed, the exclusive provision of indoor relief meant that poor relief was actually aimed only at the most destitute, and not designed in anyway as a complement to the meagre resources of the poor or very poor. Resorting to indoor relief meant leaving the land, accepting the break-up of family ties in the sexually-segregated workhouses, and submitting to punishing discipline in return for hardly enviable living and working conditions. Finally, any notion of expanding the ordinary provision of poor relief through outdoor relief was anathema to the British governments of the day, including to Peel's free-trade Tories, as this was seen as encouraging laziness and tampering with the free market, while even further expanding indoor relief was also to be considered carefully, as this might prove a lasting financial burden on local ratepayers.

Peel's extraordinary measures: imports of food and public works

This may explain why, once Peel had had a scientific commission ascertain the existence and extent of the potato blight and crop failure, he took extraordinary measures to combat hunger and poverty in Ireland, which were conceived of as only temporary. Indeed, a Temporary Relief Commission was created by an Act in November 1845. It set up local relief committees, which operated in parallel to the poor law unions, and whose local funding was matched, one hundred percent, by the British government. The function of the Temporary Relief Commission was to provide food to the local poor, and to organise a system of public works. In this area, it could build on the experience of the existing Board of Works, established in 1831 to promote the economic modernisation of Ireland. In a sense, Peel saw the blight as an occasion to further his plans for the modernisation of Ireland, through public works aimed at developing the road networks. His decision to import £100,000 worth of Indian corn has been interpreted in the same light by historians like Christine Kinealey, as an effort to break the Irish reliance on the potato diet and facilitate land reform in the country. What all these measures, which were indeed quite considerable given that only thirty-five percent of the crop was ultimately destroyed by the blight in 1845, had in common was Peel's determination to limit any interference with free trade between Ireland and the rest of the United Kingdom, as he was trying to push the repeal of the Corn Laws through Parliament, the very issue which ultimately split the Tory party and facilitated the end of Peel's administration.

The situation changed dramatically in the summer and autumn of 1846: not only was Peel's administration replaced with the more orthodoxly free-trade Liberal Russell administration at the end of June 1846, but the autumn of 1846 was marked by the near total failure of the potato crop, with potato production barely reaching 3 million tons, as against 10 million tons the year before and 15 million tons in 1844.

1846-1847: the government's limited, incoherent measures of poor relief coincided with a peak of private charity donations

The Russell administration initially continued the policy of public works as a primary means of bringing relief to deserving, hard-working poor men and women in Ireland. As famine took its toll on the population, the government briefly shifted to soup kitchens in the summer and autumn of 1847. This very efficient, but only temporary measure of assistance drew inspiration on the charity work of philanthropic and religious groups, who could also draw on the donations of individuals in the period 1846-1848. Meanwhile, the ordinary system of poor relief in the workhouses was thoroughly overwhelmed by the influx of paupers, and often contributed to the spread of deadly diseases.

Russell's half-hearted measures of emergency poor relief: unproductive public works, temporary soup kitchens

The devastation wrought by the blight on the potato crop in 1846 was much worse than in 1845. However, the new Liberal Russell administration did not increase its effort to combat the effect of poverty and hunger on the Irish poor, quite the contrary. Instead of matching the spending of the local relief committees as was the case in the first half of 1846, the new government decreased additional funding to only fifty percent of local spending. This

reluctance to commit British taxpayers' money was not only linked to immediate financial considerations, although it did play a part after the economy turned down in 1847. It also came from ideological hostility to the very concept of government intervention to alleviate poverty. This hostility derived from hardening beliefs in unfettered competition and the benefits of free markets, and widespread providentialism, namely the notion that the blight was an act of God, and that the resulting calamity was an opportunity to redeem Ireland from idleness and poverty. The public works, which Peel had championed as a tool for modernising the infrastructure of Ireland, were seen by doctrinaire free-marketers as undue subsidies compensating for the lack of private action. The public works scheme was therefore continued during the autumn and winter of 1846-1847, but now designed not to bring any improvement to the Irish economy. Public works actually enjoyed the support of the poor, who were happy to earn whatever money they were paid for their work and to avoid the penal conditions of the workhouse. However, they proved increasingly self-defeating as means of relief, notably after piecework was introduced to increase the productivity of the workers. Indeed, as food prices kept rising and as the public workers' health deteriorated, an ever larger number of them could simply not work the number of hours necessary to earn the money that was needed to feed themselves and their families. In the early spring of 1847, as the public works were now an obvious cause of misery for the Irish poor, the Russell administration relented, and introduced soup kitchens, which fed up to three million people a day over the next six months, while emergency fever hospitals dealt with the numerous by-effects of hunger and the collapse of the health of the poorest.

#### Development of private charity by landlords, churches and philanthropic societies

The government's soup kitchen initiative actually emulated a smaller-scale but rather successful similar initiative taken by the Quakers as early as 1846. Indeed, the role played by private charity in the overall relief effort has often been noted, and the dedication of its leading figures – sometimes to the extremes of exhaustion and death – contrasted with the coldness and apathy of notable officials. The mobilisation of volunteers and the collection of funds by private groups and individuals, however whimsical, have a flexibility which the action of government officials sorely lacks: by early 1847, the implementation of the public works scheme had required the employment of almost 16,000 people, including nearly 10,000 overseers, at a cost of £410,000. Moreover, bureaucratic control tended to increase over the course of 1846 and 1847, as spending decisions were carefully reviewed and sometimes blocked by a zealous Treasury, whose Permanent Secretary, Charles Trevelyan, was a free-market, anti-spending dogmatist. This centralisation of decisions in the hands of the Treasury actually led to clashes between officials in Ireland and London, leading to the resignation of the Poor Law Commissioner in Ireland, Edward Twistleton, in 1849. By contrast, the private charity organisations were not held back by bureaucracy. In the first years of the Famine, the Quakers were very active on the ground, in spite of their small numbers in Ireland. Through their larger congregations in England and the United States, they collected money and organised the distribution of food in hungry towns and villages, while also providing much-needed pots to boil soup. The Churches – whether Anglican or Catholic – used their networks of bishops and priests across the country to channel money and food donated from within and outside of Ireland. These very same networks were also used by philanthropic societies. A number of societies were established in Ireland itself, starting with Dublin's General Central Relief Committee in December 1846, which provided

relief regardless of religious affiliation. In Britain, the largest society was the British Relief Association, which came into being in January 1847, and was able to attract funds from across the ruling class, including from the very same officials and ministers who were at best ambivalent about government efforts.

#### The shift towards ordinary poor relief

Indeed, although the extraordinary measures taken under a Temporary Relief Act were supposed to end in September 1847, the Treasury decided to discontinue them in August 1847, arguing that it was the beginning of the harvest season, and that the blight and Famine were all but over. This meant an end to soup kitchens and emergency fever hospitals, and a return to ordinary poor relief mechanisms. Workhouses were now to provide the full extent of whatever relief was necessary. Indeed, over the next two years, the number of workhouse inmates climbed to more than 220,000, and actually fell again below the 200,000 mark only in 1852. Since the workhouses could only accommodate 120,000 people in precarious conditions, often with no water and little staff, extreme overcrowding led to the rapid spread of diseases – including cholera in the winter of 1848-1849 – and to a dramatic increase in mortality. It is estimated that around 300,000 people died in the workhouses between 1845 and 1851, with yearly peaks at nearly 70,000 in 1847 and 1849, to which must be added the over 50,000 people who died in the temporary fever hospitals of 1847. The influx into the workhouses was partly stemmed by allowance of outdoor relief, through the Temporary Relief Act of February which established the soup kitchens, then through the reform of the Poor Law in the summer of 1847. Indeed, it is estimated that an average of 800,000 people benefited from outdoor relief in 1848 and 1849. However, the impact of the reform of the Poor Law extended beyond the allowance of outdoor relief. This extension of the mechanisms of ordinary poor relief, at a moment when the temporary relief measures were brought to an end, was a way for the Russell government to transfer the burden of poor relief onto Irish ratepayers: whereas the mere public works of 1846-1847 had cost nearly five million pounds – half the total sum spent or loaned by the British Treasury during the entire Great Famine – the expenditure on poor relief fell to £156,000 in 1848, and £114,000 in 1849. Besides, in a move designed to limit the attractiveness of relief and facilitate land reform, the Tory MP William Gregory successfully added his Quarter Acre Clause to the reform, which meant that the occupiers of plots of land whose surface was over a quarter acre were not eligible for poor relief, unless they vacated their plots.

With the abandonment of extraordinary measures to the benefit of Poor Law mechanisms in the summer of 1847, the British government were now rejecting responsibility for poor relief, both claiming that the famine was over and moving the burden of poor relief in Ireland on Irish shoulders. This meant that poor relief was dependent on the generosity of private groups and individuals, and on Irish social and economic dynamics.

#### 1847-1851: Ireland was left to its own devices as poor relief mechanisms were used to effect social change

Both aspects were in flux in 1848-1849. There was a stark retreat of private donations from Britain, as an anti-Irish backlash, which had started in the British press as early as 1847,

increased after the failed nationalist uprising of July 1848. This facilitated moves by the British government to complete the transfer of poor relief entirely to Ireland, which also acted as a mechanism allowing for the clearing of poor peasants from the land and the replacement of bankrupt landlords by new money. Land reform had a lasting impact on post-Famine Ireland, as did the increasing and controversial roles taken on by the churches in poor relief.

#### The decrease of private charity after 1847

The starkly different results of Queen Victoria's letters of January and October 1847 is a good illustration of the sharp decline of private interest and charity in Britain. Whereas the first letter, which was read in Anglican churches, was widely applauded and helped raise over £170,000, the second one only raised £30,000, and was criticised by the *Times of London*, which can be taken as a fair representative of elite views. The drying up of private funding for poor relief has been linked to a phenomenon called "Famine fatigue", suggesting that private relief initiatives were unable to retain the attention and sympathy of the public over a period of time, which is the downside of the very flexibility which helped charities roll out poor relief so rapidly in 1846-1847. Disinterest for the suffering of the Irish poor was encouraged and compounded by the economic downturn which began in Britain in 1847, by assertion by the British authorities that the famine was over, as Trevelyan confirmed in *The Irish Crisis*, published in early 1848, and by an increasingly anti-Irish, anti-Catholic reporting in newspapers like *The Times*, which had offered sympathy in the early years of the famine. This anti-Irish backlash accelerated after the failed July 1848 uprising by a group of Young Ireland nationalists, which seemed to confirm long-held notions of Irish ungratefulness for British assistance. This meant that private donations from overseas featured more centrally in the later years of the famine. 1847 was also the year when the *Jamestown* carried \$100,000's worth of food from Boston, USA, to Ireland. Although the money had been raised by a local committee, the *Jamestown* was a US sloop of war, meaning that the whole expedition was indeed supported by the US government and seen as a US initiative, which was contrasted with the reluctant assistance offered by the British authorities. Following in the wake of the *Jamestown*, over 100 ships carried food from the US to Ireland over the next couple of years. Such an operation was made easier by the repeal of the Navigation Laws at the beginning of 1847. Indeed, in spite of the occasional and unreliable nature of private charity, the Great Famine was noted by its contemporaries and is still remembered as one of the first instances of global aid, sometimes from unlikely sources: alongside the financial and material solidarity offered by the Irish diaspora in North America and Australasia, by Irish and non-Irish soldiers from garrisons across the Empire, the relief committees also received funds from Indian tribes and nations in North America, and from newly-emancipated Blacks in the West Indies, reflecting the development of communication networks in the mid-nineteenth century.

#### Poor Law reform, clearances and emigration

The withdrawal of British government funding for poor relief in Ireland and the decline in donations from Britain fuelled and legitimised one another from 1847 onwards. Although the lack of solidarity within the United Kingdom was criticised by radical MPs like William Sharman Crawford and Tory MPs like George Bentinck, who saw it as a potential danger to

the Union, there was also an increasing chorus of Liberal and Tory MPs who advocated fiscal retrenchment and a hard-nosed approach to poor relief in Ireland. The transfer of the fiscal burden for poor relief onto Irish ratepayers was completed in 1849 with the Rate-in-Aid Act. This Act provided for the transfer of funds from wealthier Poor Law unions to indebted unions, to avoid a repeat of the emergency grant which the government had had to provide to bankrupt workhouses of western Ireland earlier in the year, against fierce opposition in Parliament and in the British press. Poor relief was therefore meant to operate on a principle of Irish solidarity, which increased social and geographical divides in Ireland, and was the cause of much bitterness. The often Protestant ratepayers of wealthier Poor Law unions in the North East of the island resented paying the bill for poorer, often Catholic recipients in the Poor Law unions in the south and west of Ireland. The acuteness of the social divide between landlords and tenants also grew between 1847 and 1849. While landlords had been traditionally happy to leave middlemen subdivide the land among small tenants, as long as the rent was ultimately paid, the reform of the Poor Law made them responsible for the rates of tenants whose land was valued at under four pounds, while the rates increased to meet the new, rising needs for poor relief. Although many of them had initially been conciliatory to their tenants in 1845-1847, sometimes even providing them with direct assistance, the pressure to evict small tenants increased after 1847. The period 1848-1853 witnessed a wave of evictions throughout the country, as well as already-indebted estates going bankrupt and being broken and sold to new landlords. The financial mechanisms of poor relief therefore proved an efficient, if brutal, means for effecting land reform in Ireland and aligning Irish agriculture on the model pioneered before in England and Scotland. The clearances accelerated the flow of emigrants from Ireland, and the landlords sometimes facilitated the process by giving the tenants a small sum of money or directly paying for their passage. Emigration was therefore both a consequence and a source of poor relief, although the British government neither seemed to regard it as a potential source of relief, nor contributed any funds towards it. The notion that it actually provided relief to the Irish poor may need to be qualified, on the basis of the dreadful conditions in which the emigrants often travelled to Britain, North America and elsewhere, and of the sometimes inimical welcome offered to poor, famished and diseased Irish immigrants.

#### Religion and politics in poor relief

With the retreat from poor relief of an absentee state, wary British donors and ruthless landlords, churches remained as the major actor of poor relief. The local clergy of the two main churches, Anglican and Catholic, were especially active in the distribution of food and grants, sometimes even acting on behalf of smaller sects like the Quakers. Such interdenominational alliance, which was actually a broader characteristic of early relief efforts in Ireland, however coexisted with tensions among sects and churches, which saw the crisis as an opportunity to confirm or extend their control over local communities. The Catholic Church had probably most to lose, as the largest church in the south and west of the island, which may explain why the Papacy was unimpressed by the relative apathy of a number of Irish bishops. The role played by evangelical sects during the Famine was controversial. Some of them had established missions in the West. The proselytising which accompanied their active contribution to poor relief led to accusations of "souperism", that is to say conversions obtained against the provision of food. "Souperism" was already

denounced before the 1840s, but came to occupy a central role in the religious-political memory of the Great Famine. Indeed, the Famine and post-Famine years saw a progressive convergence, if not fusion, of religion and politics in Ireland. Whereas the nationalist movement of the late eighteenth and early nineteenth century had cut across religious affiliations, and as the Catholic Church had placed high hopes of emancipation and integration in the 1801 Union, post-Famine Ireland increasingly divided between Protestant unionists and Catholic nationalists. A number of political narratives on both sides were born during the Famine and in its aftermath, and fed on the mechanisms of poor relief, from the notion of a Famine-free protestant Ulster paying to relieve poverty in indolent Catholic areas, to the Catholic nationalist stories of souperism, cynical Anglo-Irish landlords and genocidal British officials.

### ***Conclusion***

The mechanisms of poor relief are central to any understanding of the Great Irish Famine as a turning-point in Irish history, at different levels of analysis. At an international level, charity efforts and private donations revealed the contours of the emerging Irish diaspora, the breadth and limits of the concept of imperial solidarity, as well as unlikely sympathies in an age of globalised communications. The inadequacies of official poor relief policies, and the land reform that poor relief mechanisms were designed to achieve, also contributed to a wave of emigration from Ireland, which built on earlier departures since the 1820s, and continued well into the post-Famine era. At the level of the United Kingdom, official poor relief policies demonstrated the hesitations and reluctance of the British government to intervene forcefully, reflecting the acrimonious economic debates of the 1840s and the anti-Irish sentiment which prevailed among the British elites, and fuelling post-Famine nationalism in Ireland. The private relief initiatives, which enjoyed the support of notable figures like Queen Victoria, illustrated the strength of the philanthropic imperative, but also the unreliability of private charity. At the level of Ireland, poor relief efforts initially reflected the complex relation between tenants and paternalistic or cynical landlords, as well as the religious plasticity of early nineteenth-century Irish politics. However, with the successive reforms of the Poor laws, poor relief was strengthened as a tool of social and political control and social engineering, and as a central component of British elite plans for the so-called modernisation of Ireland. Its form and failures ultimately contributed to a lasting distrust of the British government, and to the deepening and entrenching of the sectarian divide. All these dynamics finally had an impact at a local level, as the social and economic structure of Irish society was shattered and reorganised: families and communities were broken up or eliminated, the small tenants disappeared as a class, the value of the estates collapsed, and the authority and control of the churches on the daily lives of Irish people was reasserted. The legacy of poor relief is therefore inseparable from the lasting trauma caused by the Great Famine on Irish society.

## 3.2. Épreuve de Traduction / Explication de Choix de Traduction

### 3.2.1. Thème

Le texte à traduire est extrait du roman de Maylis de Kerangal, *Réparer les vivants*, publié en janvier 2014. Récit d'une transplantation d'organes, ce roman a connu un certain succès.

L'extrait fait partie d'une des scènes initiales au cours de laquelle Simon Limbres et ses amis, surfeurs passionnés, sont venus cueillir une vague, à l'aube, sur une plage normande. Après cet épisode, le jeune homme est tué dans un accident de voiture. Le reste du roman est le récit d'un deuil, d'un don et de l'espoir d'une renaissance.

La tension de la première phrase parcourt la totalité de l'extrait. À la tension de l'écriture – les repères temporels se perdent dans un temps dilaté qui crée un effet de ralenti – répond une tension entre la fonction référentielle du texte et sa fonction poétique. Ceci engendre une double lecture du passage, physique, cinématique d'une part, sensuelle d'autre part dans la fusion entre le corps de Simon et la mer, fusion qui convoque, de façon à la fois classique et décalée, des images d'amour et de mort. Les phrases, fluides comme l'eau, sont aussi rugueuses comme la mer déchaînée. L'écriture énergique traduit l'énergie de la mer, sa vibration ; la pulsation cardiaque de Simon, organisme vivant, rythme le texte. Les phrases sont longues, étirées comme la ligne côtière, comme la vague qui vient mourir sur la grève sans avoir perdu de son énergie. Le paysage au fusain est le lit d'une rencontre voluptueuse dont le lecteur peut percevoir qu'il s'agit de la dernière pour Simon Limbres avant qu'il ne se perde dans les limbes. Cela étant, la connaissance du roman n'était pas un préalable à la traduction de l'extrait.

### Les enjeux de la traduction de ce passage

Cet extrait résiste manifestement à la première lecture. Les candidats à l'agrégation interne savent que plusieurs lectures approfondies du texte à traduire sont un préalable essentiel à toute traduction. Ces lectures successives permettent de poser le cadre énonciatif, de percevoir la cohérence de l'extrait à traduire, tant au plan lexical qu'aux plans temporel et stylistique (rythme, registre) et d'apprécier les réseaux significatifs (métaphores par exemple). Il convenait de ne pas traduire de segments sans tenir compte du co-texte. Une analyse préalable des segments dont le sens n'est pas perçu immédiatement permet d'éviter la traduction mécanique qui risque d'entraîner faux-sens et contresens. Enfin, il convient après avoir traduit, de relire le texte anglais en prenant du recul par rapport au texte de départ de façon à repérer ce qui ne paraît pas authentique.

**Au plan lexical**, ce n'est pas tant le champ lexical de la mer qui pouvait poser problème aux candidats, ni la présence de termes spécialisés dans le sport nautique auquel s'adonnent les jeunes gens. En revanche, le recours dans un même énoncé à plusieurs champs lexicaux et en particulier l'intrusion du vocabulaire médical nécessitaient une lecture très attentive afin de comprendre certaines images. Ainsi, il convenait de visualiser le paysage décrit par la coupe sagittale de la fin du texte afin d'éviter le contresens.

**Au plan narratologique**, l'instabilité du narrateur omniscient, qui disparaît parfois derrière une focalisation interne, brouille les pistes référentielles. Ceci peut induire des erreurs

d'interprétation qui conduisent à des choix peu pertinents en termes de référents spatiaux et temporels.

**Au plan stylistique,** l'instabilité narratologique évoquée ci-dessus contribue aussi à instaurer l'alternance entre une langue soutenue, parfois lyrique, et une expression plus informelle. Les longues phrases sont ponctuées de virgules dont certaines doivent impérativement être interprétées en points-virgules ou points en anglais. Les appositions, au cœur de la problématique posée par le segment souligné, devaient être traitées de façon cohérente sur la totalité de l'extrait. En cela, ce texte fournissait un bon exemple de questionnement sur la fidélité de la traduction au texte ou au lecteur.

**Enfin, au plan temporel,** l'utilisation du présent de narration dans le texte français requérait une réflexion approfondie sur le choix des temps et aspects dans la traduction anglaise et imposait une grande rigueur dans la recherche de la cohérence temporelle sur l'ensemble de l'extrait. Ceci a conduit les bons candidats à s'interroger de façon efficace sur le choix des adverbes de temps et de lieu.

### **Ponctuation, syntaxe et style**

Ce texte se caractérise par de longues phrases ponctuées de virgules, qui donnent le rythme de cette confrontation fusionnelle entre Simon Limbres et les éléments. Les règles de ponctuation différant sensiblement entre les deux langues, des remaniements devaient être envisagés pour aboutir à une syntaxe recevable dans la langue-cible. Quelques règles de ponctuation en anglais doivent être rappelées.

Les virgules sont moins fréquemment utilisées en anglais qu'en français : deux propositions indépendantes ne peuvent être reliées que par un point-virgule ou un point. En revanche, elles sont utilisées pour séparer des propositions indépendantes coordonnées par les conjonctions : *and, but, for, or, nor, so, yet*, après des propositions, groupes de mots ou mots introductifs précédant la proposition principale, par deux au milieu d'une phrase pour désigner une proposition, un groupe de mots ou un mot placés en apposition. On les trouvera aussi pour séparer au moins trois mots, groupes de mots ou propositions apparaissant comme une série, pour séparer, selon leur nature, deux adjectifs (ou plus) qui décrivent le même nom même si à partir de trois, il peut être plus attendu de les coordonner par la conjonction *and*. Elles accompagnent également les formes appositives, même s'il est fréquent dans cette situation de trouver des tirets. Les virgules ne sont en revanche pas utilisées pour mettre en relief des éléments essentiels de la phrase tels que des propositions relatives déterminatives. Les deux points, plus rares en anglais qu'en français, introduisent souvent une explication.

Il est habile de tenter de compenser la perte stylistique engendrée par ces ajustements sans pour autant transformer la traduction en explication de texte à force d'étoffements inutiles.

## Examen détaillé des segments et propositions de traduction

Le commentaire linéaire ci-dessous permet de revenir sur certains problèmes et de proposer des pistes de traduction. Une version complète du texte apparaît en fin de rapport. Les pistes proposées, non limitatives, visent notamment à aider les futurs candidats dans leur préparation. Certaines solutions non envisagées ici ont également pu être acceptées, dans la mesure où elles contenaient des traductions justes et élégantes du passage.

NB 1 : Les structures et les lexicalisations erronées sont précédées de \*.

NB 2 : Les marques de ponctuation apparaissent en gras dans le corrigé ci-dessous.

### 1. A deux cents mètres du rivage, la mer n'est plus qu'une tension ondulatoire, elle se creuse et se bombe, soulevée comme un drap lancé sur un sommier.

#### À deux cents mètres

*Mètres* et *yards* renvoyant à des mesures très proches (un yard = 91,44 cm), la conversion précise (218,8 yards) constituait une maladresse. Le système métrique est largement utilisé, y compris en Grande-Bretagne, il est donc tout à fait possible d'y avoir recours à la place du système impérial, encore utilisé aujourd'hui. En revanche l'utilisation de *\*inches*, *\*feet* et *\*miles* traduisaient un choix d'unité inadapté au contexte.

*Two hundred metres / meters / yards*

#### du rivage,

Il convient de veiller à respecter les nuances dans ce champ lexical et à éviter la répétition d'un même terme pour traduire des réalités assez proches; le rivage étant la partie de la terre qui borde une mer, *shore* paraît ici le meilleur choix ; *\*bank* convient pour un lac ou une rivière; *\*coast* ou *\*coastline* (*the outline of a coast* qui n'a pas d'équivalent français et qui est nécessaire plus bas dans le texte) est la partie de la terre adjacente ou proche de la mer et correspond plutôt au français « côte ».

*(away) from the shore,*

#### la mer n'est plus qu'une

Le présent de narration est plus rare en anglais qu'en français. C'est donc dans la langue cible un choix stylistique plus marqué. À cela s'ajoute l'emploi de plus en plus fréquent en anglais du présent de narration dans le roman contemporain si bien que dans ce segment comme dans tout l'extrait, le recours au présent de narration plutôt qu'au prétérite est possible (au *present perfect* plutôt qu'au *pluperfect* avec le verbe *become*) ; il convient dans les deux cas de veiller à la cohérence temporelle sur l'ensemble du texte.

*the sea has / had become nothing but / is / was nothing more than / (a) mere*

### **tension ondulatoire,**

Il s'agissait de la première véritable difficulté lexicale, qui a conduit certains candidats vers un évitement (*\*tension and undulation*), pénalisé au même titre que l'omission.

*(an)undulating /undulatory / all rippling tension, / tautness,*

### **elle se creuse et se bombe,**

Ce segment vient après la première virgule problématique du passage. Il convient de la conserver et de la faire suivre d'un participe présent : le point suivi de *it* est maladroit au plan stylistique, la virgule suivie de *it* introduit une rupture syntaxique. Il est en revanche possible d'inverser les deux verbes, surtout pour la première proposition de traduction (la séquence *rising and falling* paraît plus naturelle que *falling and rising*).

*rising and falling, / dropping / dipping / plunging and swelling / bulging,*

### **soulevée**

La préférence de l'anglais pour l'aspect inaccompli – surtout lorsqu'il s'agit de participes passés ayant un sens actif, décrivant des mouvements ou des positions (du corps le plus souvent) – conduit naturellement à traduire ce participe passé par un troisième participe présent, complétant la série de verbes après la virgule que l'on conserve.

*heaving*

### **comme un drap lancé sur un sommier**

Il convient de visualiser l'image de cette comparaison explicite : le drap n'est pas posé sur le lit, ni jeté en boule, mais lancé et gonflé d'air, il est en train de se poser. Le recours à une traduction précise de sommier (*bed base*) s'avérait peu pertinent, ce terme existe mais il est peu utilisé en dehors d'un contexte précis (ameublement). Plusieurs prépositions permettaient de traduire le mouvement du drap. Le système beaucoup plus logique de l'emploi des prépositions (mouvement / absence de mouvement) fondé sur le type de rapport qu'elles établissent avec le syntagme nominal (point, ligne, surface, grand ou petit, relations verticales ou horizontales) permettaient ici de choisir *onto* pour la traduction de la direction du mouvement dans une langue plus soutenue qu'avec *on*, néanmoins possible, tandis qu'*over* insiste sur le mouvement du drap en suspension avant qu'il ne se pose.

*like a sheet thrown / flung / cast / on / onto /over a bed*

## **2. Simon Limbres se fond dans son mouvement, rame vers le line up, cette zone au large où le surfeur attend le départ de la vague, s'assurant de la présence de Chris et John, postés sur la gauche, petits bouchons noirs à peine visibles encore.**

Dans cette première phrase longue de l'extrait, le statut des cinq **virgules** qui la ponctuent méritait à lui seul une lecture attentive. Dans ce segment, les virgules du texte français seront toutes conservées pour des raisons différentes : après *movement* ou *motion*, le recours à un point ou un point-virgule constitue une maladresse stylistique ; avant et / ou

après les trois appositions, le maintien des virgules se justifie car elles mettent en exergue des groupes de mots qui ne sont pas essentiels à la phrase.

### **Simon Limbres se fond**

Toute référence à une forme de disparition (*\*melts in*, *\*dissolves*, *\*blends with* et plus éloigné encore du sens *\*thaws*, *\*vanishes*, *\*fades away*, *\*is swallowed up*) constituait un faux-sens ; *\*loses himself in* est une surtraduction.

*Simon Limbres makes / made / becomes / became one / merges / merged with*

### **dans son mouvement, rame**

Le possessif renvoie de toute évidence au mouvement de la mer, rendant absurde l'emploi de *\*his* ; le choix du verbe portera sur *paddles* plutôt que sur *\*rows*, qui implique l'utilisation de rames.

*the movement / motion of the sea / its movement, paddles / paddling*

### **vers le line up, cette zone au large**

Il convenait de ne pas traduire « vers » par *\*until*, qui ne renvoie en anglais qu'au temporel ; *lineup* ou *line-up* est un mot anglais, utilisé en français par les surfers, mais seules les deux orthographes ci-dessus sont acceptables ; le démonstratif « cette » fait partie d'une intervention du narrateur qui explique au lecteur ce qu'est le « line up » : *that* (contrairement à *\*this*) permet donc de traduire l'éloignement du protagoniste que l'explication induit ; enfin, « au large » ne saurait être traduit par *\*ashore*, qui, synonyme de *\*on shore*, constitue un contresens. Quant à *\*offshore*, il se rencontre dans des contextes plus spécifiques (plateformes, investissements, etc.)

*toward (s)the lineup / line-up, that / the zone / area in the open sea / out at sea*

### **où le surfeur attend**

Dans ce segment, seul le présent simple est possible en accord avec la détermination (Ø + nom pluriel, a / the + nom singulier exprimant la généralité, le renvoi à la notion). Attention, le choix de *\*awaits* (stylistiquement inexact) devient une erreur grave si ce verbe est suivi de *for*.

*where the surfer / a surfer / surfers wait(s)for*

### **le départ de la vague,**

Il convient de respecter dans ce segment la préférence de l'anglais pour le groupe verbal en évitant *\*the start / rise of the wave*. Le calque lexical *\*departure* est proche du non-sens : la vague ne quitte pas la mer.

*the wave to start, / to rise, / to form, / to take shape,*

### **s'assurant de la présence de Chris et John**

À nouveau, l'anglais préfère le groupe verbal *are / were there* (*there* sera choisi et non *\*here* pour respecter la focalisation). Le recours au génitif (*\*of C and J's presence* et non pas *\*of C's and J's presence* !), que le choix du nom *presence* implique, est maladroit, de même que la structure N1 of N2 (*\*of the presence of C and J*).

*making sure / checking that Chris and John are / were there / present*

### **postés sur la gauche, petits bouchons noirs**

Deux groupes nominaux viennent compléter la proposition. L'apposition est conservée pour des raisons stylistiques (cf. le commentaire et le corrigé de l'ECT dans la cinquième phrase du texte) plutôt qu'une traduction ayant recours à la comparaison (*\*like little black floats*) à condition que ce choix s'applique aux autres appositions du texte. Le calque du déterminant est à éviter (*\*on the left*). L'emploi de l'adjectif *small* est quant à lui une maladresse.

*on / to his left / positioned / stationed to his left, little black corks / floats,*

### **à peine visibles encore.**

En raison de sa place dans le groupe nominal qui affirme l'aspect inaccompli, on abordera plus facilement la traduction de « encore » si on procède à une reformulation en français. Les silhouettes des deux autres surfers ne sont pas encore bien visibles, parce qu'ils sont trop éloignés ou bien parce qu'il ne fait pas (encore) jour. *Barely yet* (et autres traductions de « à peine ») signalent que l'évènement ne s'est pas encore produit, *still* exprime l'idée de continuité ; les deux choix sont possibles, à condition de veiller à la place des adverbes dans la phrase. Plutôt que *\*perceptible*, on choisira *visible* qui ne fait appel qu'au sens de la vue.

*barely / scarcely / hardly / faintly visible (as) yet.*

*(as) yet barely visible.*

*still barely visible.*

### **3. L'eau est sombre, marbrée, veineuse, la couleur de l'étain.**

#### **marbrée, veineuse**

Il convenait de veiller à ne pas oublier un de ces deux adjectifs dont le sens est proche (on parle bien des veines du marbre). L'adjectif « veineuse », qui mieux que « veiné » évoque le corps humain, contribue à introduire un élément insolite dans la description de l'eau. Associé à « sombre », « marbrée » et « l'étain », il convoque pour la première fois dans cet extrait l'image de la mort, image qu'il fallait conserver dans la traduction.

Syntaxiquement, le remplacement par *and* de la **virgule placée** entre les deux derniers adjectifs est obligatoire.

La transformation consistant à placer l'apposition en tête de la description fait perdre la mise en relief de cet élément qui clôt la phrase dans le texte source. Les étoffements (*\*is that of pewter / \*is the same colour as pewter*) retirent aussi de la force à la phrase.

*The water is / was dark, marbled / mottled and veined / veiny, the colour of pewter.*

**4. Toujours aucune brillance, aucun éclat, mais ces particules blanches qui poudrent la surface, du sucre, et l'eau est glacée, 9° ou 10°C pas plus, Simon ne pourra jamais prendre plus de trois ou quatre vagues, il le sait, le surf en eau froide éreinte l'organisme, dans une heure il sera cuit, il faut qu'il sélectionne, choisisse la vague la mieux formée, celle dont la crête sera haute sans être trop pointue, celle dont la volute s'ouvrira avec assez d'ampleur pour qu'il y prenne place, et qui durera jusqu'au bout, conservant en fin de course la force nécessaire pour bouillonner sur la grève.**

Cette phrase est la plus longue de l'extrait et nécessite des aménagements syntaxiques dans le cadre desquels un certain nombre de virgules ne sont pas conservées. Ainsi, il est indispensable de couper la phrase après « pas plus », soit à l'aide d'un point-virgule, soit à l'aide d'un point. Il en va de même après « cuit ». L'incise entre virgules « il le sait » est à intégrer à la proposition principale ou doit être réagencée (*, and he knows it, ou – he knows it -*); la virgule entre « sélectionne » et « choisisse » laisse place à *and*. En revanche, sont conservées les virgules après « brillance » et après « éclat » et celles qui suivent « formée », « pointue », « place » et « bout ».

#### **Toujours aucune brillance, aucun éclat,**

Aux difficultés liées au choix parmi l'éventail de mots que comporte le champ lexical de la lumière, particulièrement riche en anglais, s'ajoutent l'interprétation assez claire de « toujours » (voir *supra*) et l'interrogation sur le maintien de la proposition nominale pour des raisons stylistiques, la transformation en proposition verbale entraînant une légère perte. Le parallèle *shine / sheen* est flatteur mais ajoute une allitération. *\*Gloss, \*glimmer, \*gleam, glittering, \*shimmering* sont légèrement inexacts, tandis que *\*glow, \*brightness, \*shininess, \*radiance, \*luminosity, \*glare, \*sparkle* relèvent du faux-sens. L'incompréhension du mot « éclat » a pu donner çà et là des contresens (*\*glamour, \*roar*).

*(There is / was) Still no brilliance / shine, no sheen / no lustre yet,*

#### **mais ces particules blanches qui poudrent la surface, du sucre,**

La traduction de l'apposition « du sucre » pouvait figurer à gauche (séparée de l'adjectif *white* par une virgule) ou à droite du groupe nominal (séparée de *surface* par une virgule). Les mots « particule » et « poudrent », légèrement incongrus dans le contexte, doivent être traduits au plus proche de la connotation scientifique qu'ils donnent à la phrase.

*only / just / but for / except these / nothing but the white, sugary / sugar-like particles powdering / dusting the surface, / sugar-like / like sugar,*

*only / just / but for / except these / nothing but the white particles powdering / dusting the surface, / sugar-like / like sugar,*

#### **et l'eau est glacée, 9° ou 10°C pas plus,**

Le calque de « glacée » en *\*icy* constitue une maladresse ; le recours aux collocations *icy-cold, ice-cold, freezing cold* est beaucoup plus authentique (attention toutefois à la ponctuation). Comme pour l'unité de mesure de la première phrase, si le choix est fait de traduire les degrés Celsius, la conversion approximative en degrés Fahrenheit est préférable

à une conversion précise. Il convenait aussi de se montrer attentif à la notation  $10^{\circ}\text{C}$  ou  $50^{\circ}\text{F}$ .

*and the water is / was ice- / icy- / freezing cold / only / no(t) more than  $9^{\circ}$  or  $10^{\circ}\text{C}$  / only  $45^{\circ}$  to  $50^{\circ}\text{F}$*

*and the water is / was ice- / icy- / freezing cold,  $9^{\circ}$  or  $10^{\circ}\text{C}$  /  $45^{\circ}$  to  $50^{\circ}\text{F}$  at (the) most .ou ; / ...., no more .ou ;*

### **Simon ne pourra jamais prendre plus de trois ou quatre vagues, il le sait**

L'adverbe « jamais » ne doit pas être ici compris comme *\*never* mais plutôt comme un intensifieur. Il était préférable ici de ne pas répéter *at (the) most* ou *no more* si cette expression avait été utilisée dans le segment précédent pour traduire « pas plus ». Enfin, si le choix avait été fait d'utiliser le prétérite *he knew*, la traduction de *le* par *\*this* n'était pas acceptable. L'apposition « il le sait » est traitée en chapeau de cette phrase. Le vocabulaire spécifique au surf autorise la traduction de « prendre » par *ride* ou *catch*.

*Simon knows / knew that he will /would not be able to ride / catch more than three or four waves / at (the) most, and that*

*Simon will /would not be able to ride / catch more than three or four waves / at (the) most, and he knows / knew it: / - he knows / knew it –*

### **le surf en eau froide éreinte l'organisme,**

Il convenait d'assurer dans ce segment la cohérence avec le choix stylistique opéré pour la traduction de « il le sait » ; par ailleurs, pour la seconde fois, la mort est évoquée avec le nom « organisme » contaminé par la présence à gauche de l'adjectif « froide » qualifiant l'eau, ce qui fait préférer la traduction de ce nom par *body*, *\*organism* étant un faux-sens.

*surfing in cold water wears you / one out / one's / your / the body / system out; / is exhausting / grue(l)ling for your system;*

### **dans une heure il sera cuit,**

La traduction de « dans une heure » a posé problème à certains candidats : *\*in one hour's time* et *one hour from now* constituent des surtraductions tandis que *\*an hour later* relève de l'erreur de focalisation. La seule difficulté lexicale de ce segment repose sur le respect du registre du mot « cuit », langue informelle, qui exclut la traduction par *\*knackered* (argotique) et *\*exhausted*, *\*drained* (trop formels).

*and an hour from now / in an hour's time / in an hour / within an hour, he'll / he'd be worn out. / ; / dead tired. / ; / dog-tired. / ; / shattered. / ; / spent. / ; / done in. / ;*

### **il faut qu'il sélectionne, choisisse la vague la mieux formée,**

La difficulté de ce segment tient à la séquence de deux verbes juxtaposés dont le sens est très proche, séparés par une virgule qui ne pourra être conservée. La proposition *\*select and*

*choose* est pléonastique, la collocation *\*pick and choose* est maladroite si elle est suivie d'un complément.

; *he / . He must / has to / had to be selective / needs to make a selection and choose / pick the best (-) formed / (-) shaped wave, / the wave with the best shape / form,*

### **celle dont la crête sera haute sans être trop pointue**

Pour la traduction de « dont », le choix de traduire par *\*the crest of which* est juste mais peu usité aujourd'hui. Peu de candidats, heureusement, ont traduit par *\*which crest / \*of which the crest* ou encore *\*whose the crest*. Ce qui est dit avec une relative en français peut l'être en anglais avec d'autres formes subordonnées ou coordonnées, une participiale, un syntagme prépositionnel, une structure avec possessif, autant de formes moins lourdes. Quel que soit le choix, il convient qu'il soit cohérent pour toute la phrase. Pour « [sans être] trop pointue », *\*not too pointed* est une maladresse. Enfin s'il est possible d'éviter la répétition de *the wave* en remplaçant le nom par le pronom *one*, *\*the one* constitue une faute de grammaire. Le terme le plus courant pour traduire la crête de la vague est bien *crest*, *\*ridge* et *\*summit* ne s'appliquant qu'à la montagne.

*the wave / one whose / one with a crest / peak that is / will be high without being too / overly pointed,*

### **celle dont la volute s'ouvrira avec assez d'ampleur pour qu'il y prenne place,**

Ce segment signe le passage d'une description cinétique à une évocation plus sensuelle. Est-ce la raison pour laquelle les candidats se sont montrés très imaginatifs ? Si *\*mouth* et *\*curve* sont des surtraductions, *\*arch*, *\*scroll*, *\*roll* sont de légères inexactitudes et *\*volute*, *\*swirl*, *\*loop*, *\*funnel*, *\*whirl*, *\*tunnel*, etc., des faux sens. La traduction de « prendre place » a elle aussi posé des problèmes : *\*to get into it*, *\*to position himself* sont des maladresses ; *\*to take his place in it*, *\*to fit in it*, *\*board it*, *\*settle in it*, *\*to get hold of it* sont des faux-sens ; *\*to get in it* pose un problème de préposition et *\*to make space for him* est presque un non-sens.

*one / the wave whose curl will / would open (out) fully / wide enough to let / allow him in, / for him to ease himself into position, / to slip into it, / to place himself within it,*

### **et qui durera jusqu'au bout,**

« jusqu'au bout » dans ce segment et « en fin de course » dans le segment suivant doivent être traduits tous les deux par des expressions différentes, quels que soient les remaniements syntaxiques opérés. C'est ici qu'une lecture très attentive du texte source et du texte cible, pas à pas, prend tout son sens. Attention par ailleurs au panachage de *which* et *that* dans ce segment et le suivant : quand le relatif a le même antécédent, il est stylistiquement préférable d'utiliser le même relatif.

*and which / that will / would last to the (very) end,*

*and which / that will / would go all the way till / until the end,*

**conservant en fin de course la force nécessaire pour bouillonner sur la grève.**

L'image du bouillonnement de la vague qui se brise sur la grève exclut la traduction par *\*boil*, *\*bubble* ou *\*sizzle*. Par ailleurs, le mot « grève » signifie un terrain plat situé au bord de la mer. La meilleure traduction est *strand*, plus poétique que *\*beach* (littéralement plage). Si *\*sand*, *\*coast* et *\*bank* sont des faux-sens, *\*pier* est un contresens de même que la traduction de « en fin de course » par *at the end of its race*. Les ruptures syntaxiques sont en général plus fréquentes dans un texte littéraire en français qu'en anglais, langue dans laquelle il est moins courant de séparer le verbe (ici *retaining* ou *maintaining*) de son complément d'objet direct (*enough strength*), ou même deux termes qui sont en rapport de complémentation. Une nouvelle fois, le choix de la préposition pour traduire « sur » n'est pas anodin : *against*, qui insiste sur la violence de la vague, et *onto* sur la direction du mouvement sont également possibles, mais pas *\*over* qui impliquerait que la vague ne touche jamais la grève.

*retaining / maintaining enough strength / energy / power / force / vigour to break foaming / into foam / surf / to seethe / churn / froth against / onto the strand after running its course / at the end of its run.*

*and remain strong / powerful / vigorous enough to break foaming / into foam / surf / to seethe / churn / froth against / onto the strand after running its course / at the end of its run.*

*retaining / maintaining enough strength / energy / power / force / vigour to break foaming / into foam / surf / to seethe / churn / froth when it reaches / reached the strand / upon reaching the strand.*

**5. Il se retourne vers la côte comme il aime toujours le faire avant de s'éloigner davantage : la terre est là, étirée, croûte noire dans des lueurs bleutées, et c'est un autre monde, un monde dont il s'est dissocié.**

Cette dernière phrase longue du passage à traduire contient l'apposition à traiter en ECT. Pour une analyse de cette dernière, se référer à la partie du rapport consacrée à l'explication de choix de traduction.

**Il se retourne vers la côte**

Alors que ce début de segment ne présente pas de difficulté, un certain nombre de candidats ont proposé des étoffements inutiles (*\*turns to look*), proches du faux sens (*\*turns back*). Le calque *\*he returns* aboutit à un faux-sens, *\*he turns himself* constitue un non-sens.

*He turns / turned / round / he looked / looks back toward(s) / at / to the coast,*

**comme il aime toujours le faire avant de s'éloigner davantage**

Le choix entre *as* et *like* répond à des règles précises : *\*like he likes* est une erreur grammaticale, *\*as he likes it* un faux-sens. Par ailleurs, il convenait de traduire à la fois « s'éloigner » et « davantage ». *Farther*, qui exprime la distance dans l'espace, doit être précédé d'un intensifieur tel que *yet* ou *even* pour traduire « davantage », tandis que *further*, qui est utilisé dans des contextes moins concrets, est suivi de *away*, *out* ou *off* qui traduisent l'éloignement spatial.

*the way he always likes / liked / as he always likes to do / to before going / moving / he goes / moves farther / farther yet / even farther / further away / out / off : ou ;*

**la terre est là, étirée,**

La terre que Simon a sous les yeux en se retournant est bien la côte dont il aperçoit la ligne, ce qui exclut la traduction de « terre » par \**earth*, \**soil*, \**ground* (globe terrestre, matière ou surface). S'ajoute une erreur de détermination si ces noms ne sont pas précédés de *the* ; \**terra firma* et \**shore* sont des inexactitudes, \**mainland*, (par opposition à « île ») et \**seaside* (problème de focalisation) sont des faux-sens. Enfin, il convient de veiller à ne pas oublier la particule adverbiale *out*, sans laquelle le sens de \**stretched* ou \**stretching* est totalement différent.

*the coastline / land is / was / lies / lay (over) there, stretching / stretched out,*

**croûte noire dans des lueurs bleutées,**

Cf. Corrigé de l'ECT

*(a black crust in a faint blue / (a) bluish light,)*

**, et c'est un autre monde, un monde dont il s'est dissocié.**

La faute \**an other* révèle une mauvaise maîtrise de l'orthographe de base. Le choix des verbes *has / had \*got / \*grown / \*become alienated from* exprime un processus tandis que la traduction par \**is dissociated from*, au contraire, ne s'intéresse qu'au résultat de l'action. La traduction de « dont » évitant le recours au relatif *which*, que la préposition *from* soit antéposée ou postposée, est préférable car moins lourde. En revanche, la traduction par \**whose* est une erreur grave de syntaxe car « dont » ne correspond pas ici à un génitif.

*and that / it is / was another world, a world (which) he has / had left behind. / from which he has / had broken away. / (which) he has / had broken away from. / (which) he has / had dissociated himself from. / from which he has / had dissociated himself.*

**6. La falaise dressée en coupe sagittale lui désigne les strates du temps mais là où il se trouve le temps n'existe plus.**

**La falaise dressée en coupe sagittale**

Pour ce groupe nominal qui a posé des problèmes à de nombreux candidats, le jury a accepté la traduction de « dressée » par *rising* (pour le participe présent : se rapporter aux explications données pour « soulevée » dans la première phrase), mais pas \**erect* et \**rising up* qui sont des faux-sens et \**erected* et \**raised up* pénalisés encore plus lourdement car impliquant un agent. Pour la deuxième partie du groupe nominal, *vertical cut* et *cut vertically* ont été acceptés car c'est bien l'image en coupe de la falaise, telle que celles que le scanner offre, qui est convoquée. En effet, la collocation « coupe sagittale » est une référence

explicite à l'imagerie médicale, éloignée du sens premier de sagittal (du latin *sagitta*=flèche). Si l'image de la flèche s'impose, la visualisation de la falaise exposant ses strates géologiques évite un faux-sens du type in the *\*shape of an arrow*.

*The cliff, towering / rising above in sagittal cross section,*

### **lui désigne les strates du temps**

L'animisme trop prononcé en anglais de *\*points out to him* et *\*shows him* conduit le traducteur à affaiblir le verbe en utilisant un verbe moins dynamique tel que *reveals* ; si *\*indicates him* et *\*designates to him* sont grammaticalement irrecevables, *\*designs* est une erreur lexicale. Les réécritures telles que *\*as a reminder of the successive ages*, outre qu'elles sont inutiles, font perdre du dynamisme et de la force à cette phrase qui concentre de nombreuses images. Attention, *strata* est un pluriel, ce qui rend *\*stratas* agrammatical ; *\*time's strata* est impossible car il n'y a aucune relation d'appartenance entre les deux noms. Quant à *straights*, il s'agit d'un non-sens : ce qui est décrit, c'est la terre et non la mer.

*reveals / revealed / marks out / marked out / indicates / indicated / the strata / layers of time (to him),*

### **mais là où il se trouve le temps n'existe plus.**

Le début de ce segment ne posait aucun problème ; il a pourtant suscité des étoffements tels que *\*in the spot* (qui est une surtraduction et devient un contresens si la préposition *in* est remplacée par *on*), *\*where he stands* qui est illogique ou *\*finds himself* qui signifie autre chose. D'autres choix sont agrammaticaux : *\*there where he is* et *\*from where he is*. La concision de la prose de Maylis de Kérangal à la fin du segment qui vient clore cette page magnifique, parcourue également par le rythme de la vie et la violence de la mort, doit être respectée. Elle exprime la perception que Simon Limbres a de ne plus appartenir au temps : *\*time has been abolished* ou encore *\*time does not exist any longer*, trop longs, traduisent une compréhension inexacte de la phrase française et trahissent le style de l'auteur.

*but where he is (right now) / was, time no longer exists / existed. / has / had ceased to exist. / is / was no more.*

### **Conclusion**

Au terme de cette analyse des segments, s'il est un conseil que l'on peut prodiguer à nouveau aux candidats, c'est bien de rester au plus près du texte-source. Une fois le sens établi et les risques de calques écartés, nous invitons les candidats à avoir recours aux procédés de traduction, l'étoffement en particulier, de façon à servir le sens quand la langue-cible ne permet pas de traduire les nuances contenues dans la langue-source. Il est aussi possible d'utiliser ce procédé pour compenser une déperdition stylistique (lors de remaniements syntaxiques nécessités par la ponctuation) ou encore parce que dans un syntagme voisin, il a été impossible d'exprimer exactement ce que le texte-source dit. Mais ce choix doit être raisonné car l'étoffement peut induire une maladresse, une sur-traduction ou une sous-traduction qui conduit dans ce dernier cas à une réécriture du passage. Le

thème est un exercice universitaire dont le premier objectif est de vérifier la capacité du candidat à traduire dans une langue correcte, précise et authentique une page de littérature dont il aura perçu l'explicite et l'implicite, grâce à une analyse des choix formels opérés par l'auteur.

### **Proposition de traduction**

*Two hundred yards from the shore, the sea is nothing more than rippling tautness, dropping and swelling, heaving like a sheet flung onto a bed. Simon Limbres becomes one with the motion of the sea, paddling toward the lineup, that area in the open sea where the surfer waits for the wave to rise, making sure that Chris and John are stationed to his left, little black floats, faintly visible yet. The water is dark, marbled and veined, the colour of pewter. Still no brilliance, no sheen but for these white particles powdering the surface, sugar-like, and the water is ice-cold, no more than 9° or 10°C; Simon knows that he will not be able to ride more than three or four waves and that surfing in cold water wears one's body out; and an hour from now, he'll be worn out. He must be selective and choose the wave with the best shape, one whose crest will be high without being overly pointed, one whose curl will open wide enough to let him ease himself into position, and which will go all the way till the end, retaining enough strength to break into foam onto the strand after running its course. He looks back toward the coast, as he always likes to do before going farther yet: the coastline lies over there, stretching out, a black crust in a faint blue light, and that is another world, a world he has dissociated himself from. The cliff, towering above in sagittal cross section, marks out the strata of time, but where he is right now, time no longer exists.*

### **RECOMMANDATIONS BIBLIOGRAPHIQUES**

CHUQUET, Hélène et Michel PAILLARD, *Approche linguistique des problèmes de traduction anglais-français*, Ophrys, 1987.

GRELLET, Françoise, *The Mirrored Image. Initiation au thème anglais*, Hachette Supérieur, 1992.

ROTGE, Wilfrid, MALAVIEILLE, Michèle et MUTCH, George, *Exercices de thème grammatical anglais*, PUF, 2002.

Sur la question spécifique de la ponctuation :

TRUSS, Lynne, *Eats, Shoots & Leaves: The Zero Tolerance Approach to Punctuation*, Profile Books, 2003.

Rapport établi par Martine Vergnaud, avec la commission de Traduction/ECT

### 3.2.2. Version

#### Présentation du texte

La version cette année était tirée du roman de l'écrivain irlandais John Banville, *The Sea*, qui reçut le Man Booker Prize en 2005. C'est là son dix-huitième roman. Écrivain qui dit travailler la précision et le rythme de la langue plutôt que l'intrigue et les personnages — il aime citer le mot de Kafka, « plus jamais de psychologie » —, il confia dans une interview à la *Paris Review* que la lecture de Joyce et Beckett lui avait révélé que la beauté de la langue pouvait être un but en soi, et qu'en écrivant *The Sea*, il avait cherché à créer un rythme « océanique ».

Le personnage central et narrateur de *The Sea*, Max Morden est revenu vivre dans la petite station balnéaire où enfant il passait ses vacances. Au bord de la vieillesse, il vit sous le poids d'une double perte, celle de sa femme, morte récemment d'un cancer, et celle, plus lointaine et plus incompréhensible, d'une adolescente qu'il avait connue, à l'époque des premiers émois amoureux, et dont la fin tragique ne nous est révélée qu'à la fin du roman. Trois lieux et trois époques tissent donc la trame du roman : la chambre où l'écrivain veuf vit en reclus, l'hôpital où sa femme vit ses derniers jours et la petite station balnéaire de son enfance. Le passage à traduire évoquait les heures où Max et sa femme Anna apprirent qu'elle était condamnée de la bouche de son oncologue, le bien nommé docteur Todd — touche d'humour macabre bien à l'image d'un narrateur prompt à saisir les ironies du destin. On ne sait trop si c'est par complaisance ou désespoir que Max est revenu vivre « parmi les décombres du passé », sur les lieux qui furent témoins de son adolescence. Les premiers mots du passage, où l'expression "The truth is," a valeur d'antiphrase, font entendre un narrateur désabusé et manipulateur qui en tout cas ne se fait guère d'illusion sur les vertus d'un retour aux sources et cherche moins à faire émerger le souvenir qu'à s'y noyer. C'est en effet le thème de la noyade qui constitue la matrice symbolique du roman. Max cherche à noyer son chagrin dans l'alcool, à se noyer dans ses souvenirs, ou même à se noyer tout court, peut-être pour racheter la mort de la jeune fille noyée sous ses yeux il y a bien longtemps. Chez Banville, l'immersion dans le flot mouvant du souvenir est paradoxalement une forme d'oubli, un état léthargique qui abolit le temps, permettant une descente vers les tréfonds de la psyché et les abysses de la mémoire archaïque, ces "long-forgotten things" auxquelles le mythe donne forme. Les allusions mythologiques ne sont pas qu'une coquetterie d'auteur. Elles signalent la transmutation de la matière mouvante du souvenir dans l'ordre de la réalité intemporelle du mythe. C'est là l'œuvre de la littérature. Max ne revit le passé qu'en le décrivant, ou l'écrivant. La tension qui anime le passage ainsi que le roman tout entier est, à l'image de la mer, celle d'une insaisissable fluidité que le langage ne fixe que pour la trahir, la perdre, et la saisir dans cette perte.

#### Remarques générales

Une première lecture devait permettre d'apprécier le style et le ton du passage afin de les rendre au mieux : traduire "I was wafted this way and that" par « j'étais *baladé* de-ci, de-là », au delà du faux-sens, trahit le registre du texte. Des termes comme "ashen", "netherworld", "wafted", "velutinous" pour ne citer que ceux-là, appartiennent au registre littéraire. Cette première lecture qui ne se préoccupe pas encore de traduction perçoit les effets de style. Il fallait entendre les nombreuses allitérations pour peut-être tenter d'en rendre quelques-

unes : “prods and potions” a souvent été heureusement rendu par « palpations et potions ». Il fallait repérer le polyptote “cold/coldening” pour reproduire un effet d’écho similaire. De même fallait-il garder le même terme pour traduire “phantom” dans “phantom pregnancy” et “phantom illness”. La structure chiasmatisque de “...distinguish dream from waking since both waking and dreaming...” devait être respectée. Certes, sous la contrainte d’une épreuve en temps limité, on a peu le loisir de goûter les beautés d’un texte, néanmoins, les sonorités et les rythmes du passage doivent être perçus et dans la mesure du possible rendus, surtout chez un auteur comme Banville qui revendique la levée des frontières entre prose et poésie.

Une deuxième lecture devait servir à analyser la structure syntaxique. Année après année, le jury de l’agrégation insiste sur l’importance d’une analyse logique de la phrase en préalable à la traduction. Analyse ici d’autant plus nécessaire que le texte comprenait deux phrases complexes, l’une de huit lignes, l’autre de cinq, chacune comportant des subordonnées enchâssées dont il convenait de comprendre la hiérarchie. Dans la première, par exemple, commençant à l’unité 2, “In the ashen weeks ...” et se terminant à l’unité 7, “...another one among the already so numerous shades”, le syntagme nominal “a twilit netherworld” était l’antécédent de deux pronoms relatifs prémodifiés, “in which it was scarcely possible to distinguish dream from waking” et “and in which I was wafted this way and that...” La construction de la phrase pouvait se représenter schématiquement ainsi:

I seemed to inhabit a twilit netherworld

- in which it was scarcely possible to distinguish dream from waking
  - since both dream and waking had the same (...) texture
- and in which I was wafted this way and that in a state of feverish lethargy
  - as if it were I and not Anna who was destined, etc.

Faute d’avoir perçu cette structure, de nombreux candidats ont fait de “texture” l’antécédent du second pronom relatif et ont traduit : \* « ...tant la veille et le rêve avaient tous deux la même texture pénétrable, richement velouteuse, et dans laquelle j’allais flottant de-ci, de-là, etc. » Ce contre-sens de structure a été lourdement pénalisé.

L’autre objet d’une analyse syntaxique doit être d’établir le système des temps et leur concordance. Certes, l’intrusion du narrateur dans son récit et le mélange des deux plans d’énonciation, celui du *discours* (dans la première phrase) et celui de *l’histoire* dans le reste du texte<sup>1</sup>, pouvaient induire une certaine confusion. Cependant, à partir de la seconde phrase, le *preterite* est clairement établi comme temps de base du récit. Les verbes principaux, “I seemed to inhabit ... it was a gruesome version ... On all sides there were portents of mortality...” sont dans leur quasi-totalité des verbes d’état, qui eux-mêmes régissent des formes verbales en BE + -ING : “Now it seemed I was suffering ...”, “My life seemed to be passing before me ...”. L’imparfait s’imposait donc comme temps de base et c’était par rapport à lui qu’il convenait d’accorder les temps des verbes régis. Si l’antériorité à un fait passé était clairement indiquée par l’usage du *pluperfect* dans une phrase comme

---

<sup>1</sup> Pour une vue d’ensemble des relations qui organisent les différentes formes temporelles, on lira avec profit Émile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, ch. XIX, « Les relations de temps dans le verbe français. » (Paris : Gallimard, 1966).

“objects turned up that for years had been lost,” elle ne l’était pas dans “It was a gruesome version of that phantom pregnancy I experienced when Anna first knew she was expecting Claire”. Pourtant, ici aussi, le plus-que-parfait s’imposait. La traduction de ce verbe a été source d’erreurs fréquentes, « \*dont je faisais l’expérience », « \*que je vécus », qu’une analyse préalable du système des temps eut permis d’éviter.

La faute de temps qui vient d’être mentionnée trahissait aussi un manque d’attention patent à la ponctuation : en effet la relative “and in which” était précédée d’une virgule, laquelle permettait de dissocier la proposition qu’elle introduisait de la subordonnée qui précédait immédiatement. Rappelons avec Françoise Vreck<sup>2</sup> que « la virgule rompt le lien syntaxique qui unit un terme au suivant ». Ainsi, dans l’exemple analysé au paragraphe précédent, « texture » ne pouvait-il être l’antécédent de « in which » qui le suivait immédiatement mais en était séparé par une virgule. On conseillera ici la lecture du rapport 2014 où tout un paragraphe est consacré aux fonctions de la virgule.

Notons enfin qu’il n’était pas possible de déterminer si le narrateur était masculin ou féminin et le jury a accepté les participes passés mis au féminin. Ainsi à l’unité 6, “I was wafted...” a pu être rendu par « j’étais portée ».

### Segment 1

*The truth is, it has all begun to run together, past and possible future and impossible present.*

Au regard de ce qui a été dit plus tôt sur le rôle du narrateur et sa conception flottante de la vérité, il convenait de rendre la locution adverbiale initiale par une formule figée comme « En vérité » ou « À vrai dire ». Le membre de phrase suivant posait le problème de la traduction du *present perfect* dont chacun sait qu’il est une forme aspectuelle du présent. Si le passé composé semblait s’imposer, le présent simple était également possible. La rétro-traduction de « tout commence à se mêler » ferait apparaître la nécessité d’une forme aspectuelle. Quant au sens de “run together”, il devait se déduire du sémantisme du texte tout entier, où les sèmes de la confusion, de l’indistinction, de l’entremêlement se retrouvent en plusieurs endroits. Le dernier élément de cette phrase formait son sujet réel, annoncé par la locution pronominale “it all”, à la fois cataphorique et anaphorique, renvoyant à un avant-texte indéterminé tout autant qu’au sujet réel de la phrase. On avait donc le choix entre « tout » et « tout ceci/cela ». La mise à l’article Ø de “past”, “present” et “future” pouvait être conservée. L’article défini « le » était également possible pour autant que l’on fasse preuve de cohérence.

### Segment 2

*In the ashen weeks of daytime dread and nightly terror*

Du point de vue lexical, c’est “ashen” qui a été le plus source d’erreurs. Le sens ici était “deadly pale, blanched” et non “consisting of or resembling ashes.” Des traductions

---

<sup>2</sup> Françoise Vreck, *ABC de la version anglaise*, Paris : Longman, 1992.

comme « cendreuses » ou, pire, « cendrées » faisaient non-sens. Les deux autres problèmes de traduction concernaient l'étoffement de la préposition "of" et la traduction par transposition des deux groupes nominaux "daytime dread and nightly terror." L'étoffement de "of" n'était licite que si l'adjectif venait après le nom : « semaines blafardes faites d'effroi diurne, etc. » S'il était antéposé, l'étoffement était inutile : « lugubres semaines d'angoisse diurne, etc. » L'étoffement de la préposition est une technique de traduction dûment répertoriée de même que la transposition. Il faut cependant mettre les candidats en garde contre un emploi abusif, c'est-à-dire inutile car systématique, de ces procédés. Une traduction fréquente de "daytime dread and nightly terror" a été «... aux journées pleines d'angoisse et aux nuits de terreur ». Le candidat qui arrive à cette traduction doit passer outre la formulation séduisante et se demander si la fidélité au texte est respectée. La sur-traduction « pleines d'angoisse » frise la réécriture ; « nuits de terreur » est pour le moins ambigu. La recatégorisation de l'adjectif en nom s'imposait-elle ? Ne valait-il pas mieux coller au texte ?

### Segment 3

*before Anna was forced to acknowledge the inevitability of Mr Todd and his prods and potions.*

Réécriture encore que certaines traductions de "inevitability" telles que « l'inévitable recours à M Todd » ou pire, « ...avant qu'Anna ne fut contrainte de reconnaître qu'elle ne pouvait échapper à M Todd... » Une telle traduction banalise le style du texte. Le choix d'un terme polysyllabique d'origine latine, qui sert à caractériser le narrateur, obéit à des considérations stylistiques et prosodiques ; il doit être respecté.

"before Anna was forced..." *avant que* gouverne le subjonctif. Cette règle élémentaire semble inconnue de certains candidats, à moins que ce ne soit la conjugaison du subjonctif. Les confusions eut/eût, fut/fût sont de première gravité. Il importe donc de revoir les conjugaisons du passé simple et des subjonctifs passé et imparfait, en particulier des verbes du 3ème groupe.

### Segments 4 et 5

*I seemed to inhabit a twilight netherworld in which it was scarcely possible (to distinguish dream from waking, since both dream and waking had the same penetrable, darkly velutinous texture,*

Il y a eu plusieurs fautes de temps (utilisation du passé composé) ; si l'on a utilisé le plus-que-parfait au segment 3 (« ...qui avaient précédé ... »), il faut le réutiliser au segment 4 : « ... j'avais eu le sentiment... ». Nous renvoyons le lecteur à ce qui a été dit en préalable sur l'accord des temps.

Les nombreuses références mythologiques n'ont pas toujours été vues. Ainsi, "netherworld", séjour des morts de la mythologie grecque, que l'on pouvait aussi rendre par « enfers » (ne pas oublier de mettre la forme au pluriel) ou « royaume des ombres » a donné lieu à des traductions éloignées du sens du texte. Un autre exemple est "twilight" (*shadowy, obscure*), adjectif certes rare mais qui pouvait se déduire du nom "twilight" plus courant.

Pour la fin de ce segment et le début du suivant, voir la partie du rapport consacrée à l'explication des choix de traduction.

La principale difficulté dans l'unité 5 était la recatégorisation de "darkly velutinous" (ADV + ADJ) en une suite d'adjectifs coordonnés : « \*pénétrable, sombre et velouteuse »

### Segment 6

*and in which I was wafted this way and that in a state of feverish lethargy*

Voir les remarques générales pour les problèmes d'accord du relatif *which* avec son antécédent. Il fallait remonter au segment 4 pour le trouver. L'autre contre-sens syntaxique a résulté d'une méconnaissance de l'expression figée "this way and that" signifiant « de-ci, de-là/çà et là » ; certaines copies ont dissocié les deux membres de l'expression : « \*...où j'allais flottant ainsi, et cela dans un état, etc. »

"I was wafted" a occasionné dans la plupart des copies un petit faux-sens (« ballotté ») ; il fallait avant tout rendre la tournure passive et voir qu'elle faisait partie d'une longue série de formes similaires : "Anna was forced ... I was wafted ... as if it were I [...] who was destined ... I was plagued ... things were suddenly remembered ... objects [...] that for years had been lost." Ici, le passif s'imposait naturellement ; par la suite beaucoup moins. Une analyse logique rigoureuse permettait d'affiner les choix stylistiques.

"feverish lethargy" ne posait pas de problème d'interprétation pour peu qu'on résiste à la tentation de recatégorisation de type « fièvre léthargique ».

### Segment 7

*As if it were I and not Anna who was destined soon to be one among the numerous shades*

Deux points à souligner pour ce membre de phrase : d'abord, il fallait marquer qu'il s'agissait d'une hypothétique. Cette valeur, portée par le prétérit modal *were*, devait être « comme si c'était moi et non Anna dont la destinée eût été de//qui étais/eusse été destiné(e) à ... » Des traductions du type : « ...comme si \*c'était mon destin que d'être... » étaient fautives.

L'autre point concernait les règles d'accord et la conjugaison du subjonctif ; la confusion eut/eût, fut/fût était particulièrement malvenue. Tout autant que la faute d'accord dans la forme emphatique, « comme si c'était moi qui étais (et non \*était)/eusse été... (et non \*eût été) ».

Dans le dernier élément de ce segment, il convenait d'éviter le calque de structure sur "another one among" (« \*une autre parmi ») et sur "the already numerous shades." (« \*les déjà si nombreuses ombres »). La technique consiste ici à retrouver l'expression idiomatique (un parmi d'autres) à partir de laquelle organiser le membre de phrase concerné : « à n'être bientôt plus qu'une ombre parmi d'autres déjà si nombreuses ».

### Segment 8

*It was a gruesome version of that phantom pregnancy I experienced when Anna first knew she was expecting Claire.*

On ne reviendra pas sur les erreurs de concordance des temps : le passé simple pour traduire *experienced* était fautif, mais possible pour *knew* (« lorsqu'Anna apprit/avait appris »). La difficulté que présentait ce segment était de ne pas perdre le parallélisme entre "phantom

pregnancy” et “phantom illness” au segment 9. « Grossesse nerveuse » est l’expression française qui correspond à “phantom pregnancy”; mais « maladie nerveuse » pour “phantom illness” était un contre-sens. Le faux-sens le plus fréquent a été « grossesse/maladie fantôme ». En français la collocation n’est attestée que pour « membre fantôme » pour parler de la sensation qu’éprouve un patient victime d’une amputation. « Fantasmée » était possible, « imaginaire » peut-être la meilleure solution.

### Segment 9

*now it seemed I was suffering a phantom illness along with her. On all sides there were portents of mortality.*

Peu d’occasions de fautes autres que lexicales dans ce segment : “along with” (in company and simultaneously with) se traduisait en français tout simplement par « avec ». Les fautes sont venues de tentatives malheureuses pour faire un sort à cette locution : « \*de concert avec/en parallèle avec ».

“There were portents” devait être rendu par une forme passive (voir ce qui a été dit plus haut à propos de la récurrence et du rôle des formes passives). « J’étais cerné de présages de mort » était correct, mais « des présages de mort me cernaient » ne l’était pas.

### Segment 10

*I was plagued by coincidences; long-forgotten things were suddenly remembered; objects turned up that for years had been lost.*

Il convenait également sur ce segment de garder les formes passives pour traduire “I was plagued,” “were suddenly remembered” et “ had been lost.” Une traduction telle que « étaient soudainement remémorées » était ainsi plus fidèle à l’esprit du texte (bien que « revenaient subitement en mémoire » ait été accepté) car elle respectait la suite des formes passives et l’effacement de l’agent, au fur et à mesure que Max sombre dans ses souvenirs ; « me revenaient en mémoire » constituait un léger faux-sens. Une fois de plus l’incohérence des temps a été sanctionnée dans ce segment.

### Segment 11

*My life seemed to be passing before me, not in a flash as it is said to do for those about to drown*

Ce segment inaugurerait la deuxième phrase longue du texte. Il fallait résister à la tentation du morcellement en la ponctuant de points qui en détruisaient le rythme. Par exemple « ...dans une sorte de convulsion douce. \*Elle se vidait ... » Répétons à ce propos que dans l’exemple précédent, toute autre marque de ponctuation que le point était fautive. La virgule ne peut servir à isoler une phrase d’une nouvelle. Or de nombreuses copies sont tombées dans ce travers, utilisant la virgule alors que la logique de la syntaxe eût exigé un point.

Une bonne traduction se devait d’éviter les calques, qu’ils soient lexicaux, « \*un flash », ou syntaxiques : « \*passer devant moi », « \*pas en un éclair » (omission de « non »).

## Segment 12

*but in a sort of leisurely convulsion, emptying itself of its secrets and quotidian mysteries*

L'une des raisons qui ont présidé au choix de ce texte était la présence de phrases longues. Celles-ci exigent que l'on embrasse d'un même regard des unités syntaxiques complexes développées sur plusieurs lignes et que l'on s'interroge sur les phénomènes d'accord et d'imbrication des différents groupes. Il est symptomatique que certains aient choisi d'interrompre le mouvement du texte de Banville en commençant une nouvelle phrase après "leisurely convulsion", parfois sans respecter les règles de ponctuation : « dans une sorte de convulsion paisible, elle se vidait de ses secrets... »

La virgule était bien sûr obligatoire après « convulsion indolente » afin de manifester que *emptying* se rapportait bien à "My life" et non à "convulsion." Dans beaucoup de copies, le contre-sens était dû plus à l'inattention qu'à l'incompréhension. Occasion de rappeler que la graphie des marques de ponctuation doit être respectée.

## Segments 13 et 14

*in preparation for the moment when I must step in the black boat on the shadowed river with the coin of passage cold in my already coldening hand.*

Passons sur les calques lexicaux et syntaxiques (« \*en préparation pour »). Le choix de « pour me préparer » ou pour se préparer » trahissait le manque de maîtrise de l'architecture syntaxique de la phrase évoqué plus haut.

Il est surprenant de constater combien de candidats n'ont pas perçu les allusions mythologiques de ces dernières unités. "the shadowed river" faisait référence à l'Achéron sur lequel la barque du nocher Charon transporte les âmes des défunts vers les Enfers, exigeant pour prix du passage un péage, selon la tradition une pièce de monnaie, ou obole. Des termes tels que « rivière » (calque de *river*) « ombragée », « (prendre le) bateau » ne rendaient pas ces allusions et étaient donc insuffisants.

La forme MUST peut lorsqu'elle est régie prendre un sens passé. Encore fallait-il bien saisir que le verbe principal qui la gouvernait était *seemed* en début de segment 11 – ce qu'une analyse logique préalable permettait d'établir. « Je devrais/il me faudrait » était donc la traduction correcte. On pouvait également considérer qu'à ce moment, Max, le narrateur surgit à nouveau sur le devant de la scène pour parler de sa propre voix. On retourne alors au plan du discours tel qu'on le trouve au début du texte et l'on peut dès lors rendre le MUST de "must step" par un futur. La traduction : « ...en prévision du moment où je devrai (plutôt que 'devrais') monter dans la barque noire, etc. » pouvait ainsi être un moyen de transcrire la voix du narrateur émergeant des brumes du souvenir et s'adressant au lecteur au moment où il envisage sa mort prochaine.

Enfin, une traduction soucieuse de reproduire les effets stylistiques du texte devait chercher à rendre le polyptote "cold/coldening" en adoptant une structure de phrase qui permette de rapprocher ces deux termes :

## Conclusion

Le jury de la version voudrait redire pour conclure l'importance d'une lecture attentive du texte avant toute tentative de traduction. C'est en suivant son mouvement qu'on en saisira la nature, qu'on en percevra la cohérence et qu'on en appréciera le rythme. Insistons un instant sur ce dernier point, si important dans l'extrait de Banville. Comme le savent les poètes, le rythme précède parfois le sens. En traduction, la scansion de la phrase fait parfois naître la formulation juste. Qu'on nous entende bien : il ne s'agit pas de céder à la tentation de la période ronflante, ni même de préférer une cadence heureuse à une formulation exacte mais moins flatteuse. La plus scrupuleuse rigueur doit toujours guider le traducteur. Nous parlons ici de cette compréhension intime du propos de l'auteur qui naît d'une lecture attentive. Les candidats qui ont perçu que les méandres de la phrase de Banville recréaient les errements d'une conscience à la dérive, ceux qui ont été sensibles au jeu des assonances et des allitérations, et au brouillage du sens opéré par la similitude d'images sonores, ceux-là ont perçu une dimension essentielle du texte et ont su se l'approprier, comme on dit — expression étrange tant c'est plutôt le phénomène inverse qui se produit, car cette intimité dont nous parlons, préalable à toute traduction, est bien fonction de notre réceptivité, de notre capacité à recevoir une parole qui nous est étrangère à plus d'un titre.

Cet appel à l'intuition littéraire pourra paraître vain à de futurs candidats en quête de conseils pratiques pour réussir leur épreuve de traduction. Mais l'intuition, qui guide le traducteur vers la formulation exacte, est fille du travail patient, de la curiosité permanente («Comment cela se dirait-il en français ? » est la question que se pose plusieurs fois par jour l'apprenti traducteur), des lectures et de la culture personnelle. Toutes les qualités du linguiste sont mises en jeu dans cette épreuve. C'est pourquoi elle reste, concours après concours, un moyen sûr d'évaluer ses compétences.

## Proposition de traduction

À vrai dire, tout commence à se mêler, passé, avenir possible et impossible présent. Au cours de ces mornes semaines d'angoisse diurne et de terreur nocturne, avant qu'Anna ne finisse par accepter l'inéluctabilité de M. Todd, ses palpations et potions, j'avais eu l'impression d'habiter quelque ténébreux séjour des morts où il m'était presque impossible de distinguer entre rêve et veille tant la veille et le rêve partageaient la même texture pénétrable, richement velouteuse et où j'allais flottant de-ci, de-là, en proie à une léthargie fiévreuse comme si c'était moi et non Anna dont le destin eût été de n'être bientôt plus qu'une ombre parmi d'autres déjà si nombreuses. C'était une version macabre de la grossesse imaginaire que j'avais vécue lorsqu'Anna avait appris qu'elle attendait Claire ; à présent il me semblait souffrir d'une maladie imaginaire avec elle. Il y avait de tous côtés des présages de mort. J'étais harcelé par des coïncidences ; des choses longtemps oubliées revenaient brusquement en mémoire ; des objets perdus depuis des années refaisaient surface. Ma vie semblait défilé sous mes yeux non pas en un éclair, comme il arrive, dit-on, à ceux qui se noient, mais dans une sorte de spasme indolent, se vidant de ses secrets et de ses mystères ordinaires en prévision du moment où je devrais monter dans la barque noire sur le fleuve ombreux, serrant dans ma main déjà presque froide la froide obole pour prix de mon passage.

### 3.2.3. Explication de choix de traduction

#### Introduction

Comme en 2014, le jury de la session 2015 a eu le plaisir de constater que le passage à deux segments a permis à une majorité de candidats de produire des analyses qui attestent d'une bonne préparation à l'exercice en amont du concours et du choix de consacrer un temps suffisant à cette sous-épreuve. Quelques copies font encore l'impasse, totale ou presque, sur l'explication de choix de traduction, ce qui est une stratégie risquée. D'autres copies, beaucoup plus nombreuses, révèlent de manière évidente des problèmes de gestion du temps. Le jury connaît le format temporel de l'épreuve et en tient compte dans son évaluation. Il nous semble toutefois qu'une attention particulière portée à la méthode et à la rigueur permet de produire, même en temps limité, des analyses bien menées, structurées et pertinentes.

Il s'agit avant tout d'une question d'entraînement. Outre la formation, dont certains ont la possibilité de bénéficier, il existe des outils pour s'entraîner seul ou compléter sa formation. Les rapports de jury offrent une ouverture privilégiée sur le fonctionnement de l'épreuve. C'est pourquoi nous proposons aux candidats de la session 2016, avant de lire les éléments de correction proposés ici, de préparer les deux segments de la session 2015, si possible dans les conditions du concours. Il leur sera alors possible de comparer leurs analyses à ce corrigé, et ainsi de repérer leurs faiblesses et leurs atouts, afin d'ajuster et d'individualiser leur préparation.

Le présent rapport propose une explicitation des attendus de cette sous-épreuve, à travers une démarche en trois étapes.

Tout d'abord, il fournit, pour chaque segment, une « fiche signalétique » qui récapitule les différents éléments d'identification et de contextualisation, et les problématiques que l'on pouvait dégager. C'est à partir de ce travail préliminaire que peut être organisée et rédigée l'explication. Les formations, à l'université ou à distance, les manuels ou les rapports du jury précisent les différentes étapes de cette analyse. La plupart des copies les respectent, même si c'est encore, souvent, de manière un peu artificielle et plaquée. Pour éviter cet écueil, il convient d'en saisir les enjeux.

Ainsi, une bonne identification du segment à étudier et des différents éléments qui le composent n'est pas une fin en soi. C'est une condition nécessaire pour voir émerger les problèmes que pose la traduction du segment, et donc pouvoir tenter de les résoudre à partir de connaissances préalables. C'est pourquoi l'identification ne doit pas être envisagée *ex nihilo* mais en contexte. Toutefois, cette contextualisation doit être ciblée : il est inutile de faire un long développement sur le statut narratif du passage dont est issu le segment si cela n'est pas pertinent, c'est-à-dire si cela n'a aucune incidence sur la traduction. De même, les éléments de contextualisation diégétique doivent être limités à ceux qui ont un rapport direct avec le segment à l'étude.

Problématiser efficacement, c'est tenter de refaire le chemin, partiellement conscient, qui conduit à un choix de traduction. Le jury sait qu'il est extrêmement difficile d'objectiver sa propre traduction, surtout en temps limité. Toutefois, des connaissances préalables solides dans les deux langues doivent pouvoir aider à envisager, confronter et évaluer les différents choix de traduction qu'offrent les segments soulignés.

Enfin, argumenter, c'est parvenir à expliciter les différents problèmes posés au-delà d'une approche uniquement impressive. Ici aussi, seules des connaissances préalables permettent de saisir la différence entre une simple affirmation (parfois péremptoire) et un argument étayé, entre une description de la traduction proposée et une démonstration. Il convient, par exemple, d'éviter les justifications qui n'en sont pas. Ainsi, invoquer des raisons « stylistiques » ou « idiomatiques » n'a guère de pertinence sans une démarche d'explicitation.

Dans un deuxième temps, il est proposé, pour chaque segment, un corrigé qui met au jour les attendus de l'exercice. Ce type de corrigé est nécessairement plus complet que ce que la plupart des candidats peuvent produire le jour du concours. Mais il convient de se rappeler qu'une bonne copie au concours n'est pas une copie parfaite ou exhaustive. Cette proposition est donc à considérer comme un modèle à viser et non à atteindre. Ainsi, il est évident que l'on n'attend pas que toutes les traductions possibles d'un terme soient connues et explicitées. Qui plus est, il ne s'agit que d'un modèle, parmi d'autres envisageables : parce qu'il n'existe pas, le plus souvent, une seule traduction d'un segment donné, il n'existe pas non plus une seule possibilité d'explication de choix de traduction. Il n'en demeure pas moins qu'il faut trancher et ne pas omettre de proposer, en fin d'analyse, une seule traduction, à savoir celle que vous avez retenue dans votre copie de thème ou de version.

Enfin, dans un troisième temps, on donnera, pour chaque segment, un exemple d'introduction et de description, typique de ce qui a été proposé dans les copies mais qui ne correspond pas à ce qui est attendu. En effet, c'est sans aucun doute dans l'amorce de l'explication que la méthodologie de l'exercice est la moins maîtrisée et que la marge de progrès est la plus grande. Il ne s'agit pas ici d'une démarche de type « bêtisier », bien au contraire. Ces exemples sont donnés avec l'idée qu'une démonstration par l'exemple sera plus utile que de longs discours.

À travers ces exemples et leur récurrence, on saisit à quel point on touche là à des routines méthodologiques et des représentations métalinguistiques profondément ancrées et qu'il n'est pas facile de dépasser. Nous espérons que ce rapport pourra y contribuer et sera utile pour les candidats dans leur préparation à cet exercice difficile mais passionnant, qui consiste à avoir un regard réflexif sur la translation vers une autre langue.

## Segment de thème

Il se retourne vers la côte comme il aime toujours le faire avant de s'éloigner davantage : la terre est là, étirée, **croûte noire dans des lueurs bleutées**, et c'est un autre monde, [...]

### Éléments d'identification / contextualisation

(Dans les tableaux ci-dessous, la colonne de droite répertorie, en rouge, les erreurs graves d'identification les plus fréquemment rencontrées dans les copies et qui doivent faire l'objet d'une révision spécifique.)

Éléments de description acceptés pour le segment	Erreurs fréquentes dans la description du segment
groupe nominal complexe	proposition (nominale)
en apposition au nom (sujet de la proposition) « terre »	complément du nom / circonstanciel de comparaison / épithète
position détachée / incise / asyndète (absence de marques de liaison)	incidente / apposition <u>en</u> incise
relation attributive sous-jacente (« la terre est / ressemble à une croûte noire »)	attribut

Il s'agit d'une **construction typique de la syntaxe du texte-source** (nombreuses appositions, rythme heurté, parataxe : juxtaposition et coordination v. subordination), qui met en œuvre une **figure caractéristique de son style** (désignation métaphorique s'insérant dans un réseau d'images).

### Étiquetage détaillé

Éléments de description acceptés pour le segment	Erreurs fréquentes dans la description du segment
« croûte » = nom principal / noyau / tête du GN	sujet du groupe nominal
détermination zéro / absence de déterminant	article indéfini / partitif
modifié à droite par adjectif qualificatif épithète	en position épithète
complété par groupe prépositionnel	proposition
complément de nom	complément circonstanciel
GPrep = préposition	conjonction
+ GN = nom noyau : « lueurs »	complément
déterminé par article indéfini pluriel	article <u>défini</u> / article relatif
qualifié par adjectif dérivé épithète postposé	participe passé

### Problématiques

- 1) Syntaxe : peut-on maintenir l'apposition ? Ou faut-il opérer un réagencement syntaxique ?
- 2) Syntaxe (et lexique) : peut-on maintenir la relation prépositionnelle ? Si oui, quelle préposition choisir ?

3) Lexique : comment rendre en anglais les différents éléments de caractérisation imagée de la côte (chaque mot pouvant donner lieu ici à une réflexion, même rapide).

4) Grammaire : quelle détermination nominale choisir ?

### *Éléments d'analyse*

*(Les différents points traités sont ici numérotés pour faciliter la lecture en renvoyant aux problématiques dégagées ci-dessus ; cette numérotation ou toute autre forme de présentation tabulaire est à proscrire dans les copies.)*

(1) La traduction de la structure nominale en apposition constitue une première problématique dans la mesure où cette construction semble moins naturelle, plus marquée en anglais. On peut donc être enclin à opérer un réagencement syntaxique. Ceci n'a rien d'obligatoire en langue. Les différentes solutions envisageables devront être évaluées en fonction du cotexte, en prenant en compte la dimension littéraire, l'écriture du passage.

On peut tout d'abord envisager d'explicitier la relation établie, par l'apposition, entre le nom et sa caractérisation imagée et transformer l'apposition nominale en groupe prépositionnel, introduit par *like*. Cette solution ne sera pas retenue pour des raisons stylistiques. En effet, le texte-source abonde en structures qui ne marquent pas une comparaison explicite (« la terre (est) comme une croûte noire ») mais procède, comme dans le segment à étudier, par identification (« la terre (est) une croûte noire »). Le choix de la métaphore est non seulement délibéré mais il influe grandement sur le rythme du texte-source.

On pourrait également penser à insérer cette caractérisation à une nouvelle phrase (*It is ...*). L'intérêt de cette construction serait de conserver la métaphore. Toutefois, elle ne respecte pas la syntaxe élaborée du texte-source et ne sera pas non plus retenue. On maintient donc la structure de départ (éventuellement avec un *dash* pour rendre la valeur explicative de la virgule en français).

Ce premier choix de traduction entraîne une modification de la détermination du nom noyau de ce groupe nominal (« croûte »). En effet, dans une apposition à un nom ayant déjà été déterminé, l'absence d'article en français, marque d'une apposition purement qualitative, sera rendue en anglais par l'article indéfini, trace d'une seconde opération de détermination. Il ne s'agit pas là d'un choix de traduction mais d'une contrainte du système grammatical anglais.

(2) Toujours sur le plan syntaxique, on peut s'interroger sur la possibilité d'une explicitation de la relation prépositionnelle, par exemple : *bathed in*. Cette dilution est recevable mais pas nécessaire : si la fréquence et la souplesse d'emploi ainsi que le poids sémantique des prépositions en anglais rend souvent cette transposition souhaitable dans le sens anglais-français, dans l'autre sens, il faudra prendre en compte le cotexte. C'est pourquoi elle ne sera pas retenue ici afin de respecter la fréquence, dans le texte de départ, de structures nominales compactes, traces d'une écriture travaillée et moderne. Doit-on s'interroger alors sur la possibilité de choisir une autre préposition ? Il nous semble qu'aucune autre ne fonctionne véritablement ici. On obtient donc pour l'instant la structure : *, a ... in....* Reste à

déplacer l'analyse sur le plan lexical afin de remplir cette structure de vocables adéquats.

(3) La traduction du nom noyau « croûte » n'est pas vraiment problématique puisqu'il existe en anglais un substantif qui possède une extension référentielle et des cotextes d'emploi très similaires. Il s'agit du nom *crust*, associable, en langue, à une désignation géologique (*the earth's / an ice crust*).

Le deuxième substantif du segment, nom principal du groupe nominal complément de la préposition, soulève plus de questions. Hyponyme de « lumière », il désigne une lumière de faible intensité mais stable, non intermittente. On exclura donc *glimmer* ou *shimmer* (qui renvoient plus à une lumière instable), *glow* (que l'on associera plus à un rayonnement intense), *glint* (moins problématique car facilement associable à l'eau mais qui marque plus l'éclat). En revanche, il est possible de retenir *gleam* (qui correspond à l'idée de reflets, que l'on visualise facilement à la lecture du texte). Toutefois, on peut s'interroger sur la pertinence de recourir à un terme spécialisé et envisager le recours au nom générique (ou hyperonyme) *light*. Dans ce cas, il faudrait lui associer une spécification adjectivale. Laquelle ? *Dim* et *soft* évoquent plus une lumière artificielle et *weak* a une orientation plutôt négative. En revanche, *faint* ne pose aucun problème. Le choix définitif sera à relier à la traduction de l'adjectif dérivé « bleutées », dont le suffixe a valeur d'atténuation.

En effet, on peut tout d'abord envisager de maintenir dans la langue-cible le procédé de dérivation. Ainsi, *blu(e)ish* est acceptable. On peut toutefois lui préférer une traduction qui ne contienne pas une lecture négative potentielle (mais non nécessairement réalisée).

On peut alors envisager une traduction par un composé, de type germanique (c'est-à-dire formé selon le schéma déterminant-déterminé). On pense ici à *blue-coloured / blue-tinted / blue-shaded*, qui ne seront pas retenus parce que marquant trop une idée de coloration artificielle.

Finalement, on peut se demander si la spécification du nom *light* par l'adjectif *faint* n'est pas en fait suffisante, puisqu'elle permet d'évoquer, à la lecture, une sorte de dissémination de son poids sémantique sur l'adjectif de couleur. C'est cette solution qui sera retenue. Elle permet d'aboutir à une construction qui, à nouveau, respecte le poids syntaxique du segment de départ et son caractère compact et ramassé.

(4) Reste à réfléchir à la détermination du second groupe nominal. Plusieurs schémas sont acceptables en langue mais sont plus ou moins pertinents dans ce cotexte précis. On écartera  $\square$  *faint blue lights*, qui donne une impression trop discrétisée et évoque des points de lumière ;  $\emptyset$  *faint blue light*, qui paraît trop spécifié pour permettre de renvoyer à la notion ; *the faint blue light*, qui marque un ancrage situationnel qui déplace la focalisation par rapport au texte de départ. C'est donc une détermination indéfinie associée à un singulier qui sera retenue car cohérente avec la formulation d'origine et son renvoi à un type de lumière : *a faint blue light*.

On aboutit donc à la traduction finale suivante : « , a black crust in a faint blue light »

## Segment de version

I seemed to inhabit a twilight netherworld in which it was scarcely possible to distinguish dream from waking, since both waking and dreaming had the same penetrable, darkly velutinous texture, [...]

### Éléments d'identification / contextualisation

Le segment souligné ne peut recevoir d'étiquette dans son ensemble. Il ne s'agit pas d'une proposition ni de deux propositions. Il est composé d'une proposition (*to distinguish dream from waking*) et du début, seulement, d'une autre proposition (*since both waking and dreaming*), c'est-à-dire le subordonnant et le groupe nominal sujet (le groupe verbal n'étant pas souligné).

(Dans le tableau ci-dessous, la colonne de droite répertorie, en rouge, les erreurs graves d'identification les plus fréquemment rencontrées dans les copies et qui doivent faire l'objet d'une révision spécifique.)

Éléments de description acceptés pour le segment	Erreurs fréquentes dans la description du segment
proposition nominale infinitive / non-finie	syntagme / groupe verbal
en surface : complément de l'adjectif <i>possible</i> mais sujet réel de la construction extraposée ( <i>to distinguish... was scarcely possible</i> )	complément d'objet (in)direct de <i>be (possible)</i>
complémentation du verbe <i>distinguish</i> avec deux noms dont une forme en -ing / verbo-nominale / nom verbal (lexicalisé)	gérondif / participe présent
+ début d'une proposition subordonnée circonstancielle de cause	relative / sujet de <i>had</i> / apposition causative
conjonction de subordination	adverbe / préposition
+ adverbe (déplaçable)	déterminant / quantifieur / pronom
+ groupe nominal sujet = 2 verbes en -ing coordonnées / nomino-verbal / gérondifs	participe présent / nom verbal

Le segment apparaît dans un **passage très écrit**, caractérisé par l'utilisation d'une syntaxe complexe et de structures recherchées. Nous avons affaire à une **structure en chiasme** (imparfait), qui s'insère dans un réseau de répétitions, d'échos et de contrastes.

### Problématiques

- 1) Lexique / stylistique / grammaire : comment rendre le chiasme imparfait et le glissement du pôle nominal au pôle verbal ?
- 2) Syntaxe : peut-on / doit-on maintenir la relation de subordination explicite entre les deux propositions ? Si oui : quel marqueur de subordination choisir ?
- 3) Grammaire / syntaxe / stylistique : comment traduire *both* ?

### Éléments d'analyse

(Les différents points traités sont ici numérotés pour faciliter la lecture en renvoyant aux problématiques dégagées ci-dessus ; cette numérotation ou toute autre forme de présentation tabulaire et/ou télégraphique est à proscrire dans les copies.)

(1) Les deux formes verbales en *-ing* ne posent pas de problème de compréhension mais leur restitution dans ce cotexte est délicate. Il est nécessaire de prendre en compte le statut plus ou moins nominal de ces formes et leur insertion dans une structure en chiasme (imparfait). En particulier, il convient de réfléchir au glissement du nom *dream* au gérondif *dreaming*, qui marque le passage d'une référence au concept (l'idée, la notion de « rêve ») au processus (l'activité de « rêver »). On cherchera à déterminer s'il est possible de maintenir ce glissement dans la traduction. Le choix des noms et leur association devra également prendre en compte le registre du texte-source.

On peut partir de la traduction non problématique de *dream* par « rêve ». Une collocation vient alors immédiatement à l'esprit : « rêve et réalité ». Toutefois, cette traduction ne peut être retenue puisqu'elle constitue un faux-sens : dans le texte de départ, l'opposition n'est pas là. De même, « rêve et réveil » aboutirait également à un faux-sens dans la mesure où le contraste n'est pas entre le rêve et la sortie du rêve mais entre période de rêve et période de veille. Ce dernier terme peut être retenu mais il faut alors faire attention à la construction choisie. En effet, traduire par : « distinguer le rêve de la veille » est maladroit mais surtout contient une possibilité de contresens (du type : « le rêve du jour précédent »). De même, « distinguer la veille du rêve » confine au non-sens mais surtout inverse la structure en chiasme. On sera donc amené à opter pour une détermination zéro mais en veillant à respecter l'ordre de chiasme : « rêve et veille ».

Pour ce qui est de la deuxième partie du chiasme, on doit réfléchir à la possibilité de respecter le glissement opéré dans le texte-source. Opter pour une répétition stricte (c'est-à-dire faire le choix de mots identiques pour traduire *dream et dreaming*) ne permet pas de rester fidèle au texte-source car ce choix renforce la structure en chiasme. On peut alors envisager une transposition dans le domaine verbal : « être éveillé et rêver ». Cette proposition respecte le jeu sur les signifiants dans le texte de départ mais elle est difficile à combiner avec la suite de la proposition. Certes, on peut noter que l'association *<waking and dreaming / have the same penetrable...>* n'est pas ordinaire non plus dans le texte-source mais elle semble plus problématique en français.

On peut dès lors envisager de rester dans le domaine nominal mais en faisant varier la détermination. En effet, en optant pour l'absence d'article dans la première partie du chiasme et l'article défini dans la deuxième, on se rapproche du glissement d'origine en passant d'une référence à la notion à une forme de spécification qui marque un ancrage situationnel. C'est ce choix qui sera retenu : « distinguer rêve et veille... la veille et le rêve ».

2) On pourra ensuite s'interroger sur le maintien de la relation de subordination explicite entre les deux propositions. Il est envisageable de ne pas la marquer et de lui substituer une marque de ponctuation, à savoir les deux points à valeur explicative : « distinguer rêve et veille : la veille et le rêve... ». Toutefois, il est préférable de rester fidèle à l'organisation syntaxique du texte de départ. On peut dès lors envisager plusieurs traductions pour rendre

la conjonction de subordination *since* : « puisque / car / dans la mesure où / étant donné que ». Ces propositions, tout particulièrement les deux dernières, semblent maladroites, non respectueuses du style plutôt recherché du texte-source. On peut alors avoir recours à une modulation en introduisant la subordonnée par « tant... », ce qui a pour effet d'asseoir la notion de causalité sur celle de quantité. C'est cette solution qui sera retenue. Nous obtenons donc, pour l'instant : « de distinguer rêve et veille, tant la veille et le rêve... ».

3) Pour finir, on réfléchira à la traduction de l'adverbe *both*. En effet, il est impossible de calquer la structure de départ et de maintenir cet élément devant l'expression des deux termes de l'alternative. Il est donc nécessaire de le déplacer en position post-verbale (place que « *both* » aurait pu occuper en anglais : *waking and dreaming had both...*) On obtiendrait alors : « avaient tous deux / l'un et l'autre ». Mais on peut également envisager de transposer l'expression de la totalité dans le domaine verbal avec le verbe « partager ». C'est cette solution qui sera retenue car elle a l'avantage d'alléger la syntaxe de la phrase et d'éviter le recours au verbe « avoir » et, ainsi, d'aboutir à un registre de langue plus recherché.

La traduction finale proposée pour ce segment sera donc :

« de distinguer rêve et veille, tant la veille et le rêve partageaient »

#### *Exemples d'introduction des explications*

Les rapports de jury pour cette sous-épreuve insistent sur le fait que l'amorce de l'analyse dans les copies ne doit pas consister en une identification linéaire et exhaustive du segment souligné. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas étiqueter les différents segments, et les copies qui évitent systématiquement l'étiquetage sont pénalisées (comme dans : « on réfléchira à la traduction de *both* », « on s'interrogera sur la manière de traduire le mot *both* »). Mais cet étiquetage doit être mis au service d'une analyse traductologique.

#### Thème

« Ce segment, situé à la fin d'un passage descriptif très stylisé, nous offre une comparaison entre 'terre' et 'croûte'. Cette comparaison apparaît dans un groupe nominal complexe, placé entre virgules, apposé au nom 'terre'. Il est composé du nom noyau 'croûte' suivi de deux expansions à droite. Il y a, d'une part, l'adjectif épithète 'noire' et, d'autre part, le groupe prépositionnel 'dans des lueurs bleutées', complément du nom noyau et composé de la préposition 'dans' suivie d'un groupe nominal organisé autour du nom noyau 'lueurs' modifié par l'adjectif de couleur dérivé 'bleutées'. Un des problèmes qui se posera au traducteur sera de conserver le caractère stylisé de cette description, tout en prêtant une attention particulière à la syntaxe de cette apposition. »

→ Dans l'exemple ci-dessus, le passage en rouge n'a pas sa place tel quel dans l'analyse. Les différents éléments de l'identification du segment devront être utilisés au fil de la démonstration. On pourra le comparer à cette autre proposition de formulation qui évite l'écueil et utilise la terminologie grammaticale pour illustrer, accompagner, étayer une réflexion immédiatement ancrée dans l'analyse traductologique.

« Les problèmes que l'on rencontrera dans la traduction de ce groupe nominal, à valeur attributive, seront essentiellement d'ordre lexical et stylistique. En effet, on devra s'interroger sur la possibilité de conserver l'image vive 'crôte noire' qui, dans le texte-source, qualifie métaphoriquement le nom 'terre'. On s'interrogera également sur la possibilité de maintenir l'apposition lors du passage à la langue d'arrivée ainsi que sur la détermination des différents substantifs présents dans ce segment. »

#### Version

« Le segment à analyser est constitué, d'une part, d'une proposition infinitive qui, en surface, semble être complément de l'adjectif *possible* mais se révèle être le sujet réel du verbe *be* et, d'autre part, d'une partie d'une proposition subordonnée de cause introduite par la conjonction de subordination *since*. La proposition infinitive comprend le verbe *distinguish* (à l'infinitif complet) suivi du nom, complément d'objet direct *dream* et d'un groupe prépositionnel, composé de la préposition *from* et du nom verbal *waking*. On retrouve ces deux termes dans la subordonnée mais, cette fois, au gérondif et précédé de *both*. »

→ Ici encore on voit que l'étiquetage grammatical est donné en lui-même, pour lui-même et non relié à l'explication de choix de traduction. Contrairement à la proposition ci-dessous qui articule ces deux domaines de manière dynamique.

« Le segment soumis à notre analyse apparaît dans la première partie du texte, dans laquelle le narrateur-personnage évoque les limbes où il lui semble évoluer, ainsi que ses sensations assez floues et tourmentées. Ce segment soulève d'abord un problème d'ordre stylistique, problème qui aura une incidence sur les choix lexicaux, grammaticaux et syntaxiques. En effet, on remarque ici une structure en chiasme, mais un chiasme imparfait du fait du passage de formes nominales (nom *dream* et nom verbal *waking*) dans la première partie à des formes gérondives (*waking, dreaming*) dans la deuxième. On s'interrogera également sur la possibilité de calquer la structure subordonnée introduite par la conjonction de subordination *since*. Enfin, on réfléchira à la traduction de *both*, ici employé comme adverbe, ainsi qu'à sa place dans l'énoncé d'arrivée. »

#### *Orthographe / rédaction*

Pour terminer, on rappellera ici qu'il est essentiel de faire attention à la qualité du français dans les explications. Les candidat.e.s se préparant au concours trouveront ci-dessous quelques erreurs d'orthographe récurrentes et facilement évitables.

l'auteur \*emploi / emploie

il \*renvoit / renvoie

le \*renvoie / renvoi

une \*occurence / occurrence

un groupe \*nominale / nominal

\*une / un oxymore

\*un / une épithète

fait \*parti / partie de

on est \*sur / sûr que...

un \*champs / champ lexical

le \*surfer / surfeur

\*rève / rêve

\*rêveil / réveil

Rapport établi par Véronique Rauline, avec la commission de Linguistique

## 4. ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

### 4.1. Épreuve sur Programme (ESP)

Nature de l'épreuve	Préparation	Passage	Coeff.
Explication en langue étrangère d'un texte extrait du programme, assortie d'un court thème oral improvisé et pouvant comporter l'explication de faits de langue. L'explication est suivie d'un entretien en langue étrangère avec le jury. Une partie de cet entretien peut être consacrée à l'écoute d'un court document authentique en langue vivante étrangère, d'une durée de trois minutes maximum, dont le candidat doit rendre compte en langue étrangère et qui donne lieu à une discussion en langue étrangère avec le jury.	3 heures	1 h maximum (exposé 30 mn max entretien 30 mn max)	2

L'épreuve sur programme (ESP) est une des deux épreuves d'admission de l'Agrégation interne d'anglais et doit être abordée comme une épreuve universitaire. Les candidats disposent de 3 heures de préparation afin d'expliquer en anglais un texte issu du programme de littérature ou de civilisation. Dans le texte qui leur est remis le jour de l'épreuve, deux segments sont soulignés et doivent être préparés au cours des 3 heures. Ils feront l'objet d'une analyse linguistique devant le jury.

L'ESP est une épreuve orale complexe qui suppose une bonne gestion du temps par les candidats qui doivent enchaîner plusieurs sous-épreuves lors d'un oral d'une durée maximale d'une 1 heure. Ainsi, une fois devant le jury, les candidats disposent de 30 minutes au maximum pour traduire un court thème oral improvisé, puis rendre compte en français des deux faits de langue et expliquer en anglais le texte qui leur a été remis trois heures auparavant.

Si l'ordre de ces trois sous-épreuves est fixe, les candidats sont libres d'organiser ces 30 minutes comme ils le souhaitent, tout en gardant à l'esprit que pour l'explication de texte sur programme, qui donne son nom à l'épreuve, il est particulièrement risqué de proposer une explication d'une longueur inférieure à 15 minutes et, *a fortiori*, de moins de 10 minutes.

Les candidats qui réussissent le mieux sont les candidats visiblement bien entraînés qui savent consacrer un temps nécessaire, raisonnable et donc adapté, à chaque sous-épreuve. Le jury se réjouit de voir que la plupart des candidats arrivent à passer le cap des différentes étapes de façon sereine. Il s'agit de ne pas tomber dans des digressions inutiles et d'adopter un rythme relativement soutenu et dynamique sans pour autant céder à la précipitation. Le jury ne peut que conseiller aux candidats de tirer le meilleur parti des 30 minutes allouées.

L'exposé est suivi d'un entretien avec le jury qui n'excède pas 10 minutes.

Enfin, l'épreuve se termine par l'épreuve de compréhension-restitution à partir d'un court extrait d'un document radiophonique authentique.

#### 4.1.1. Partie 1 – Thème oral

##### Les conditions de l'épreuve

Le thème oral est la première sous-épreuve de l'épreuve sur programme (ESP). Tous les textes proposés à la session 2015 sont extraits d'articles de journaux ou de magazines parus au cours de l'année 2014 ou du début 2015. Les textes de la session 2015 provenaient de : *Le Monde, Destination Science, Télérama, Le Figaro, Ça m'intéresse, 71 Mag, Le Monde Diplomatique, L'Humanité, L'Obs, Libération, 20 minutes Grand Lyon.*

Les textes, d'une centaine de mots, relèvent d'un style journalistique sans technicité particulière.

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

Le candidat dicte ensuite sa traduction aux membres du jury en adoptant une vitesse et une articulation qui permettent à ces derniers de transcrire fidèlement sa proposition. Le jury est très souvent obligé de demander aux candidats de dicter un peu moins vite. Il est inutile de dicter la ponctuation, à moins que celle-ci ne diffère du texte de départ. Les membres du jury peuvent demander au candidat de répéter un mot ou un segment de sa traduction pour vérifier qu'ils ont bien compris.

Enfin, le candidat a la possibilité de demander au jury de lui relire de courts extraits de sa traduction, et peut modifier quelques points s'il le souhaite.

Il est conseillé de consacrer entre **cinq et sept minutes** (y compris les 2 minutes de préparation) à cette épreuve, afin de laisser un temps suffisant aux suivantes.

##### Les attentes du jury

L'épreuve de thème oral est une épreuve difficile, le jury en a bien conscience. Précisons que le texte à traduire ne fait pas l'objet d'un travail de préparation au préalable par le jury, qui le découvre en même temps que le candidat. En conséquence, le jury bonifiera surtout les prestations des candidats qui sauront démontrer de bons réflexes de traduction tout en évitant les écueils classiques (chaque texte en contient quelques-uns).

##### Conseils

Les remarques du rapport 2014 sont toujours d'actualité : le thème oral est un exercice auquel le candidat doit se préparer par un entraînement régulier, en utilisant des textes du type de ceux qui sont proposés au concours. Cet entraînement est toujours utile, même si le travail effectué ne fait pas l'objet d'une évaluation notée, mais seulement d'une autoévaluation. Un travail personnel régulier permet déjà de beaucoup progresser dans la (ré)acquisition de bons réflexes de traduction.

Compte tenu du genre de texte proposé, le jury insiste sur l'importance de suivre de près l'actualité à travers la presse anglophone et francophone, afin d'une part de bien se familiariser avec les possibilités d'équivalences lexicales et stylistiques, et d'autre part

d'avoir à l'esprit le contexte dans lequel ces documents se situent. Il existe, par ailleurs, de nombreux ouvrages de lexique thématique qui permettront aux candidats d'enrichir leur vocabulaire.

Il est fortement conseillé au candidat de profiter des deux minutes de préparation dont il dispose pour lire le texte en entier, afin de bien comprendre **le sens global** du texte. Cette lecture permet au candidat de repérer d'éventuelles modifications à opérer, par exemple, dans les temps à employer, ou dans les choix lexicaux. À titre d'exemple, un des textes proposés cette année (voir les exemples de textes à la fin de ce rapport) comprenait un premier paragraphe rédigé au présent historique (*Des milliers, puis des centaines de milliers de manifestants, bientôt rebaptisés « indignés » par la presse, **se rassemblent** à la Puerta del Sol, au cœur de la capitale espagnole.*) La suite de l'article était rédigée au présent et au passé composé, faisant référence au moment actuel : *Trois ans plus tard, la place de la Puerta del Sol **est vide**. L'ambition que les choses changent **n'a pas disparu, elle a muté**.....*). Une lecture du texte entier pendant les deux minutes de préparation a permis aux meilleurs candidats de traduire le présent historique du début du texte par un prétérit, évitant ainsi une incohérence temporelle dans leur traduction. Il est conseillé de prendre le temps de la réflexion avant de proposer la traduction au jury.

Pendant les deux minutes de préparation, le candidat n'aura pas le temps de rédiger sa traduction en entier, mais il aura tout intérêt à noter en marge du texte les idées de traduction qui lui viennent à l'esprit (le candidat peut, bien sûr, écrire sur le texte, ou sur du brouillon). De même, lorsqu'il dicte sa traduction au jury, il pourra repérer le ou les segments sur lesquels il souhaitera revenir.

De nombreux candidats ne profitent pas de la possibilité de demander au jury de relire un court extrait de leur traduction. Cela peut être pourtant l'occasion d'apporter quelques améliorations. Le jury demande systématiquement au candidat s'il souhaite reprendre un segment ; il ne s'agit donc pas d'un jugement visant à indiquer qu'une partie de la traduction est erronée, mais d'un simple rappel que le candidat dispose de la possibilité d'améliorer sa prestation s'il le juge opportun.

## Exemples

Voici trois exemples de bonnes prestations que le jury a eu le plaisir d'entendre, avec, entre parenthèses, quelques propositions supplémentaires :

### **Texte 1**

Six têtes d'enterrement les unes à côté des autres : pas de doute, l'équipe de France de tennis a perdu la Coupe Davis. La finale est bouclée depuis moins d'une heure et, autour de leur capitaine Arnaud Clément, les Bleus aimeraient manifestement être ailleurs qu'à cette conférence de presse d'après-match. C'est un exercice obligatoire que les joueurs trouvent déjà pénible quand ils ont gagné. Alors imaginez quand le saladier d'argent vient de vous passer sous le nez, à domicile, devant 27 000 personnes. [...] Mais une fois le coup encaissé, ils ne ressasseront pas ce week-end lillois trop longtemps.

*Le Monde*, 23 novembre 2014

**Traduction proposée au jury**

Six ashen faces, one next to the other. There is no doubt (*There's no doubt about it,*) the French tennis team has lost the Davis Cup. The finals have been over for less than an hour, and, standing around their captain Arnaud Clément, it is clear that (*clearly*) the French players would like to be elsewhere rather than at this post-match press conference. It is a necessary (*mandatory, obligatory*) exercise that the players find hard, even when they have won. Let alone when the silver salad bowl has just escaped them (*Not to mention when they've just missed out on the silver salad bowl,*) at home and in front of 27,000 spectators. However, once they have endured the hardship (*once they've got over the disappointment,*) they will not think about (*they won't dwell on*) this week-end in Lille for too long.

**Texte 2**

La dernière fois que Marianne Bleitrach a voulu s'acheter des chaussures, elle a dû les essayer... dans la rue. La raison ? Cette avocate se déplace en fauteuil roulant. Or, pour accéder à la boutique du centre-ville où elle avait repéré ses tennis, il lui fallait franchir trois marches. Rédhibitoire. « Nous sommes toujours limités au quotidien pour pratiquement tout : acheter du pain, de la viande, aller au cinéma, au théâtre », souligne-t-elle, avant d'ajouter, bravache : « à votre avis, pourquoi voit-on autant de personnes handicapées dans les galeries marchandes ? Ce sont les seuls endroits qui leur sont accessibles ! »

*Ça m'intéresse*, septembre 2014, n° 403

**Traduction proposée au jury**

The last time lawyer Marianne Bleitrach wanted to buy herself a pair of shoes, she had to try them on .... in the street. For what reason? (*Why was this?*) Because she moves around in a wheelchair (*Because she's in a wheelchair*), and because, to have access to (*in order to access*) the high street store where she had spotted her training shoes (*trainers*), she would have had to walk up (*get up*) three steps. Just impossible. "It's always complicated for us on a daily basis for almost everything - to go and buy bread or meat, to go to the cinema or the theatre," (*Every day, doing virtually everything is complicated for us – buying bread or meat, going to the cinema or the theatre,*) she says, before adding, in a defiant tone, (*defiantly,*) "Why do you think there are so many disabled people in shopping centres (*shopping malls*)? Because these are (*they're*) the only places they can access!"

**Texte 3**

La plupart sont arrivés avec des idées reçues et une moue de dégoût. Mais bon nombre d'entre eux sont repartis avec la fierté d'avoir dépassé leur répulsion et apprécié la dégustation.

Au menu de ce dimanche : grillons et sauterelles frits. Des insectes comestibles élevés en France et dont la valeur nutritionnelle dépasse largement celle de la viande.

Patrice, la cinquantaine, a fait une halte au bar à insectes. Il ne s'est pas fait prier pour croquer à pleines dents dans un grillon : « La sauterelle est moins intéressante au niveau de la texture, mais meilleure en bouche ».

*20 minutes Grand Lyon, lundi 3 novembre 2014*

### **Traduction proposée au jury**

Most of them came with preconceived ideas and a look of disgust on their faces. But many left having enjoyed the tasting, proud of (*with a sense of pride of*) having got over (*overcome*) their revulsion.

On the menu this Sunday (*On this Sunday's menu ; ou : on that Sunday's menu*) : fried crickets and grasshoppers – edible insects farmed in France and whose nutritional value goes far beyond (*far surpasses*) that of meat.

Patrice, in his fifties, has called (*ou : (had) called*) in at the insect bar. He needed no encouragement to take a big bite out of a cricket. He says (*ou : he said*) "The grasshopper is less interesting as far as the texture goes, but it tastes better."

### **Exemples de sujets proposés lors de la session 2015**

Des milliers, puis des centaines de milliers de manifestants, bientôt rebaptisés « indignés » par la presse, se rassemblent à la Puerta del Sol, au cœur de la capitale espagnole. Ils dénoncent la mainmise des banques sur l'économie et une démocratie qui ne les « représente pas ». Un slogan émerge bientôt de leurs rangs : « Le peuple, uni, n'a pas besoin de partis ».

Trois ans plus tard, la place de la Puerta del Sol est vide. L'ambition que les choses changent n'a pas disparu, elle a muté. De façon inattendue, l'espoir se cristallise désormais sur une nouvelle formation politique, Podemos (« Nous pouvons »).

*Le Monde diplomatique, janvier 2015*

En 1927, Théophile Bader, l'un des fondateurs des Galeries Lafayette, avait acheté le 52, avenue des Champs-Élysées pour y installer un grand magasin à l'américaine. « Le projet n'avait pas abouti à cause de la crise de 1929 », explique Philippe Houzé, qui préside le directoire du groupe.

Un peu plus de quatre-vingt-dix ans plus tard, les Galeries devraient finalement s'installer au même numéro de l'avenue parisienne, « à l'horizon 2018 », annonce M. Houzé dans *Le Journal du Dimanche*.

Les Galeries Lafayette arriveront sur les Champs-Élysées, « parce que c'est l'avenue de l'art de vivre à la française ».

*Le Monde, 23 novembre 2014*

Une très bonne nouvelle pour les personnes malvoyantes, qui pourront bientôt disposer d'un téléphone portable composé de boutons en braille. Sa mise sur le marché devrait tout d'abord être lancée en Angleterre et l'appareil serait vendu par Ownphone, un constructeur de téléphones adaptés aux enfants, personnes âgées, ou situations d'urgence. Nous sommes encore loin du smartphone pour malvoyants, puisque l'appareil permettra seulement de téléphoner ou de recevoir un appel ; il ne peut en outre enregistrer que 12 contacts, personnalisables à la demande de l'utilisateur. Reste qu'étant donné qu'aucun téléphone de ce type n'a encore été commercialisé, il s'agit d'une avancée importante pour les personnes malvoyantes.

*Destination Science*, n°10, juillet-août-septembre 2014

C'est une histoire que l'on connaît par cœur, celle de Brett et Michelle, un couple de jeunes quadras qui bat de l'aile, et cherche à mettre du piment dans sa vie sexuelle. C'est aussi l'histoire d'un ami de Brett, Alex, acteur-chômeur déprimé, et de la sœur de Michelle, Tina, fraîchement larguée. De l'amitié ambiguë qui va naître entre eux. C'est une série simple, une « petite série », diront peut-être certains, mais la qualité de son écriture et de son interprétation en font d'ores et déjà une des nouvelles séries les plus réussies de ce début 2015.

*Télérama*, 12 janvier 2015

Une statue du chanteur-compositeur Antonio Carlos Jobim a été inaugurée lundi sur la plage d'Ipanema à Rio. La statue en bronze de 200 kg est un hommage de la mairie de Rio pour le 20ème anniversaire de la mort de celui qui est devenu mondialement célèbre, en 1963, avec l'une de ses compositions : « La Fille d'Ipanema ». « J'ai choisi de le représenter jeune et beau, quand il était à l'apogée de son succès » a indiqué la sculptrice Christina Motta. La statue le représente donc avec sa guitare sur l'épaule, comme s'il était en train de déambuler au bord de mer.

*Le Figaro*, 10 décembre 2014

Rapport établi par Lyndon Higgs, avec la commission ESP

#### 4.1.2. Partie 2 – Explication de Faits de Langue

##### Considérations générales

L'analyse des faits de langue est une des quatre sous-épreuves de l'épreuve sur programme (ESP) et la seule à se dérouler en français. Elle fait suite au thème oral. Deux faits de langue sont soulignés dans le texte support de l'épreuve (littérature ou civilisation). Cette épreuve ne donne pas lieu à des questions de la part du jury. Le candidat poursuit ensuite immédiatement avec le commentaire en langue anglaise du document de littérature ou de civilisation.

##### Précisions et recommandations

Aucune durée n'est imposée pour cette sous-épreuve, mais il importe de ne pas perdre de vue que les candidats disposent d'un maximum de 30 minutes pour les trois premières parties de l'ESP. Il paraît donc raisonnable de ne pas consacrer aux faits de langue plus d'une petite dizaine de minutes au maximum.

Les deux segments soulignés peuvent relever du même domaine ou de domaines différents (nominal, verbal, syntaxique).

Il est essentiel de prêter attention au soulignement afin d'identifier clairement la nature et l'enjeu du fait de langue à traiter. Ainsi dans : *she returned to her calculations, but figure as she would, she could not conjure back the vanished three hundred dollars*, le soulignement intègre une proposition entière et relève donc de l'énoncé complexe. Une analyse centrée exclusivement sur la valeur du modal WOULD n'était pas pertinente.

##### Démarche attendue

Le commentaire grammatical doit être structuré. Une série de remarques ponctuelles d'ordre général ne saurait tenir lieu d'analyse, laquelle doit répondre à une démarche logique visant à proposer une démonstration du fonctionnement en contexte des segments soulignés.

La **description** consiste en une identification précise des éléments composant le segment, en prenant soin de mettre en évidence ceux qui sont pertinents pour l'élaboration de la **problématique**. Il n'est pas nécessaire de lister de manière linéaire tous les constituants du segment. Ainsi, dans : *It was not that she wanted them to be more disinterested, but...*, on n'attendait pas une énumération avec étiquetage exhaustif de tous les mots du segment, mais l'identification de la forme comme étant une proposition complexe coordonnée à la suivante par BUT.

Pour des segments plus courts, la description doit s'attacher à donner la nature et la fonction des constituants du segment. Ainsi, pour *...provide a smashing answer for those cynical men, who...* on attendait du candidat qu'il identifie le segment comme groupe nominal complément de la préposition FOR et composé du déictique/ démonstratif pluriel THOSE (THAT + pluriel) déterminant le groupe nominal *cynical men*.

À cette étape du commentaire il est indispensable que le candidat maîtrise la terminologie grammaticale de base, et qu'il ne confonde pas par exemple les différentes réalisations

fonctionnelles de THAT (conjonction de subordination, pronom relatif, déterminant ou adverbe) : une erreur d'étiquetage à ce stade est lourdement pénalisée. De même, identifier TO comme préposition et non comme particule infinitive dans : *Hazel was ironing a dress to wear to work* était rédhibitoire.

En revanche, lorsque la nature du segment souligné fait l'objet de la problématique à venir, on veillera à ne pas répondre dans la description à la question qu'on envisage de poser ensuite. Par exemple, pour la description de : *A withered hermit [...] might shake off fifty, looking in her eye*, on attendait simplement : proposition non finie en apposition, composée du verbe *look* + -ING suivi de la préposition IN et du GN *her eye*. L'identification de la forme en -ING constituait en effet un point essentiel de la problématique

La **problématique** consiste à dégager les enjeux posés par le fonctionnement du segment souligné dans son contexte d'apparition (cf. exemples traités en fin de rapport). Pas plus que la description, elle ne doit être plaquée et artificielle. On ne peut se contenter d'une formulation passe-partout telle que "justification de la forme en contexte". Idéalement, la problématique permet de poser ce qui fait problème dans le segment souligné, problème que l'analyse viendra ensuite résoudre. Par exemple, pour *Every grandchild in Jubilee must have a birthday in March*, problématiser uniquement sur la "valeur du modal" ou sur "l'emploi du modal est-il épistémique ou radical ?", n'ouvrirait pas de perspectives explicites sur l'emploi en contexte. En revanche, une problématique telle que : "Quelle est la valeur de ce modal en contexte ? Qui prend en charge le jugement modal ?" donnait au jury une indication sur la prise en compte dans l'analyse à suivre de la question de l'instance narrative du segment, et du passage.

L'**analyse** doit consister en une véritable démonstration visant à répondre à la / aux question(s) posée(s) dans la problématique. Dans cette perspective, il peut être pertinent de procéder à un bref rappel théorique sur le fonctionnement en langue de la forme à l'étude, mais en prenant soin d'éviter des développements généralisants longs et non pertinents (placage de cours). L'analyse doit ensuite s'attacher à mettre en évidence le fonctionnement de la forme soulignée **en discours et donc en contexte** : la structure à analyser est-elle contrainte, ou correspond-elle à un choix de l'énonciateur ? Dans le cas où plusieurs structures sont possibles, pourquoi une construction plutôt qu'une autre a-t-elle été choisie ? Comment le choix de la structure retenue s'inscrit-il dans la stratégie argumentative / énonciative / narrative / rhétorique de l'énonciateur à l'intérieur du segment voire, au-delà, du texte ?

Pour fournir cette justification, on attend du candidat qu'il utilise les ressources linguistiques que lui propose le texte (au moyen de gloses, paraphrases, manipulations...) afin d'éclairer l'emploi et le fonctionnement de la forme en contexte. Ces moyens doivent être mis au service d'une résolution de la problématique : on ne saurait se contenter de proposer une série d'interprétations possibles du segment sans se prononcer clairement sur celle qui paraît la plus pertinente au regard des stratégies énonciatives en jeu dans le texte. En revanche, lorsque le segment souligné est un cas ambigu, où le choix d'une interprétation unique ne paraît pas possible, le jury attend du candidat qu'il démontre cette indécidabilité, par exemple en proposant des gloses du segment, et en montrant comment en contexte elles sont toutes acceptables.

De même, proposer une étiquette en lieu et place d'une analyse argumentée n'est pas recevable : affirmer qu'un auxiliaire modal est épistémique et/ou radical, ou parler de "visée"

pour tout emploi de TO ne peut faire office d'analyse, sans explicitation des termes employés au moyen de gloses ou de manipulations contrastives, s'appuyant de préférence sur des occurrences tirées du texte étudié.

Ainsi pour l'exemple cité précédemment (*Hazel was ironing a dress to wear to work*), il était intéressant de comparer l'emploi de TO particule (segment souligné) et TO préposition devant le nom *work*. On attendait ensuite des candidats qu'ils identifient le segment comme relative infinitive elliptique (pas de pronom relatif ni de sujet exprimé) et qu'ils démontrent la valeur modale du segment souligné, en proposant plusieurs gloses : la relative infinitive *to wear* pouvait ainsi correspondre à l'expression de la volonté du sujet (*a dress that she was willing / that she intended to wear*), à l'expression de la norme (*a dress that she should / that was suitable to wear*), ou encore à l'expression de la prédiction (*a dress that she was going to / that she had planned to / that she would wear to work*). Cet exemple illustre clairement le caractère pour le moins réducteur de l'étiquette de "visée". En outre, il illustre également la notion d'indécidabilité mentionnée précédemment : en effet, dans le contexte d'apparition du segment, les trois gloses proposées paraissent recevables.

De manière générale, on notera d'ailleurs qu'il est inutile et même contre-productif de proposer de multiples étiquettes et/ou explications dans l'espoir que celles qui sont attendues par le jury figureront dans la liste. Il n'y a pas plus d'étiquettes que de manipulations "attendues" par le jury. Les manipulations proposées se doivent d'être pertinentes dans le cadre de la démonstration du fonctionnement en contexte. Elles se doivent aussi d'être grammaticalement acceptables. Une manipulation n'est pas une fin en soi, et ne peut tenir lieu d'analyse : elle doit faire l'objet d'une interprétation contrastive avec le segment souligné. Si la manipulation proposée ne permet pas de faire avancer la démonstration en faisant apparaître tout ou partie du sens du segment souligné, elle n'a pas lieu d'être.

On rappellera pour finir que cette épreuve n'a pas seulement pour but d'évaluer les connaissances grammaticales des candidats. Elle évalue également leur capacité à mettre ces connaissances au service d'une analyse de faits de langue par définition singuliers, parce qu'ils apparaissent dans un contexte particulier. Les segments soulignés sont retenus pas le jury précisément parce qu'ils permettent cette articulation entre connaissances théoriques et analyse en contexte, dans le but de favoriser l'accès au sens du texte dans son ensemble. En cela, cette épreuve constitue un outil d'analyse supplémentaire du document littéraire ou civilisationnel proposé.

Le jury tient à souligner l'excellente qualité des prestations de certains candidats qui, parce qu'ils maîtrisaient la méthodologie adéquate, ont su éclairer par leur analyse linguistique le commentaire du texte support qu'ils ont ensuite proposé. La note maximale a, fort logiquement, été attribuée à ces prestations.

## Exemples de points traités lors de la session 2015

### Shakespeare – *Love's Labour's Lost*, II.1.

*BEROWNE* : *Did I not dance with you in Brabant once ?*

*ROSALINE* : *Did I not dance with you in Brabant once ?*

*BEROWNE* : *I know you did.*

*ROSALINE* : *How needless was it then to ask the question?*

**Description** : le segment souligné consiste en une phrase complexe, composée de la proposition principale « I know » suivie d'une complétive en Ø « you did » (*you* pronom / *do* auxiliaire)

**Problématique** : nous verrons comment, dans ce segment, l'absence de *that*, la valeur de base des déictiques *I* et *you*, et la valeur de reprise de DO+ED participent activement à l'économie de l'échange entre Rosaline et Berowne (forme et fond)

**Analyse** : Le segment souligné est une réplique de Berowne qui vient valider d'un coup deux relations prédicatives introduites dans les deux vers précédents : répétition de *Did I not dance with you in Brabant once?*

*Did* est bien un auxiliaire (contrairement à l'emploi de DO l. 67, *you do the King my father too much wrong* dans lequel il est verbe lexical), puisque la négation de l'enchâssée donnerait : *I know you didn't*. Ici DO auxiliaire est utilisé pour sa valeur de reprise (contrairement à son emploi l. 71 où il a une valeur emphatique : *I do protest*)

*Did*, grâce à sa valeur de reprise, valide et confirme la relation prédicative *Rosaline / dance with Berowne in Brabant once*, évoquée mais non validée dans le vers précédent : il y a donc reprise en validation de *you danced with me in Brabant once*. *I know* valide du même coup la relation prédicative *Berowne / dance with Rosaline in Brabant once*, révélant par la même occasion que la première occurrence de la question de Berowne était purement formelle, puisque la réponse en était connue (ce que Rosaline rappelle au vers suivant).

Généralement, une complétive en Ø permet un lien plus fort entre la proposition principale et la proposition enchâssée que s'il y avait la présence de THAT. On notera aussi que l'effacement de THAT est d'autant plus acceptable que le verbe de la proposition principale est courant, ce qui est le cas de *know*.

Ici, il faut envisager le choix dans le système de vers utilisés par Shakespeare, caractérisé ici par la présence de pentamètres iambiques avant le segment souligné. La réponse de Berowne, composée de deux iambes, vient rompre cette harmonie, tout en restant dans un rythme similaire, de manière à souligner le caractère commun et sans esprit de sa réponse à l'attaque de Rosaline. L'ajout de *that* aurait rompu le rythme, ce qui n'était pas envisageable dans cet échange. Comme souvent dans le théâtre de Shakespeare, la flexibilité de la syntaxe sert la construction poétique du passage.

## F. Delano Roosevelt – Annual message to the Congress, January 3, 1936

### It goes without saying that...

**Description** : Proforme *it* sujet grammatical du verbe *go*, qui fait partie de l'expression figée *go without saying*

**Problématique** : Nous nous intéresserons à la question du référent de IT et au rôle du choix de la structure dans laquelle IT apparaît au sein de la stratégie énonciative déployée par Roosevelt dans son discours

**Analyse** : *It* annonce cataphoriquement ce qui suit, c'est-à-dire la proposition nominale en *that* (sujet 'réel' du verbe de la structure figée). Il s'agit donc d'une structure extraposée. D'un point de vue syntaxique, c'est la structure canonique attendue dans un contexte de ce type : selon le *end-weight principle*, la proposition nominale très longue est placée en fin de phrase, et IT proforme y renvoie cataphoriquement en début de phrase.

Le recours à une extraposition est pertinent dans la stratégie énonciative déployée dans la phrase, et dans le passage. L'extraposition place en effet la subordonnée en *that* en position rhématique : il s'agit d'une nouvelle interprétation de l'action gouvernementale. Par ailleurs, le verbe dont *it* est sujet se trouve être inscrit dans l'expression figée *go without saying* : il signale d'emblée que l'information extraposée est présentée comme allant de soi, comme acceptée de tous. L'extraposition permet donc à Roosevelt d'asserter d'abord sa position sur l'argument qui suit et de le présenter comme incontestable (*it goes without saying*), alors qu'en fait l'argument avancé sur l'action de l'Etat à l'époque du discours (*more than a single legislative enactment was called for*) est largement sujet à controverse (cf l. 31 « *we have invited battle* »).

### Faits de langue proposés à l'analyse lors de la session 2015

start asking him what did he think he had done  
Every grandchild...must have a birthday in March

I don't actually see that much of them  
she knew then what they had told me

Hazel was ironing a dress to wear to work  
the old woman would not budge

the sea will ebb and flow, heaven show his face  
a withered hermit might..., looking in her eye

...are as keen as is the razor's edge invisible  
Good madam, if by me you'll be advised,

I know you did  
he doth demand to have repaid 100 000 crowns

the hearing of these names

That Lily was a star fallen from that sky did not...

figure as she would, she could not conjure...

she could get no zest from the thought of victory

...confidence of a young girl who has always been told that...

It was not that she wanted them to be more disinterested

I'd known a gentleman where I was employed

It's so lovely having you here

I may be told that..., but...

should it ever happen, which God forbid, the Scotch...

Should they see the wealthier farmers combining to resist...

First the poor, then the landlord

circumstances... such as an Irish pestilence alone could produce

They were only flying one form of death

he assured me it would be a repetition of the same...

It was my full impression that...

a legend of invincibility, which it will be hard to dissipate

...in what may be called the lower levels of society

...provide a smashing answer for those cynical men who...

If you will help, this can be done

the genuine protection of the people's property

It goes without saying that...

those who did leave encountered a great deal of difficulty...

...difficulty in finding new places to settle

Rapport établi par François Bercker, avec la commission de Linguistique

### **4.1.3. Partie 3 – Exposé en langue étrangère**

#### **Méthodologie générale de l'exercice**

En introduction, un minimum de contextualisation est attendu afin de jeter un éclairage sur la place du texte dans l'économie de l'œuvre littéraire. En civilisation, la contextualisation est d'autant plus essentielle qu'il est nécessaire d'ancrer le document dans son environnement culturel, historique, voire socio-économique. Une connaissance approfondie de la période ou de l'œuvre est certes indispensable à l'analyse du texte mais la contextualisation ne doit cependant pas servir de prétexte à une simple récitation de connaissances.

À cette contextualisation doit être associé un effort de problématisation qui, aussi bien en civilisation qu'en littérature, permet de s'interroger sur la spécificité du texte et d'en déterminer ses enjeux. Il s'agit, grâce à cette démarche de trouver et définir précisément un fil conducteur aboutissant à une présentation dynamique.

Il est donc impératif d'annoncer un plan en fin d'introduction afin de rendre le projet analytique clair et cohérent : rappelons en effet qu'il s'agit d'un exercice de démonstration destiné à mettre en valeur des qualités pédagogiques.

Dans l'analyse elle-même, le candidat doit rester fidèle à la démarche annoncée en soignant ses transitions. Un certain nombre d'écueils doivent être évités : un plan qui distinguerait le fond de la forme ; un plan construit comme un catalogue de personnages ou d'événements ; un plan figé et mécanique qui se contenterait de juxtaposer des idées sans souligner leur articulation logique et dynamique. S'évertuer à découper le texte en un nombre spécifique de parties paraît souvent arbitraire : si le candidat choisit néanmoins de le faire, il faut absolument que ce soit au profit de son argumentation. Il est à noter qu'aucun plan-type n'est attendu par le jury, toute proposition de lecture sera considérée et examinée avec bienveillance.

Le commentaire doit comporter des micro-analyses qui permettront au candidat d'étayer son argumentation. Il faut veiller toutefois à ne pas citer systématiquement toutes les occurrences d'un même fait. En outre, une distance critique est nécessaire et il s'agit d'éviter la paraphrase, le résumé purement descriptif ou psychologisant du document. Enfin, le placage de cours est totalement proscrit.

Si le recours à un vocabulaire technique et/ou critique peut s'avérer utile, une analyse juste et formulée sans jargon sera toujours préférable à un excès de vocabulaire érudit mais mal maîtrisé qui ne permettrait pas d'éclairer le sens profond du texte. La qualité de l'expression générale doit néanmoins répondre aux exigences du concours, qu'il s'agisse du lexique, de la syntaxe ou du niveau de langue.

L'épreuve fait appel à l'expérience et aux compétences de lecture des candidats qui font ainsi preuve de leur sensibilité et de leur prise de recul critique. Les meilleures prestations ont su allier maîtrise des connaissances, prise en compte du ou des points de vue, de l'intertextualité ou des débats historiographiques, pour ne citer que ces exemples.

Enfin la conclusion ne doit pas simplement résumer le propos mais répondre à la problématique posée en introduction.

Les questions lors de l'entretien ont pour objectif d'aider le candidat et sont autant d'occasions qui lui sont offertes de compléter, de clarifier ou d'ajuster son exposé. Par

exemple, le jury peut demander au candidat de clarifier tel ou tel point de son argumentation, de mettre en valeur ses connaissances de l'œuvre littéraire ou de la question de civilisation. Les questions peuvent aussi simplement permettre de s'assurer de la bonne compréhension du texte et de ses enjeux. L'entretien s'avère généralement fructueux.

Cette année encore, le jury a pu entendre des prestations de qualité et tient à féliciter les candidats pour le sérieux de leur préparation.

## **Textes proposés aux candidats de la session 2014-2015**

### **Littérature**

William Shakespeare, *Love's Labour Lost* [1598], The New Cambridge Shakespeare, 2014

Act II, scene 1 (lines 90-176), pp.85-89

Act IV, scene 3 (lines 205-265), pp.126-128

Act V, scene 2 (lines 254-314), pp.150-152

Edith Wharton, *The House of Mirth* [1905], Norton Critical Edition, 1990

Book I, chapter 3, p.24-25

Book I, chapter 5, p.45-46

Book II, chapter 10, p.223

Book II, chapter 13, p.245-246

Alice Munro, *Dance of the Happy Shades* [1968], Vintage, 2000

"Postcard" pp.140-142

"A Trip to the Coast" pp.178-179

"The Peace of Utrecht" pp.209-210

### **Civilisation**

#### **The Great Famine**

John Hughes, *A Lecture on the Antecedent Causes of the Irish Famine in 1847*, New York,

Edward Dunigan, 1847, pp.21-22

William Bennett, *Narrative of a Recent Journey of Six Weeks in Ireland*, London: Gilpin, 1847,

pp.26-29

A leading article from *The Times of London*, Tuesday, September 21, 1847

- An editorial from *The Times of London*, September 17, 1847

#### **The Roosevelt years**

An obituary from *The New York Times*, September 11, 1935

Eleanor Roosevelt, "A Challenge to American Sportsmanship", *Collier's* 112 (16 October 1943), pp. 21-22

Franklin Delano Roosevelt, "Annual Message to Congress", January 3, 1936

## **Spécificité des questions au programme en littérature et en civilisation**

### **Littérature**

Les passages choisis pour l'épreuve de commentaire de textes littéraires ne sont pas le fruit du hasard, mais sont représentatifs de l'œuvre tout entière et doivent donc être recontextualisés.

De même, chaque passage a une structure interne, une cohérence, et on attend du candidat qu'il perçoive les articulations et les enjeux du texte. Certes, les lectures préalables d'ouvrages critiques universitaires aident le candidat dans son approche du texte, il n'en demeure pas moins que le jury attend du candidat qu'il s'approprie le texte.

Dans *Love's Labour's Lost*, beaucoup de troisièmes parties avaient trait à la métathéâtralité sans que la question de la mise en scène soit abordée. La lecture personnelle du passage par le candidat doit nécessairement se traduire par la formulation d'une vision critique du document. Dans cette perspective, l'analyse de figures de style ne saurait donner lieu à un catalogue stérile (polyptote, paronomase, antanaclase...), mais contribuer à éclairer le sens du texte et servir les objectifs que le candidat aura pris le soin de définir clairement lors de l'exposé de son plan.

Les trois genres proposés (le théâtre, le roman, la nouvelle) ont chacun leurs spécificités formelles que le jury s'attend à voir prises en compte dans la présentation. Par exemple, il serait bon que les candidats se souviennent que la comédie est faite pour faire rire et que le rire dépend des conditions de la mise en scène dramatique. Il faut donc que le candidat réfléchisse à la façon dont le passage serait joué sur scène et au ton de telle ou telle réplique.

Un texte littéraire est par essence une construction artificielle par le biais de laquelle un auteur s'adresse à un lecteur ou à un spectateur. Le jury s'attend donc à ce qu'un texte soit pris en compte dans sa littéarité. Trop de candidats limitent leur analyse à l'univers représenté sans prendre en compte ni l'auteur, ni le lecteur qui font aussi partie de l'univers qu'ils doivent analyser.

Par exemple, la question du sadisme de l'auteur vis-à-vis du personnage de Lily Bart dans *House of Mirth* n'est cohérente que si le candidat perçoit correctement les relations entre l'auteur, le narrateur et les personnages. Les remarques psychologisantes sont à proscrire.

Lors de l'entretien qui suit le commentaire, le jury part des remarques souvent pertinentes faites par le candidat afin de les amener vers une analyse plus complète et fine du passage. Ceci doit être une mise en garde pour le candidat qui utiliserait une terminologie non maîtrisée et sortie de son contexte. Ainsi *Gothic*, *stream of consciousness*, *epiphany*, *willing suspension of disbelief* sont des termes que le jury demandera au candidat de définir comme base de la discussion. Plus généralement les questions invitent le candidat à développer sa pensée et sont destinées à valoriser sa prestation.

### **Civilisation**

Pour le commentaire de civilisation, il faut prêter la plus grande attention à la variété des textes : éditorial de journal, article de magazine, extrait de mémoire, discours, récit de voyage, etc. Il faut également s'interroger sur les objectifs de l'auteur en lien avec les destinataires et les moyens de diffusion des textes. On veillera en outre à contextualiser de

manière pertinente le document dès l'introduction, et à relier cette contextualisation à l'analyse tout au long de la démonstration.

Pour ce faire, il est indispensable d'avoir une bonne connaissance des questions au programme et une culture générale en matière de civilisation des pays anglophones (institutions, religion, idéologies). Enfin, on se posera systématiquement la question du point de vue de l'auteur, afin d'éviter de considérer le texte comme des compte-rendu objectifs de la réalité.

Cette année, le jury a entendu de bonnes prestations qui combinaient une réelle maîtrise du programme de civilisation et une lecture fine des documents, sans sombrer dans la paraphrase ou le placage. En revanche, le jury a constaté que la méconnaissance des institutions politiques, des idéologies et des questions religieuses empêchaient certains candidats de bien comprendre les textes qui leur étaient proposés. Rappelons qu'en civilisation, il est essentiel d'articuler l'analyse de la rhétorique et les enjeux politiques du document tout en adoptant un recul critique par rapport au point de vue implicite ou explicite de l'auteur.

Dans les pages qui suivent, on trouvera deux propositions d'explication de textes soumis cette année: une nécrologie de Huey Long parue dans le *New York Times* et un extrait d'un récit de voyage d'un Quaker britannique en Irlande. Le texte du *New York Times* a donné lieu à des lectures hâtives qui ne tenaient pas compte du caractère polémique du document et ratifiaient la qualification de « fasciste » appliquée à Huey Long. Inversement, d'autres candidats ont évacué l'objet du texte pour proposer un cours sur le second New Deal. Le texte de Bennett a quant à lui donné lieu à du placage sur l'aide aux pauvres sans que le regard de Bennett ne soit pris en compte.

On rappellera en conclusion la nécessité de proposer une lecture fine du document qui s'appuie sur de solides connaissances.

### **Cinq exemples spécifiques**

Les exemples que nous proposons ici n'ont pas vocation à être pris pour des modèles à copier, à imiter et à appliquer mot pour mot à tout texte qu'un futur candidat serait amené à expliquer lors de prochaines sessions. Il n'y a pas de recette magique : c'est uniquement à force de pratique et d'entraînement que l'on peut gagner en aisance. Nous encourageons donc les futurs candidats à s'atteler à la tâche du commentaire de texte de façon très régulière et de prendre littéralement le texte « à bras le corps ».

Les cinq exemples choisis reflètent plutôt des pistes de réflexion et de travail sur les questions au programme de la session 2015. Ils s'inspirent des prestations des meilleurs candidats que le jury a eu le plaisir d'écouter. Il ne s'agit en aucun cas de plans stricts et rigides. Ces exemples peuvent constituer une aide méthodologique permettant aux futurs candidats d'appréhender le texte à commenter. Il s'agit de mobiliser les connaissances pour mettre en exergue la spécificité du texte à étudier et analyser.

Ces explications proposent une méthodologie transférable. Gageons que les futurs candidats sauront en faire bon usage.

**EXEMPLE 1 : Edith Wharton, *The House of Mirth*, Book II, Chapter X, p. 223**

The text is located in the last part of the novel by Edith Wharton. It depicts the main character's downfall as Lily Bart has slowly but surely fallen down the social ladder before being officially cast away by and from the aristocratic clan of Old New York. In the novel, Lily thus had no choice but to resort to various solutions so as to cope with her money problems and eventually simply keep afloat and survive. Lily Bart has been caught in a dreadful and inextricable spiral and this is an irretrievable descent to hell. This is actually hell as such for Lily in this particular text as she is now a milliner, trimming hats, working for Madame Regina and obeying the orders of the forewoman – Miss Haines. The confusion she feels in this text can be explained by the intense sense of exhaustion she is going through and that will eventually be intensified by chloral (taken to relieve her pain [lines 5 and 41]). Lily is losing ground and this is rendered through the style of the passage and the mixture of the various viewpoints and narrative voices that transcribe the main character's impressions. The tone of the text is unambiguous as it leaves no hope of survival or redemption to the one the clan has banished. The text is also typical of the themes and the narrative strategies Wharton used when writing her ghost stories – the cultural but also mythological dimensions could be pointed out.

**The social downfall of the main character can be felt as the text is peppered with traces of her former life in a class-ridden society. Class awareness** is indeed undeniable. "*she and her kind were discussed*" (l.20-25) vs "*their race*" (l.31) (to refer to the working-class girls) are expressions used to reflect both a sense of belonging and a form of delusion. But what is her kind now? There is "*a definite knowledge of the latter's place in the social system*" (l.28), which is a statement by the omniscient narrator to show a shared awareness, the acceptance of a social order, a sense of hierarchy and a respect of social codes whatever the class you belong to. The narrator's assertion and the ternary rhythm (l.5 & 28) establish the social reality and rigidity of New York society at the turn of the 20<sup>th</sup> century. The tone is rather pitiless, hence providing the ideal framework for social Darwinism.

The social weight can't be ignored and it becomes a sign of Lily's downfall, failure and rejection just as the film adaptation by Terence Davies also proves with the camera's downward movement in the introduction to this scene. The fact Lily is trimming hats should also be seen as a social symbol (l.28-29) and could be reminiscent of the opening scene of the film when Lily appears as a hatted-figure. If the hat is a mark of a specific social status, here there is reversal of the situation – she isn't wearing a hat anymore but sewing one. The hat should certainly be considered an objective correlative (cf. T.S.Eliot's *Hamlet and his problems*, 1919) and could be telltale of the material approach to success stories [(l.32) "*material achievement*"] since obviously only success creates interest in the others. This could be seen as a sort of Cinderella syndrome and the text could be read as a twisted fairytale with a reversal of the situation compared to the beginning of the novel. Now Lily is portrayed as a poor girl (nearly sitting by the hearth), submitted to the commentaries of her uncompassionate sisters and nasty uncompromising stepmother. In this "underworld of toilers" (l.25), Lily is in a slave-like situation.

Ghost-like figures of her past (Mrs Trenor and Mrs Dorset) also pervade over the scene as echoes of her former life, which is part of a remembering process, while Lily is herself dismembering her life. Line 19 ("*startlingly enough, a familiar name now and then floated to the surface*") emphasizes this effects as the word "*floated*" gives an impression of mental pop-ups creating vague reminiscences of a bygone age, memories of things past. A

commentary from the narrator can also be felt with the adverb “startlingly”. Surely, there is an effect of surprise but who feels surprised? Mrs Tremor’s name evokes former parties (or balls, to carry on with the Cinderella syndrome) at Bellomont but now there is a sense of disillusion and fatality. Lily doesn’t show any sense of regret or yearning for these formal parties she used to go to and she doesn’t even show real curiosity or interest either. She is “startled” but the reader has the impression she’s not herself anymore, she is not the heroine of her own life anymore. Besides the long drawn-out metaphor of water in the passage and in the whole novel (as a form of intratextuality) reveals Lily is drifting away, before eventually plunging under the surface and drowning.

**The fall could also be read as a process of distortion and dismembering**, especially through a process of destruction. At the beginning of the text, line 1, “*rip the spangles from the frame*” is a blatant act of destruction but could nearly be read as an ominous sign (RIP = rest in peace?) but given that Lily is the one ripping the spangles, isn’t she the one responsible for her fall? As another form of distortion, it could be noticed that in the film, she isn’t undoing but decorating a hat. This also leads to a reflection on the notion of value (both material and moral) – Lily doesn’t show any skill anymore (last paragraph): “*clumsy*” (l.40) insists on the poor quality of her work. From a moral dimension, assessing her low quality work means assessing Lily herself – her work has no value, she has no value, her life has no value; hence line 41 the idea of “*disability*” accounting for the fact she is reduced to menial tasks. The same effect is created by the expression “*listening absently*” (l.1) though she used to be an acute listener: she has lost what used to make her personality [cf. Book I chapter II p.17: “*she wanted to get away from herself, and conversation was the only means to escape that she knew*”]. Now Lily is only surrounded by women, this is a woman’s world, and her art of seduction is of no help anymore.

Eventually, the fall has a moral level (l.28-32) and even a pagan (more than religious) dimension as she is said to be a fallen star. This is a slow process in different steps, but what sin has she committed? What has she betrayed? How is she punished? Is there a hope of redemption? The mirror image (l.21-22) is worth commenting upon as an example of fragmentation and prism. Here it takes the form of an anamorphosis [just like in Wharton's ghost story “The Looking Glass” or the film adaptation with the blurred reflection of her boss in the mirror in the background] so as to question the issue of the character’s identity and social existence. The mirror effect is also to be found through language (l.7-17) with the girl's fragmented speech (dashes, dots, jagged rhythm).

There lies the technical interest of the passage from line 7 to line 17. It thus echoes and depicts Lily's former life. The syntax can evoke the disconnection from her former world and the girls' world. As for the grammatical and linguistic distortions, they could be taken for the reproduction of working class language as a social pointer (loose syntax l.8; double negation l.10; oral quality l.14 +l.1, alliterations l.13-15). Wharton finds a way to reproduce the sounds of a strange harsh language Lily is definitely not familiar with and which she has difficulties grasping. So everything is let loose, be it the spangles, the language, Lily’s art, her behavior or her morality.

**Lily isn’t an actress anymore, she is no more the heroine – or the star – of her own life.** She now is in the shadow, both present and absent at the same time (l. 1), just the shadow of herself. She is still acting though but for the others, as if acting backstage, preparing the costumes for the real actresses. Dramatic irony thus can be found in the girls' talk as in a form of *double entendre*, the topic of the conversation of Lily’s companions could evoke

Lily's fate as if they were talking about her in the third person narrative. It is as if she were dehumanized, even as if she weren't there. Is she a ghost herself? The passive structure line 29 gives the impression her life has stopped while real life carries on outside. There is also a moralizing effect (l.7...) when the reader gets the impression the working class girls are indirectly nagging at Lily, saying what happened to her serves her right and that she had been warned. Eventually, the passage is proleptic, offering a glimpse at what will happen.

Lily as a "*fallen star*" could also be read from an artistic viewpoint (l.28-29). Now she is of no interest to her former audience as she embodies failure. She is the figure of loneliness, being perpetually outside and has taken the figure of the outcast or the pariah. She is the "*foreigner*" (l.34, hence the issue of a strange language) and embodies inadequacy. The film adaptation is coherent on this point when the camera focuses on her bended head, showing Lily withdrawn on herself and withdrawn from the rest of the girls. Here the issue of in-betweenness is relevant as Wharton's character doesn't belong anywhere – she is part of neither worlds and she both stands for rejection and alienation.

**Wharton thus seems to be slowly killing the heroine as elements of suffocation and pain** can be found in this text. The sultry air and the stifling heat (l.4-5) give an impression of confinement and of obscurity. The film adaptation also recreates a relative darkness with the barred windows and the lack of perspective, letting the viewer (just like the reader of the text) understand Lily has reached a dead end. There is even a form of torture since she is forced to relentlessly listen to her companions (possibly Wharton's use of the torment of Tantalus). The scene around her looks unreal though it is in fact reality. Hence there is a total reversal of the situation compared to the first part of the novel when illusion was mistaken for reality by the main character. Besides subjection is rendered through the authority of Miss Haines (is this a pun on the French word meaning – *haine*?), who becomes Lily's torturer in a domination vs subservience relationship. Miss Haines seems to be indulging in humiliating Lily just as the reader can feel in Miss Kilroy's suppressed smile (is this a pun on "kill roy" / kill queen?). But who viciously smiles at Lily's expense? – the characters? the narrator? Wharton herself? the reader?

**The spinning effect of the passage is due to the narrative devices** with the reproduction of the "*chatter*" effect of Lily's companions. There is a flow of words and the rhythm as well as the interconnecting subjects create a headache and nightmarish effect. This buzzing impression is also present in the film's background din and can be found in phrases such as "*rose and fell with the coming and going of Miss Haines*" or with the binary structures or line 18 with "*on and on it flowed*". The syntax and *ING* structures (l.18-21) combine to express an uninterrupted process, slowing the rhythm down, making it heavier and heavier before eventually coming to a halt, lulling Lily to sleep just like the medicine that will kill her. Using the water metaphor line 30, it could also be argued Lily is going under water, thus explaining the muffled sounds and lack of air. The sounds and the visual dimension of the scene can't be ignored.

There are also shifts in the narration with the telling technique of the omniscient narrator and the showing technique through direct speech and the use of internal focalization (cf. free indirect speech with the self-questioning present in the last paragraph). The reader can actually feel Lily's uneasiness and drowsiness, sharing her feelings of exhaustion and confusion (l.41). The narrative devices reproduce a sickening effect and the reader has the feeling he or she is participating to Lily's uncanny experience, spiraling down with her at the same time she is losing track and failing at putting "*her thoughts together*". Putting Lily's

thoughts together may actually be the reader's task. If Lily fails at deciphering the anamorphosis (l.18 "*a current of meaningless sound*") the reader should make the effort to put all the clues together. Similarly, a shrewd reader should be able to grasp the irony that can be found line 6 "*the chatter had ... the incoherence of a dream*" – this is actually not so incoherent for a shrewd reader who takes part to a process of reconstruction as opposed to destruction.

**Death and hell** are eventually made obvious through **a form of cruelty** at the expense of the main character. Lily isn't spared any form of suffering and is left in the hands of fate or of the author as the narrator laughs at her. Mentioning "*green Paradise*" (l.12) may be nasty enough in such circumstances. It surely is a piece of evidence of the pleasure the sadistic author and the sadistic reader indulge in. Issues of predator (l.23) and exploitation could also be grasped just like in the pun on Leach/leech (l.16). In the end, the ultimate judgment is formulated by Miss Haines (l.36-37) and sounds like a form of condemnation, leaving no respite and no possible redemption for the character.

**Death is looming** and the passage could be read as the chronicle of a death foretold (bottle, five dollars, picture in the paper, paradise in the second paragraph). Elements of death can be easily found (vanity (l.25), the anamorphosis, "*gone under*" (l.30-31)). Therefore this is a *memento mori* and the sounds and mental images confer a visual, pictorial quality to the scene, foreshadowing the still life of the last pages in opposition to the *tableau vivant*.

This is a complex and intricate passage that also nearly takes **a mythical quality** in its evocation of hell ("*gone under*, l.30). The myth of Narcissus is rather obvious (looking at his reflection in the water, he will fall and drown) but Lily could be seen as one of the 3 *parcae*: she has lost her ability to control fate (l.26-27 and the threads of life). The text could also be read as a reproduction of and a variation on the myth of Persephone, queen of the underworld, who had been abducted and imprisoned (lack of freedom, l.24, trapped in her room). This movement from queen or star to prisoner perfectly illustrates Lily's downfall and is an element of intertextuality as one of Edith Wharton's ghost stories is entitled "*Pomegranate Seed*" and also uses the myth of Persephone. Quite interestingly, just a few lines after this passage, Miss Kilroy eventually suggests not pomegranate seeds but "*orangeine*" to Lily... Wharton's skill might lie in her capacity to use and reappropriate several mythological references to create her own mythology.

**EXEMPLE N°2 : Alice Munro, "A Trip to the Coast," *Dance of the Happy Shades*, pp. 178-179**

The short story is set in Black Horse in small-town Canada. May's grandmother (aged 78), Hazel (33) and May (11) live together under the same roof. The store is owned by the domineering grandmother and the story recounts the death of May's grandmother at the hands of a hypnotist.

Black Horse is depicted as being in the middle of nowhere. The road leads to the lakes of Muskoka in Ontario, a place where travellers stop but never stay. The place is liminal and is characterized by in-betweenness and timelessness. The signposts indicate this is not a destination. The characters lie in wait and expect things to happen.

### **Entrapment and Stunted Women**

The Grandmother is a domineering, matriarchal and centripetal figure. She is even ubiquitous: Earlier in the story, May thinks she has woken up before the others when she sees her grandmother coming in from outside. A few pages before this passage, "It seemed to her (May) that any place she went her grandmother would be there beforehand..." (p.175).

The younger girls are connected to the grandmother, but their own connection is unclear: the reader cannot be certain that Hazel is May's mother. Hazel, who is thirty-three, is held back by her grandmother and seems trapped between adolescence (her "modern" behaviour) and adulthood (going to work). May is also held back; for example, she is forbidden to go swimming with her friends because there may be boys in the area.

May and Hazel are trapped by an environment that can be qualified as a "no man's land"; there are no male characters in the story. Lewis, the son the grandmother has not seen for 20 years, lives in California. Men are only referred to.

### **The Cruel Grandmother: The Witch**

The want-ad section in the middle of the extract is read by the grandmother in order to remind Hazel that she is not married. The irony and cruelty of the grandmother is mirrored in her reading of the ad which reminds Hazel of what she lacks (morals, restraint, beauty, Prince Charming). In addition to her ubiquity, the grandmother is symbolically endowed with "magical" powers (l.51) and the kitchen is replete with "chipped plates" and battered "pots" (l.18). At the end of the passage, she sits "tapping with her spoon" (l.57).

There are various fairy tale elements. The narrator stresses the grandmother's grotesque features (earlier in the story, p.175, "she had the look of an under-nourished but maliciously intelligent baby."), but the fairy tale is reversed. Hazel is far from being a princess; her physical description is unflattering (she is "a tall drooping girl of thirty-three" with "an oblique resentful expression" and "the wilful straying of one eye" (l.11-14) and will never enable her to find Prince Charming. Her "blurred face" (l.29) may also suggest she's turning into her mother. Another reference to fairy tales can be found a few pages later (p.183) when May starts prodding a toad with a stick.

In terms of language, her cruelty is best expressed through irony and sarcasm. May's questions on the meanings of certain words (for instance, "triflers", l.32 or "encumbrances", l.36) draw the reader's attention to the grandmother's use of language.

### **Concealment, Secrecy, Obliqueness**

The third-person narrator refrains from giving too many details about the characters (pay attention to certain literary devices such as ellipsis and reticence, "She was going to say a lot more...", l.47), and the "signpost" (l.48) in the grandmother's life marks the border between said and unsaid. Just like the girls, language and words are held back. The reader can only catch a glimpse of the Grandmother's memories.

The viewpoints shift throughout the story insofar as Munro resorts to internal focalization while writing in the third person. The Grandmother is referred to as "her (May's) grandmother", meaning that the story is told through the eyes of the eleven-year-old. This argument supports one of the main themes of the passage, the fact that certain things are meant to remain unsaid and guessed by the reader. That May may have been born out of

wedlock is but one example. The story is an illustration of Munro's oblique techniques (quoting indirectly) that contribute to lack of clarity, distorted viewpoints and falsely reconstructed memories.

The short story can be analysed in terms of genre. The short story is often defined as a condensed form that often ends with a meaningful, clear-cut epiphany. However, Munro's writing tends to play with the readers' expectations and the secret is not disclosed. At the end of the story, the grandmother prefers death over revelation. She will prefer to die at the hands of a hypnotist rather than let the reader discover anything about her past or her motivations. Is Munro being cruel with her readers by depriving them of an epiphany?

**EXEMPLE N°3 : William Shakespeare *Love's Labour's Lost* [1598], The New Cambridge Shakespeare. Act II, scene 1 (lines 90-176), pp.85-89**

The overarching motif of the passage as well as of the play is incompleteness and irresoluteness. The two couples present in the scene, King and Princess, and Rosaline and Berowne, break off inconclusively at the end of their verbal exchange. Berowne turns away from Rosaline rather than carry the argument to its conclusion; the king postpones unanswered questions to the next day.

Situation of the passage: The women are coming. King of Navarre's initial vows of a quasi-monastic confinement is contradicted by the intrusion of women. Navarre's crackpot scheme comes unstuck from the first. The passage falls into three parts, each of which ends inconclusively, in a sort of stalemate.

**The first skirmishes:** This is the first confrontation between the King and his followers, and the Princess and her retinue. We can imagine there was a pageant and a fine display of costumes and finery to underscore the solemnity of the occasion.

Yet, we also perceive a jarring note: the encounter takes place *outside* the king's castle in what amounts to a *lèse-majesté*.

The Princess loses no time in pointing this out to the King, winning the first round in the war of the sexes. She turns the king's welcome words on their head, in an example of what is to prove the women's standard rhetorical weapon: literalness: deflating the pedants' verbosity.

Navarre's high-minded pursuits, as set forth in Act I, are exposed as a fraud by his haggling over money. The key words here are "oath," "forsworn": eventually, the king and his men all break their vows (cf. 4.3. 280; 5.2. 470-1).

Princess subduing King foreshadows the power she will exercise over him later in the play.

**The Verbal jousting: quarrelling and wooing**

Language is subverted through bawdy double entendres and innuendoes. They are both a way of wooing and overpowering one's opponent/beloved. Verbal display as a form of seduction and subjection.

Wit is a male prerogative, but in this scene the gender roles are reversed: the princess and Rosaline take the initiative, and the men are bested at every turn. Examples: the king's "will" (l.9) as "will power" is taken up by the princess as "sexual desire" (l. 10); the king belatedly tries to follow suit "...ignorant what *it* is." but to no avail.

The same exchange is repeated by Berowne and Rosaline in a cruder way. Rosaline's put-down, "Did I not dance with you in Brabant once?" is a way of showing Berowne how trite and predictable his opening remark is. The allusions to carnal intercourse are more pointed and broader: "spur," "rider," "your wit's too hot." Berowne breaks off, "I will be gone", refusing to go on. Like Benedick in a similar situation, he ends "with a jade's trick (*Much Ado About Nothing*, 1.1. 140).

More generally, the *hortus conclusus*, the enclosed garden, a symbol of female virginity, is here the men's domain, from which they try to exclude women, an early suggestion that the men's verbal fireworks may be a way of masking deep-seated uncertainty about their seductive power.

### **Sex, money, power: metonymical relationships**

King's speech reminds us of the seamier side of the court of Navarre. The pageantry of the opening tableaux is interrupted by base financial considerations.

His is a rambling, repetitive and confused tirade, in sharp contrast to the thrust and parry of the previous dialogue. Loss of verbal command is synonymous with loss of sexual potency, as well as loss of status.

No satisfaction: Metonymical relationships between money, (the burden of) debt, sex, and repute are woven into the text of this excerpt, as they are throughout the play: the sum "disbursed" by Navarre's father remains "unsatisfied" (l. 52), the security for which is "gelded," *i.e.* tax-burdened/castrated," Aquitaine. No wonder the king of France is in no hurry to reassert his title on it. Were he ready to pay back his debt, Navarre says, he would offer compensation in kind (sex for cash): the princess's "yielding" (surrender of her chastity) would leave her, and the debt, "satisfied." Unsurprisingly the princess turns down the offer and Navarre has to settle for a less enticing satisfaction: "acquittances/for such a sum from special officers."

The encounter between the king and the princess, which promised to be a ritual of love, decays into pettifogging considerations. The kingdom of Navarre is a failed Arden. The king has lost his credit; he is already financially, politically and morally bankrupt, in what is a foreshadowing of the play's last scene.

### **EXEMPLE 4 : *The New York Times* Obituary of Huey Long, September 11, 1935**

After a short period of national consensus in the first hundred days of Franklin D. Roosevelt's first term in office in 1933, criticism of the New Deal became more and more vocal, both from the right and from the left. A group of dissident political movements led by charismatic leaders proposed radical solutions to the Depression. One of the most prominent critics was Huey Long (1893-1935), the former governor of Louisiana (1928-1932) who went on to become US Senator (1932-35). After initially supporting the New Deal, he launched his "Share our Wealth" program in 1934, a program of wealth redistribution based upon the taxation of the wealthy to redistribute money to the poor and guarantee a minimum income and a pension system. The "Kingfish" successfully exploited the popular discontent generated by the depression and led Roosevelt, who saw him as a potential threat to his own reelection in 1936, to launch his second New Deal (Wagner Act, July 1935,

Social Security Act and Wealth Tax Act, August 1935) in order to undercut support for his ideas. When Long was assassinated in Baton Rouge on September 10, 1935, the *New York Times* published an obituary which denounced Long as a fascist, warned Americans against the excesses of Long-style “demagoguery”, and defended “sound finance” in an effort to prevent any radicalization of the Roosevelt administration.

**This text is the vitriolic portrait of a “fascist” demagogue.** The article pays lip service to the rules of the obituary by distinguishing between the man (first paragraph) and the politician (rest of the text). Criticism is muted at the beginning but quickly becomes strident and turns this article into a vitriolic condemnation of Huey Long.

He is described as audacious and colorful, but also vainglorious. His personal charisma is denounced as dangerous as it turned him into an “agitator” and a demagogue” (l. 58). Indeed Long was a charismatic politician who skillfully exploited class resentment and pioneered modern campaign techniques (sound trucks, radio commercials).

His total control of Louisiana politics and his use of sometimes violent tactics to silence his opponents leads the *New York Times* to accuse him of fascism, without ever referring to his progressive record in Louisiana politics. The fascist label is used in a polemical attempt to discredit Long’s policies.

**This is also a paternalistic warning against the “credulous” masses” (l. 84).** Huey Long’s career is described as a “reminder” of the dangers of populist agitation and the necessity of education. Indeed, Long succeeded in establishing and retaining control over Louisiana politics and launched his share our wealth societies which had a membership of 7.5 million in 1935.

The article uses a paternalistic tone to describe the masses, (“credulous”, l. 84; “to fascinate a great multitude of followers”, l. 68; “what may be called the lower levels of society”, l. 61; “trained minds to confront the ignorant”, l. 83). Its elitism harks back to the Founding Fathers.

True democracy is described as the enlightened rule of the educated over the ignorant, the respect of self-government (l. 25, l. 78). Self-government is modelled on the American system. It is clearly meant to include checks and balances and the separation of powers in order to protect property, all threatened by the charismatic/dictatorial tendencies of Huey Long. It may also be read as an implicit warning against any attempts by the president to change the traditional balance between the three branches, at a time when a showdown with the conservative Supreme Court looked increasingly likely following the invalidation of key New Deal laws in 1935.

**The article is eventually defending “Sound Finance” against redistribution.** Although the obituary says little about Long’s program and prefers instead to concentrate on his methods, the better to denounce them as fascist, the article betrays an underlying fear of the radical redistribution advocated by Long.

His program is dismissed as “vague formulas, never worked out” (l. 65), but in fact both Long’s record in Louisiana and his program of taxation, redistribution and old age pensions proved very influential, both in Louisiana and national politics.

That is why the article talks about the need to teach Americans about “sound finance” (l. 78). The *New York Times* was frightened of the influence radical ideas might exert. Indeed, the Second New Deal in 1935 was partly proposed in an effort to undercut support for Huey

Long's ideas (social security, progressive taxation). But even though these measures were relatively modest, they prompted the *New York Times* to warn the Democrats against any further departure from orthodox economic and social policies.

The *New York Times'* vitriolic obituary of Huey Long reflects the hate and the fear felt by many at the prospect of structural reforms which might go beyond the emergency relief measures taken in 1933. The conservative elitism of the text was meant to educate the masses, at a time when some of Long's ideas were being taken up by FDR and the Congress in the Second New Deal. No wonder an establishment newspaper turned its obituary of Huey Long into a cautionary tale against the development of a "strong paternal government", foreshadowing the violent ideological battles which took place in 1936 when Roosevelt ran for a second term. Without openly opposing Roosevelt (whom the *New York Times* endorsed in 1936), it sought to preserve the essential moderation of the New Deal.

**EXEMPLE 5 : William BENNETT. *Narrative of a Recent Journey of Six Weeks in Ireland*, London: Gilpin, 1847, pp. 26-29.**

William Bennett, the author of this document, was an English Quaker who believed that there was a need to encourage a diversity of crops and toured Ireland in the spring of 1847, mainly to distribute turnip and carrot seeds in Mayo and Donegal. The document is a classic primary source.

As an outsider, William Bennett offers both an expressive depiction and a quasi-anthropological survey of the physical and moral impact of the famine to encourage sympathy and solidarity on the part of the English public.

The date is a turning point ("Black 47") and should draw comments taking the context into account:

The British Relief Association was founded and Queen Victoria's first letter was published in January 1847, Pope Pius IX asked Christians to pray for the Irish in March, soup kitchens were first organised in the Spring (following the Temporary Relief Act, voted in February), and Public Works were phased out as a consequence, the Poor Relief Act (including the Gregory Clause) was voted in June, the Whigs lost a few seats in the General Election in the UK in August, the UK was hit by a financial crisis in September, The Queen's second letter was published in October, Major Denis Mahon of Strokestown was assassinated in November.

Public works (Ireland) Act (March 1846 -> October 1847) – In order to relieve distress, four separate Acts were passed to promote the development of fisheries, harbours, drainage, road works, ...

A travelogue with a literary dimension, the book William Bennett wrote about the experience proved influential in encouraging the flow of donations in 1847.

### **Authority and pathos to commend sympathy with the Irish:**

W. Bennett establishes the authority of his narrative on a series of sources: existing literature (3) to which he adds himself; a clergyman who accompanies him (72); *actual experience* (4)

The text is infused with a sense of Christian duty – both individual and collective – and points at the necessity to pay attention to a specific problem: *cf. Christian 7, 8 & 10* (land, government, responsibility); “*our fellow-creatures (...) with the same judgment seat to be summoned to, and the same eternal goal*”, and Ireland is considered as a victim.

The document is characterised by an expressive style: use of numerous adjectives, presence of comments which intersperse the text, anaphora (*same*, 84-87)

### **Dehumanisation**

In this extract, the Irish are mostly depicted as a voiceless people (22 *voice gone*, 26 *moaning*), or speaking in a strange language (“*Tha shein ukrosh*”, 64) and ghost-like figures (*haunt 13, delusion 15, ghastly 20, scarcely human 24...*). They are tormented by despair (*too weak to rise 19, imploring 27, scarcely raised her eyes 32, unutterable anguish and despair 34, too weak to stand 50-1*), and madness (*reason and intelligence had evidently flown, 55*). They are eventually seen as a mass of bodies: uncountable bodies, hidden bodies, motionless bodies, shapeless bodies...

Children are specifically portrayed: *the most piteous and heart-rending spectacle* (l.50), *infantile expression entirely departed* (54), *orphaned* (57).

However, dehumanisation is not complete: the victims of the famine remain “*kind to one another to the end*” (58-59). This partial dehumanisation of the Irish can be regarded as necessary in the eyes of the author for them to be both needy and worthy of English solidarity: the concept of the “Deserving Poor” should thus be at least alluded to.

### **Between anthropological distance and Christian solidarity:**

The anthropological dimension of the text creates a distance between the observer and the observed: Bennett visits places, counts people, remarks on living conditions, offers explanations, needs an interpreter to understand what people say

But Bennett needs to remind the readers of the status of the Irish as humans and Christians: all humans are equally the children of God (*cf. end of the text, 82-87*); such a vision stands in stark contrast with the concept of Providentialism.

There were also calls for relief coming directly from Irish people, mostly Irish landlords and politicians.

One reason for the absence of popular Irish voices is highlighted in the text: many of the people who suffered from the famine did not speak English, nor did the English-speaking elites understand Gaelic.

Even when it urges sympathy, the paternalistic, colonialistic English gaze is ambiguous and still tends to objectify the Irish, presenting them as voiceless, half-human creatures requiring English benevolence.

Ultimately, Bennett's argument is that such a situation reflects poorly on England's Christian government

Rapport coordonné par Sylvain Jacquelin et co-rédigé par Louis Ballarin, Luc Benoit à la Guillaume, Françoise Buisson, André Dodeman, Erick Falc'her-Poyroux, Jean-Luc Lavedan et Maxime Leroy pour les membres de la commission ESP.

#### **4.1.4. Partie 4 – Compréhension / Restitution**

Les modalités de cette épreuve n'ayant pas été modifiées depuis plusieurs années, ce rapport s'appuiera sur les rapports des années précédentes, que les candidats pourront également consulter. Nous rappelons en premier lieu les termes du texte officiel définissant cette quatrième et dernière partie de l'épreuve sur programme, située après l'entretien :

*« Une partie de cet entretien peut être consacrée à l'écoute d'un court document authentique en langue vivante étrangère, d'une durée de trois minutes maximum, dont le candidat doit rendre compte en langue étrangère et qui donne lieu à une discussion en langue étrangère avec le jury »*

#### **Déroulement**

Le déroulement de cette partie de l'épreuve est rappelé par l'un des membres du jury, après l'entretien. Cela comprend, dans l'ordre :

##### **a - Découverte du titre du document sonore**

Celui-ci permettra le plus souvent une anticipation immédiate des champs lexicaux, du lieu, du ou des accent(s), du vocabulaire, et dans certains cas des noms propres et/ou des dates. Les sujets sont d'ailleurs tous liés à une actualité récente.

Cette année, les candidats ont notamment travaillé sur 'Adolescence', 'Airport security', 'Ancient Scottish sea reptile', 'Children and technology', 'Grooming and gossiping', 'Hungry Britons', 'Men and feminism', 'Mini-fasts', 'Organ donations', 'Philadelphia schools budget crisis', 'Queen Elizabeth II', 'The boy from Aleppo', 'The perfect cup of tea', ...

##### **b - Deux écoutes**

Elles sont précédées des explications suivantes, intégrées à l'enregistrement : *"You are going to hear an oral document twice. After each listening you will have one minute in which to look over your work and prepare your account of the document in English."*

Les enregistrements sont d'excellente qualité sonore et calibrés pour durer entre 2' et 2'15. A la fin de l'enregistrement, les instructions invitent le candidat à prendre la parole : *"Now it's over to you. Please start speaking now"*.

##### **c - Restitution en anglais**

Le jury attend un bref résumé introductif, une restitution précise des informations, une reformulation évitant la simple répétition du document, tout cela dans un anglais de très bonne tenue. La chronologie du document doit être respectée et la restitution se fait à la troisième personne et au style indirect.

Le candidat n'est pas limité en temps pour la restitution du document, mais il va de soi que le jury attend également un débit régulier sur un ton assuré, des tournures non répétitives, ainsi que des explications claires, riches en information et faisant apparaître l'organisation interne de l'extrait.

### ***d - Quelques questions en anglais***

Le jury pourra - dans certains cas - être amené à poser quelques brèves questions sur le fond du document, toujours dans le souci de faire apparaître des précisions que le candidat aurait pu oublier de mentionner pendant la restitution initiale. Le jury sait apprécier la difficulté de tel ou tel document, et aucun piège n'est tendu.

### **Conseils**

Le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur le fait que cette partie de l'épreuve comprend plusieurs composantes très différentes, toutes transférables à leur métier d'enseignant de langues :

- Compréhension détaillée d'un document sonore,
- Sélection des informations pour une prise de note efficace
- Capacité à reformuler et synthétiser les informations.

Ces composantes, qui mettent donc en œuvre des compétences très distinctes, nécessitent un travail très régulier et de longue haleine. Comme chaque année, le jury a pu apprécier l'excellente préparation des meilleurs candidats, qui ont su :

- améliorer leurs connaissances des variétés de l'anglais actuel (Grande Bretagne et USA bien entendu, mais également Irlande, Canada, Australie, Nouvelle Zélande, Afrique du Sud, etc.),
- approfondir leur connaissance des grandes thématiques politiques, sociales et culturelles de l'actualité récente,
- perfectionner leurs techniques d'organisation de notes (gestion du temps, mémorisation, organisation par colonnes ou par cases, utilisation de deux couleurs pour chacune des écoutes, système de visualisation des connecteurs, etc.),
- développer des réflexes de reformulation et du vocabulaire (expressions, collocations, etc.),
- enrichir leurs techniques de prise de parole en continu en anglais.

Cette préparation débouche ainsi sur une restitution comprenant tout d'abord une **introduction** indiquant l'origine du document (pays et/ou source), le nombre d'interlocuteurs, le sujet principal, le cadre de la discussion et la tonalité générale.

Le cœur de la restitution s'attache à donner autant de **détails** que possibles sur les dates, les noms propres quand ils sont facilement compréhensibles (personnes, lieux, etc.), les chiffres (en tant qu'instrument de mesure), les dates, les acronymes, les sigles, et tout autre élément pertinent.

Ces informations donnent naturellement lieu à une **reformulation personnelle** organisée de façon à faire ressortir la **logique interne** du document. Les changements de locuteurs sont notamment clairement indiqués. Ici encore, un entraînement solide permet aux candidats d'acquérir les connaissances nécessaires à une excellente restitution, dans **un anglais varié et de très bonne tenue**, particulièrement en terme de lexique :

• **substantifs**: *radio programme / broadcast, anchorman, anchorwoman, talk-show host, reporter, journalist, commentator, analyst, Education / Foreign Affairs correspondent, guest, interviewee, etc.*

• **verbes** : *say* et *answer* ne suffisent pas, loin de là ! On utilisera à bon escient *argue, state, contend, add, maintain, wonder, ask, explain, point out, mention, hint at, imply, stress, insist, highlight, denounce, contradict, retort, suggest, insinuate, agree, approve, disagree, reject, refuse, contradict, refute, differ, take the opposite view, lead to,...*

• **connecteurs logiques** : trop de candidats se contentent d'enchaîner les *and* et les *then*. Il convient de varier son vocabulaire en s'appuyant sur *however / but, besides / and, since / because, so that / which is why, etc.*

On rappelle enfin que sont à proscrire les informations extérieures au document, les jugements de valeur, les appréciations personnelles, les amorces de commentaire, les apartés, voire la remise en cause de certaines informations.

Afin de s'entraîner dans les meilleures conditions, les candidats doivent écouter régulièrement les grands médias anglophones, tels que la BBC (et tout particulièrement sur Radio 4: *Woman's Hour, In our Time, You and Yours, The Today Programme*) ou NPR aux USA (et tout particulièrement *All Things Considered*), mais également RTE (Irlande) Radio Australia, Radio New Zealand, et bien d'autres encore. Certaines radios proposent même les scripts des sujets diffusés.

Par ailleurs, des documents audio de plusieurs concours sont disponibles sur le site de la SAES à l'adresse <http://ll.univ-poitiers.fr/saesfrance/spip.php?rubrique17>

Rapport établi par Erick Falc'her-Poyroux, avec la commission ESP

## 4.2. Épreuve de Préparation d'un cours (EPC)

### Caractéristiques de l'épreuve

Nature de l'épreuve	Préparation	Passage	Coeff.
Exposé de la préparation d'un cours suivi d'un entretien. L'épreuve prend appui sur un dossier composé d'un ou de plusieurs documents en langue étrangère (tels que textes, documents audiovisuels, iconographiques ou sonores) fourni au candidat.	3h	1h maximum (exposé 40 minutes entretien 20 minutes)	2

### Bilan de la session

Ce rapport sur l'exposé de la préparation d'un cours pour la session 2015 a pour objet de préciser les attentes du jury quant à une épreuve dont la nature s'appuie sur un énoncé précis et une connaissance des programmes. Cette épreuve s'inscrit aussi dans une pratique laissant place au bon sens, à la réactivité et à l'inventivité des candidats. Nous ne proposons donc pas de stricte marche à suivre car une bonne prestation sera toujours l'heureuse rencontre d'un dossier et de la sensibilité d'une individualité, consciente de potentialités didactiques guidant les objectifs.

Le jury a pu remarquer cette année que le format de l'épreuve est certes bien connu mais il est important de souligner qu'il ne s'agit pas de faire entrer de force un ensemble de documents dans un cadre rigide où tout serait étiqueté et présenté dans un ordre immuable. L'exposé de la préparation d'un cours doit certes s'appuyer sur une présentation claire, un registre précis et une dynamique régulière mais le formalisme creux menant à une fiction de cours doit être évité, si l'on veut convaincre de la validité et de la viabilité d'un projet.

Nous rappelons que les candidats devaient traiter les dossiers selon les modalités suivantes, qui apparaissaient aussi sur la page de garde des sujets proposés : *Compte tenu des caractéristiques de ce dossier et des différentes possibilités d'exploitation qu'il offre, vous indiquerez à quel niveau d'apprentissage vous pourriez le destiner et quels objectifs vous vous fixeriez. Vous présenterez et justifierez votre démarche pour atteindre ces objectifs.*

Ceci implique d'identifier un thème fédérateur et une problématique qui innovera l'exposé de l'analyse universitaire comme de l'analyse didactique pour donner lieu à une mise en œuvre de la séquence d'apprentissage suivant diverses étapes.

### Rappel sur les attendus

Depuis l'entrée en vigueur des programmes de seconde (BO spécial du 29 avril 2010) et du cycle terminal (BO spécial du 30 septembre 2010), les attendus sont bien connus des candidats.

*Chacune des notions inscrites au programme est abordée à travers le prisme d'un ou plusieurs domaines. Chacune se nourrit d'un corpus de documents de différents formats (articles, extraits littéraires, extraits de films, clip-vidéo...) qui se répartissent au croisement des différents domaines.*

*Ce croisement permet de problématiser le sujet abordé. Il est **au cœur du projet de séquence** et facilite l'appropriation des compétences linguistiques et pragmatiques en contexte. On veillera à ancrer la problématique du projet de cours dans l'une des quatre notions. (Extraits du BO spécial du 30 septembre 2010)*

Les dossiers doivent être problématisés au plan didactique afin que l'élève, guidé par l'enseignant, puisse en explorer les diverses dimensions et en appréhender les tensions en mobilisant et enrichissant des compétences langagières adaptées.

C'est pourquoi les candidats doivent veiller à distinguer thème fédérateur, problématique, notion et parcours d'apprentissage qu'il convient de mettre en résonance.

La lecture que l'on fait du dossier conduit à une problématique qui doit donc émerger de l'analyse universitaire ; il s'agit d'un choix raisonné et argumenté à partir des potentialités du sujet. Cette problématique doit être à même de susciter la réflexion des élèves en suivant plusieurs étapes articulées et cohérentes. Clairement conceptualisée et formulée, elle renvoie également aux notions du programme tout en étant alimentée par elles.

C'est de sa forme initiale et de sa progression au fil de la découverte des éléments du dossier que dépend le parcours d'apprentissage qui va mener les élèves à y répondre de manière réfléchie.

Voilà bien ce qu'on attend de l'exposé de la préparation d'un cours : l'organisation d'étapes marquant l'évolution d'un questionnement, de son identification à sa résolution.

### **Cadre institutionnel**

L'exercice de la liberté pédagogique et de la sensibilité des candidats sera d'autant plus pertinent qu'il se fondera sur une connaissance précise des programmes et des niveaux de compétences attendus tels que l'énonce le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Il est donc indispensable de consulter les programmes en vigueur, documents et ressources d'accompagnement, publiés sur le site Eduscol, sans se limiter à sa pratique personnelle. L'une des meilleures préparations possibles est de solliciter sa propre culture et ses propres champs d'intérêt et de les confronter aux notions, thématiques et domaines, sans négliger les pôles de connaissance des voies technologiques.

Les candidats qui exercent en lycée sont invités à interroger leurs pratiques au regard de l'enseignement des langues vivantes.

Quant aux candidats qui n'exercent pas en lycée, on ne peut que leur recommander d'aller observer des classes de seconde et de cycle terminal afin d'acquérir une connaissance de ce que l'on est en droit d'attendre des élèves et d'éviter ainsi de mauvais ciblage.

Ils seront alors à même de déjouer les obstacles et de répondre aux défis et enjeux de l'enseignement d'une langue à l'aide de compétences professionnelles enrichies.

On voit donc que le cadre institutionnel informe les questions qui viennent à l'esprit du professeur dans l'élaboration d'un projet prenant en compte les prérequis, acquis et besoins des élèves.

### **Rappel des notions, thématiques et domaines des programmes de langue vivante**

#### **Classe de seconde (B1/B1+)**

Les contextes d'usage de la langue étudiée sont prioritairement dictés par l'entrée culturelle « l'art de vivre ensemble » (famille, communautés, villes, territoires).

Cette entrée s'organise autour de trois notions liées au présent, au passé et à l'avenir :

- **mémoire** : héritages et ruptures
- **sentiment d'appartenance** : singularités et solidarités
- **visions d'avenir** : créations et adaptations

*Source : Bulletin officiel spécial n°9 du 29 avril 2010*

#### **Cycle terminal (de B1+ à B2)**

Entrée culturelle : Gestes fondateurs et mondes en mouvement.

Cette entrée s'organise autour de quatre notions :

- **mythes et héros**
- **espaces et échange**
- **lieux et formes du pouvoir**
- **l'idée de progrès**

Chaque notion du programme est abordée à travers le prisme d'un ou de plusieurs **domaines** proposés ci-après.

- Arts (architecture, cinéma, musique, peinture, photographie)
- Croyances et représentations
- Histoire et géopolitique
- Langue et langages
- Littérature
- Sciences et techniques
- Sociologie et économie

*Source : Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010*

#### **Pôles de connaissance Série STD2A :**

arts, techniques et civilisation, démarche créative, pratique en arts visuels, technologies.

#### **Pôles de connaissance Série STI2D :**

matériaux et structures, innovation technologique et éco-conception, architecture et construction, énergie et environnement, systèmes d'information et numérique.

*Source : Bulletin officiel spécial n°3 du 17 mars 2011*

Un candidat ne saurait confondre les thématiques de LELE (données ci-dessous) et les notions des enseignements communs du cycle terminal. De même, il doit connaître précisément les objectifs de l'enseignement en LELE et en LVA (enseignement de langue vivante approfondie) en soulignant les différences avec l'enseignement obligatoire lors de la justification du niveau choisi.

### La littérature étrangère en langue étrangère : enseignement obligatoire en L

Thématiques: Le professeur choisit pour chacune des classes du cycle terminal un itinéraire cohérent et structurant.

<b>Je de l'écrivain et jeu de l'écriture</b>	- autobiographie, mémoires, journal intime ; - l'écrivain dans sa langue, l'écriture comme jouissance esthétique, l'expression des sentiments, la mise en abyme
<b>La rencontre avec l'autre, l'amour, l'amitié</b>	- le roman épistolaire, l'amour courtois, la poésie mystique, élégiaque ; - les jeux de l'amour, le couple et le double.
<b>Le personnage, ses figures et ses avatars</b>	- héros mythiques ou légendaires, figures emblématiques ; - héros et anti-héros, la disparition du personnage.
<b>L'écrivain dans son siècle</b>	- roman social, roman policier, la littérature de guerre et d'après guerre, l'essai, le pamphlet, la satire ; - le débat d'idées, l'engagement et la résistance, la transgression, la dérision, l'humour.
<b>Voyage, parcours initiatique, exil</b>	- les récits d'exploration, d'évasion, d'aventure, le roman d'apprentissage ; - le déracinement, l'errance, le retour
<b>L'imaginaire</b>	- L'étrange et le merveilleux, le fantastique, la science-fiction ; - l'absurde, l'onirisme, la folie, la métamorphose.

### Gestion du temps

Le jury invite les candidats à bien se familiariser avec les modalités de l'épreuve en s'entraînant en temps limité tant pour la préparation que pour la passation. Il est important d'utiliser un chronomètre ou un réveil pour se minuter au cours des diverses étapes et ne pas se laisser surprendre.

La prestation sera d'autant mieux évaluée et appréciée que le candidat saura se montrer attentif aux moments où le jury doit prendre en notes l'intégralité de certains énoncés (problématique, tâche finale, etc.).

La manipulation des pages des dossiers ainsi que des pages de notes nécessite aussi une bonne organisation : numérotation des feuilles, rédaction aérée, repérage par étapes permettant de retrouver les différents éléments au cours de l'entretien.

### **Traitement des documents lors de la présentation**

Les dossiers soumis à la sagacité et à l'expertise des candidats sont à considérer dans leur intégralité exclusive. Tous les documents doivent être utilisés dans la séquence d'apprentissage, hors protocole d'évaluation ; il appartient au candidat de choisir l'ordre dans lequel il traitera les documents selon une hiérarchisation qui découlera de son analyse. Parallèlement, l'ajout de tout document extérieur est proscrit, même si on peut suggérer des pistes d'élargissement (enregistrement d'un texte ou d'une chanson, adaptation d'une œuvre, etc.).

Il est également maladroit de fonder l'évaluation sur un seul document du dossier, ce qui ne signifie pas que l'évaluation ne puisse s'appuyer sur l'exploitation des documents (ex : reprise des procédés rhétoriques ou stylistiques pour la tâche finale).

Il est important d'identifier rapidement la spécificité des documents ; le jury a été surpris cette année de constater que certains textes poétiques, éditoriaux ou articles n'étaient pas identifiés comme tels. De même, il convient de se déterminer rapidement sur l'orientation des dossiers et sur la lecture que l'on a des sujets tout en gardant à l'esprit que certains sont tout autant littéraires que civilisationnels.

À chaque document ne correspond pas une fonction ou une place privilégiée dans un modèle idéal de cours : certains documents iconographiques sont faussement déclencheurs de parole et seraient inexploitablement ou sous-exploités avant une élucidation du contexte que peut rendre possible l'étude d'un texte. Une vidéo et un texte peuvent s'éclairer mutuellement en alternant des activités ciblées sur l'un puis l'autre.

C'est en gardant sans cesse sa thématique et sa problématique à l'esprit que le candidat opérera des choix de parcours dans le cadre d'une logique didactique. Il faut établir des priorités et accepter de prendre en compte le poids de chaque document dans le cadre de la problématique retenue.

### **Conseils concernant l'analyse universitaire et didactique**

Cette année, trop d'analyses universitaires se sont montrées longues et peu productives car inutilement et laborieusement descriptives ou paraphrastiques. Il y a certes des passages attendus comme :

- l'inscription dans une axiématique, une esthétique,
- le relevé d'éléments remarquables, pertinents, précis et ciblés,
- le contexte de production et de réception (date, source, etc.) et les enjeux qui en découlent,
- les correspondances et/ou tensions thématiques et notionnelles,
- l'énoncé de la problématique.

Cette liste qui ne constitue pas un vade-mecum montre à quel point l'analyse universitaire repose sur une reconnaissance et une hiérarchisation du contenu en accord avec la problématique qui sera énoncée après. Perdre de précieuses minutes à reformuler intégralement un texte que le jury a déjà fort bien compris va à l'encontre des règles de bon sens. On s'attend plutôt à entendre une analyse qui est déjà une proposition de lecture, s'appuyant aussi sur une culture générale et une faculté de conceptualisation que l'on est en droit d'exiger au concours de l'agrégation.

Les mêmes conseils sont prodigués pour l'analyse didactique. Le jury souhaite que le candidat précise :

- les éléments facilitateurs et les obstacles majeurs à condition qu'ils soient pris en compte dans le parcours,
- le niveau de classe envisagé ainsi que le niveau du CECRL visé,
- le choix de la notion ou thématique retenue, l'angle sous lequel elle sera abordée ainsi que les éventuels croisements,
- la tâche finale (pour répondre à la problématique),
- des objectifs spécifiques et bien ciblés (et non ceux qui s'appliquent à tout type de document),
- l'ordre dans lequel les documents seront exploités (et sa justification),

On ne soulignera jamais assez la congruence de ces deux analyses. Il doit y avoir une cohérence fondamentale entre problématique et tâche finale : la tâche finale se doit de répondre à la problématique dans une situation de communication la plus authentique possible. C'est pourquoi l'exposition du parcours d'apprentissage ne saurait être complète s'il ne comprend pas des renvois à la problématique qui s'enrichit avant de se résoudre. Les jalons que constituent les tâches intermédiaires sont la manifestation pratique de cette évolution du questionnement.

Il s'ensuit que l'analyse universitaire doit essayer dans la mise en œuvre et qu'une bonne prestation permettra toujours de mettre en lumière d'autres aspects des documents déjà vus et ainsi réinterprétés ou repositionnés au cours de l'exploitation du dossier.

De même, l'analyse didactique doit être au service de l'accès au sens tant pour la réception que pour l'expression.

### **Mise en œuvre**

Le grand écueil de cette partie de l'exposé est la fiction de cours où l'on perd souvent de vue l'évolution du parcours d'apprentissage par étapes de compréhension et de construction de compétences au profit d'un questionnement répétitif. Les candidats doivent impérativement dépasser le stade du déclaratif ("Je ferai travailler les élèves sur...") pour se mettre en scène comme stratèges sachant tisser compétences langagières et accès au sens.

Il convient d'énoncer précisément les activités engagées. Des consignes claires peuvent être données, avec quelques exemples en anglais, mais les activités qui en découlent doivent toutes s'intégrer à une démarche d'explicitation de l'axe de questionnement choisi. C'est pourquoi la fragmentation excessive des activités doit être évitée, sous toutes ses formes ; il est préférable de faire référence à des étapes plutôt qu'à des séances car c'est ainsi que l'on fait progresser une problématique ; chaque étape est un stade d'interrogation où peuvent intervenir plusieurs documents entrant en relation sur un aspect, un thème, une mise en tension du dossier. Une tâche intermédiaire vient valider régulièrement un parcours d'apprentissage cohérent où toutes les étapes sont justifiées.

Proposer du travail personnel doit ainsi répondre à une logique didactique sans être systématique au sein d'une longue étape.

Le candidat doit s'interroger sur l'évaluation ou non de la tâche finale (il n'y a pas de réponse unique et tout dépend de la tâche prévue) de même qu'il peut choisir de dissocier tâche

finale et évaluation sommative. La différence entre évaluation sommative (en fin d'apprentissage, correspondant à une tâche complexe) et formative (en cours d'apprentissage, pour permettre à l'élève de se positionner) doit être connue des candidats.

Le candidat doit aussi faire preuve de bon sens et réfléchir à la faisabilité de la mise en place de la tâche finale, en tenant compte par exemple de la plus-value que peut apporter l'utilisation de l'outil numérique (enregistrement des productions orales en continu, etc.).

Le jury a apprécié la prestation de candidats qui mettaient en place des stratégies transférables au sein du dossier et proposaient des pistes de différenciation.

### **L'entretien**

Il est important de comprendre que les questions posées par le jury n'ont d'autre but que de permettre au candidat d'explicitier certains aspects de sa présentation et d'établir des liens avec les orientations de l'enseignement des langues, dans un dialogue entre professionnels de cet enseignement. Les questions sont à considérer comme des réactions à une stimulation intellectuelle.

Si l'on invite le candidat à explorer d'autres pistes, c'est qu'il n'y en a pas qu'une et que la faculté d'improvisation et de mobilisation des connaissances est primordiale dans la pratique de l'enseignement. De même, si des consignes sont à préciser, c'est à ce moment-là que le candidat aura l'occasion de solliciter sa pratique dans une situation d'interrogation précise.

Des ajustements peuvent s'avérer nécessaires, ainsi que l'explicitation de propositions concrètes ou la reformulation des étapes mais ce ne sont là que des invitations à nuancer ou enrichir une démarche.

### **Conclusion**

L'exposé de la préparation d'un cours est une épreuve exigeante. Nous rappelons qu'il s'agit d'une épreuve hors programme qui requiert une disponibilité intellectuelle visant à approfondir des connaissances culturelles et artistiques mais aussi civilisationnelles et sociétales. C'est avec plaisir que le jury a écouté cette année encore des prestations d'un grand intérêt qui manifestaient une fine perception des enjeux et des défis de l'enseignement d'une langue, une belle mobilisation des connaissances et de la culture ainsi qu'une grande hauteur de vue. Le respect de la spécificité des dossiers, des besoins et des attentes des élèves a également été grandement apprécié.

Les dossiers présentés dans ce rapport sont l'occasion de proposer des pistes et ne constituent pas de modèle formel qu'il s'agirait de transférer intégralement et systématiquement à d'autres sujets. Ils ne sont là que pour guider les candidats dans leur réflexion personnelle ainsi que dans leur préparation.

C'est pour cela que dans une logique d'échange critique et constructif, nous proposons des tableaux synthétiques après l'exploitation de certains dossiers qui sont le témoignage de divers exposés, avec nos réactions en regard.

### Exemple d'exploitation de dossier : EPC 412 (*Small Island*)

Ce sujet comprend 3 documents :

Document 1 : *Small Island*, BBC 1 TV drama, 2009 (extract, 1'19)

Document 2 : *London Is The Place For Me*, song by 'Lord Kitchener', 1948 ( Video montage, youtube, 2'41)

Document 3 : *Small Island*, novel by Andrea Levy, 2004 (Tinder Press, pp.11-13)

#### **Caractéristiques du dossier et possibilités d'exploitation**

Ce dossier s'appuie pour partie sur le roman d'Andrea Levy *Small Island* (doc.1 et doc.3), et couvre une période restreinte de l'histoire de l'Empire britannique (immédiat avant-guerre et immédiat après-guerre) mais fondatrice dans l'histoire de la construction identitaire du Royaume-Uni multiculturel.

Le dossier fait en effet implicitement (doc.1 et doc.3) et explicitement référence (doc.2) à la première vague d'immigration massive venue de la Caraïbe que le Royaume-Uni ait connu après la guerre suite à l'arrivée en 1948 à bord du navire *Empire Windrush* dans la port de Tilbury (Londres) d'environ 500 Jamaïcains appelés par la mère Patrie afin de suppléer au manque de main d'œuvre et d'aider à la reconstruction du Pays (« **The Windrush Generation** »)

Le Royaume Uni était alors à un tournant de son histoire coloniale (indépendance de l'Inde et du Pakistan en 1947).

L'auteure britannique Andrea Levy, bien que née au Royaume-Uni, possède elle-même de fortes racines jamaïcaines, ses parents ayant fait partie de la première vague d'immigration arrivée à bord de l'*Empire Windrush* en 1948.

La même année (1948), le *British Nationality Act* accorda la citoyenneté britannique à toutes les personnes résidentes dans les pays du Commonwealth, ainsi que les droits d'entrée, de sortie et de résidence sur le sol britannique (la Jamaïque n'obtiendra son indépendance dans le cadre du Commonwealth qu'en 1962).

⇒ **Sans exiger des candidats qu'ils aient des repères historiques précis sur la *Windrush Generation*, on pourra néanmoins s'attendre à ce qu'ils évoquent cette vague migratoire (notamment anciens combattants engagés de la RAF) vers la Mère Patrie à l'issue de la seconde Guerre mondiale et la mettent en lien avec le multiculturalisme britannique naissant.**

On est donc, avec ce dossier, à un moment particulier de l'histoire de l'empire britannique, moment de bascule entre « la périphérie » et « le centre » (cf. **théorie des flux entre « centre » et « périphérie » de l'Empire** dans les études coloniales et postcoloniales), avec l'ironie particulière véhiculée ici dans le titre du roman, périphérie et centre étant deux îles de petite taille.

Londres va constituer, tant sur le plan historique que dans le roman et son adaptation, le point de contact entre les cultures.

⇒ **Fil directeur**

Le dossier met en lumière le contraste entre ambition et rêve d'une vie meilleure au Royaume-Uni (doc.1) et désillusion d'une communauté afro-caribéenne ostracisée et confrontée à une forme de racisme quotidien (doc.2) et à un réel choc linguistique et culturel (doc.3).

Plus largement, ce dossier ouvre donc la **réflexion sur le complexe processus d'incorporation dans une société se découvrant multiculturelle**, tout en mettant en lumière la façon dont **l'écriture permet de se réapproprier le récit** (cf. « *the Empire writes back* ») et de mettre à distance, voire sublimer, **les événements par l'humour**.

**Analyse des documents**

**Doc 1 (1'19): extrait de l'adaptation télévisuelle du roman d'Andrea Levy *Small Island* par la BBC.**

Le passage sélectionné constitue une étape clé dans le déroulement de l'histoire. L'héroïne, Hortense Roberts est une jeune jamaïcaine ayant reçu une éducation classique dans une institution britannique pour devenir institutrice. Elle assiste à la parade militaire des engagés volontaires jamaïcains quelque peu dépenaillés en partance pour le front et exprime son rêve d'émigrer vers la Mère Patrie, Mère Patrie dont elle ne possède pourtant que quelques clichés réducteurs mais emblématiques de la puissance britannique (« *Trafalgar Square* » et la victoire totale sur Napoléon ; « *Buckingham palace* » attribut royal : « *Trafalgar Square, Buckingham palace, one day I will see that too* »).

Surplombant le défilé du balcon, regard porté vers l'horizon dans une posture romantique, agitant *l'Union Jack*, elle se projette mentalement à Londres dans une sorte de rêverie éveillée : « *I will be a teacher in a fine English school, and I will live in a fine house with an electric light and a bell at the front door and I will ring that bell* »).

Le passage se termine sur **l'opposition big/small** pour renforcer l'antithèse entre l'étroitesse de la Jamaïque et l'ambition personnelle du personnage (chiasme « *This island is too small if you have big dreams, Celia. Without dreams, we are nothing.* »)

**Doc. 2 : *London is the place for me, 1948, Lord Kitchener*, chanteur trinitadien - Montage vidéo anonyme (2'41).**

Le montage audio vidéo est construit en contrepoint, les images légendées venant contredire les paroles de la chanson. Tandis que le calypso (musique de carnaval à deux temps issue des Antilles) chanté par le chanteur trinitadien Aldwyn Roberts (connu sous le pseudonyme « Lord Kitchener ») fait l'éloge d'une mère patrie accueillante et bienveillante, les images authentiques et les légendes expriment les difficultés d'intégration sociale et les discriminations subies par les premiers immigrants caribéens.

On est donc sur un document à **triple codage** (images/ phonie/ graphie) complexe dans lequel la **sémiotique est loin d'être univoque**.

Aux rimes facilement repérables (*London is the place for me, London this lovely city / broadmindedly, I am glad to know my 'Mother Country' / To live in London you are really*

*comfortable*, *Because the English people are very much sociable / etc.*), images et mots s'inscrivent en **totale dissonance**.

Le **Doc.2**, hautement **polysémiotique**, vise ainsi à mettre en scène le décalage entre attentes naïves (simplicité du rythme binaire du calypso) et complexe contact des cultures.

### **Doc. 3 : extrait du roman d'Andrea Levy *Small Island***

Roman récompensé par de nombreux prix littéraires, dont le *Whitbread Book Prize* en 2005 et le *Commonwealth Writer's Prize*.

**Sur le plan de la focalisation et de la diégèse** : l'auteure, Andrea Levy, utilise dans le roman une alternance de points de vue, chaque chapitre permettant de construire le récit au travers des yeux des différents personnages qui deviennent à tour de rôle narrateurs (succession de focalisations internes : les narrateurs intradiégétiques n'expriment que ce qu'ils savent).

Il s'agit donc d'un roman construit sur la **polyphonie**, polyphonie qui sert la **peinture d'une société multiculturelle** dans laquelle **se côtoient codes sociaux, cultures et langages**, sans pour autant se mélanger.

Le passage du doc.3 se situe au début du roman d'Andrea Levy, en prolongement du doc.1 du dossier. Fraîchement débarquée à Londres, Hortense, qui fait désormais partie de la première diaspora jamaïcaine, fait l'expérience de la confrontation entre ses rêves d'une Mère Patrie accueillante et prospère et une réalité plus sombre et plus complexe. Ce passage est le moment de contact entre la périphérie (La Jamaïque) et le centre (Londres).

#### **Éléments remarquables du passage :**

**1<sup>er</sup> niveau d'analyse** : analyse de **l'histoire**, de ce qui est raconté : le choc culturel d'Hortense : les antonymes, les contrastes exprimant la défamiliarisation et le sentiment d'étrangeté et d'être étrangère, les préjugés, la radicale altérité de la femme blanche, la symbolique de la porte comme possible passage entre deux mondes, la sonnette cassée comme métaphore de l'incommunicabilité, la relation de pouvoir autour du porche, la démystification de Londres par les excréments de chien.

**2<sup>ème</sup> niveau d'analyse** : analyse du **récit**, c'est à dire de la façon dont l'histoire est mise en discours.

⇒ Le pouvoir exercé par le langage : le **renversement des codes attendus** : la **maîtrise grammaticale et lexicale parfaite de la langue du colonisateur** par Hortense (pronom personnel sujet « I » / inversion sujet-verbe « *there was I* »), son **registre très soutenu** (« *not operational* » / « *is this the household of Gilbert Joseph ?* » / « *this is perchance where he is aboding ?* » / « *that rested in some litter* » / etc.), ses **occasionnels archaïsmes** (« *mark you* »), ses **périphrases** (« *dog's business* ») versus la **langue familière, économe, dénotative, essentiellement phatique et monosyllabique** de la femme blanche (« *all right, all right, give us a minute* » / « *Yes ?* » / « *what ?* » / etc.)

⇒ **Renversement : appropriation par le colonisé (Hortense) de la langue du colonisateur (renversement des codes socioculturels et appropriation du code linguistique)**

**3<sup>ème</sup> niveau d'analyse** : la **réappropriation du récit** de l'immigrant, par l'autorité donnée à la voix narrative (**Hortense mise en position d'autorité par sa position de narratrice**) et par

l'**humour** (allusion possible à *The Empire Writes Back*, ouvrage sur la littérature postcoloniale qui analyse la façon dont la voix postcoloniale se réapproprie et s'empare des canons littéraires de la culture dominante).

⇒ Ressorts de l'humour littéraire utilisés : **polysémie** (« big » / « small »), **périphrases** (« *Dog's business* »), **homophonie créant des doubles sens** (« *Isles of Wight* » / « *white island* »), **oxymores** (« *shabby in a grand sort of way* ») etc.

⇒ L'**humour** de l'auteure ici, est sans doute **l'artefact littéraire le plus puissant en matière de réappropriation du récit** car :

« *Isles of White / Wight* » et au-delà des signifiants

Création d'une **connivence / complicité avec le lecteur** qui, seul et au dépens d'Hortense, comprend le message. On peut alors faire retour sur le titre du roman et souligner l'irréductible ironie de l'adjectif *small* (mais aussi de *big* et *fine* dans le texte et au travers du doc.1), toujours relatif et fondamentalement polysémique (taille ? étroitesse d'esprit ? La Jamaïque ? La Grande Bretagne ? L'île de Wight ?). De même on pourra réfléchir au double sens contenu dans le terme *Island* (I/-land ?) et relier ses repérages à la thématique LELE retenue (« Je de l'écrivain, jeu de l'écriture »).

⇒ Ainsi, le doc.3 peut être lu dans le cadre du processus de mise en scène de l'expérience du (difficile) contact des cultures avec réappropriation du récit par l'écriture et l'immédiate mise à distance par le ressort de l'humour et le renversement des codes (sociaux et culturels) et du code (linguistique)

### **Projet didactique**

#### **Problématique du dossier**

La complexe construction d'une identité multiculturelle : comment se réapproprier le récit par le langage et l'écriture ?

#### **Ancrage dans les programmes - Notion / Thématique**

On pourrait proposer plusieurs **notions culturelles** travaillées dans le cadre de l'enseignement obligatoire : notion de « lieux et formes du pouvoir » ou « Espaces et échanges » du programme du cycle terminal (entrée culturelle : « gestes fondateurs et mondes en mouvement »), voire « sentiment d'appartenance : singularités et solidarités » de la classe de Seconde (entrée culturelle « L'art de vivre ensemble »).

Néanmoins, au vu du bon potentiel didactique en matière d'analyse littéraire du document 3, et afin de tirer le meilleur parti du dossier dans sa globalité, on préférera inscrire le traitement de ce dossier dans le cadre des enseignements de littérature étrangère en langue étrangère. On proposera ainsi de retenir **la thématique LELE** « Je de l'écrivain, Jeu de l'écriture ».

Précisons qu'avec un traitement différent, la thématique LELE « Voyage, parcours initiatique, exil » (pistes possibles : le déracinement, l'errance) aurait pu être abordée avec pertinence.

## Niveau visé

Niveau B2 du CECRL

## Tâche finale

Écriture créative avec changement de point de vue (« *rewrite the encounter in doc.3 from Queenie's point of view* »), permettant de transférer les connaissances culturelles et les repérages des différents registres de langue, tout en conservant le cadre situationnel d'une rencontre entre deux femmes socialement et culturellement opposées.

## Objectifs

### Culturels

*Post-war immigration to the UK* / construction de l'identité multiculturelle du Royaume-Uni / notion « *hyphenated identities* » / découverte d'une auteure britannique d'origine jamaïcaine / la construction d'un mythe (*l'Empire Windrush* ou l'odyssée des immigrants) / rapports de pouvoirs entre immigrants et britanniques (linguistique) / l'art comme émancipation et réappropriation du récit identitaire (*London is the place for me* du chanteur d'origine jamaïcaine Lord Kitchener / *Small Island* d'Andrea Levy).

### Linguistiques

Structures et expressions permettant d'exprimer le souhait / le rêve / la désillusion / le contraste / champ lexical de l'immigration et de la discrimination / éléments d'analyse stylistique et narratologique.

### Sociolinguistiques

Niveau et registre de langue comme marqueur / traceur d'identité sociale

. *Hortense* : registre soutenu, lexique recherché. Volonté de s'adapter à la norme idéalisée (« *the Bell was not operational* » / « *This is perchance where he is aboding ?* » / etc.)

. *Queenie* : registre familier / phatique

L'humour : Mise au jour des stratégies humoristiques dans la situation d'énonciation (utilisation de périphrases ou euphémismes / décalage des registres de langue / jeu de mots fondé sur les écarts phonie-graphie « *white-Wight* » / écarts de prononciation)

La langue comme moyen de reprendre le pouvoir et de réécrire le récit pour se l'approprier

### Pragmatiques (en production pour la tâche finale)

*Compétence pragmatique discursive et schématique* : écrire un récit à la première personne, en respectant un point de vue narratif (focalisation interne), et en réutilisant le même schéma d'écriture (alternance de dialogues en *direct speech* et de passages en *indirect speech* / *free indirect speech*)

**Stratégiques** (en rapport avec l'activité langagière sollicitée pour la tâche finale : expression écrite de type *creative writing*). S'entraîner à planifier son travail d'écriture créative, à mobiliser ses connaissances culturelles, linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, à structurer sa production, à jouer avec les registres de langue, à se corriger et éventuellement enrichir, à vérifier l'adéquation à la tâche.

## Proposition de mise en œuvre

### **Étape 1 (Document 1) : compréhension de la situation initiale (les attentes de la « périphérie »)**

Phase préalable de réception sans le son pour émission d'hypothèses sur le sens (symboles des *Union Jacks / dress code / colonial culture / westernization of the elites / etc.*)

Phase subséquente d'introduction du son. Repérage des mots accentués à sémantisme plein pour reconstruction du sens. Insistance sur le *WILL* de volonté et d'expression du futur / adjectif *FINE* récurrent / opposition *SMALL BIG*/ repérage de la prononciation de *mistake/mystique* et extraction du sens)

Mise en forme des espoirs de Hortense et éléments de la quête (« *big dreams* »)

Enrichissement culturel : Phase de recherche sur les îles de la Caraïbe faisant partie du Commonwealth

- ➔ Tâche intermédiaire : écriture d'une entrée du journal d'Hortense débutant par « *I have a big dream...* » (préparation au type de situation énonciative = monologue intérieur)

### **Étape 2 (Document 2) : confrontation à la complexité du « contact des cultures » et naissance d'un Royaume-Uni multiculturel**

Le doc.2 se prête bien à un traitement différencié.

Traitement distinct son/ image en *groupwork*.

Repérage du sens au sein de chaque groupe puis reconfiguration des groupes sur le principe du *jigsaw* : confrontation des espoirs véhiculés par la chanson et du traitement des immigrants jamaïcains.

Mise en commun visant d'une part la mise en évidence des formes de discriminations engendrant des tensions entre communautés, d'autre part une réflexion sur la nature du support : mythification de la *Windrush Generation (Windrush pioneers)* au XXI<sup>ème</sup> siècle ? dénonciation de l'impossible contrat multiculturel ? Esquisse des solutions politiques (reconnaissance de la communauté caribéenne au travers du *Windrush Square*)

Enrichissement culturel (2 groupes) : recherche guidée sur *Andrea Levy* (découverte de ses origines jamaïcaines) et sur « *multiculturalism in Britain* »

- ➔ Tâche intermédiaire possible : préparer en petits groupes une courte présentation de l'auteure ou des traits caractéristiques principaux d'une société multiculturelle

### **Étape 3 (Document 3) : réappropriation du discours**

Lecture globale et repérage de la situation cadre (*where / who / what ?*). Repérage ici de la porte comme espace de contact et d'échange possible

Repérage de la tension entre « *Dream vs reality* » (paragraphe 2)

Repérage de la voix narrative et des registres de langue en *groupwork* : étude du langage d'Hortense (groupe 1) et du langage de la logeuse (groupe 2)

Mise en commun permettant de mettre en forme la réflexion sur le choc culturel et linguistique et sur les ressorts de l'humour.

Focale sur l'homophonie Wight/white. A qui est destiné le jeu de mot ? Quel effet pour le lecteur ? Quelle intention de l'auteure ?

Conclusion sur le jeu de l'écrivain

#### **Étape 4 : mise en tension des trois documents**

Planification de la tâche finale. Planification guidée par la réflexion autour de trois axes à réinvestir dans l'écriture créative :

Langage et pouvoir. L'appropriation du langage de la puissance coloniale garant d'intégration dans la Mère Patrie ?

Je de l'écrivain, jeu de l'écriture : la réappropriation du récit postcolonial par l'écriture

La mise à distance par l'humour littéraire.

#### **Évaluation finale**

Tâche finale de production écrite

Écriture créative d'après le patron du document 3 : changement de point de vue (« *rewrite the encounter between Hortense and Queenie from Queenie's point of view. Respect their way of talking. Use humour to highlight the social and linguistic gap* »).

Indicateur relatif à l'objectif culturel : réinvestissement des éléments culturels en lien avec la *Windrush Generation*.

Indicateur relatif à l'objectif socio-linguistique : jeux de mots / écarts de registre de langue bien réinvestis (indicateurs de cohérence et correction de la langue ici non nécessairement pertinents).

Indicateur relatif à l'objectif pragmatique : schéma narratif avec passage dialogué et passage en monologue intérieur réinvesti.

Indicateur macro de conformité dans la réalisation de la tâche.

#### **Points de vigilance dans le traitement du dossier**

##### **Sur le plan culturel**

Il était indispensable de bien prendre en compte à la fois l'aspect historique et littéraire du dossier. Il s'agissait de ne pas développer uniquement l'aspect historique de la « *Windrush Generation* » en occultant la richesse littéraire du dossier (style / voix narrative / jeux linguistiques / etc.).

##### **Sur le plan didactique**

Il était indispensable de problématiser le dossier (plan réducteur : *Dream and Reality*). On attendait du candidat qu'il perçoive et propose un traitement approprié de la dimension littéraire du dossier même si un traitement plus civilisationnel était envisagé.

### Bonne prestation de candidat et appréciation du jury

Contrairement au traitement à dominance littéraire proposé *supra*, la prestation ci-après oriente l'analyse vers un traitement plutôt civilisationnel, sans pour autant occulter la dimension littéraire du dossier.

Il n'est donc pas de prestation attendue, l'intelligence et la cohérence du propos servant la liberté pédagogique du candidat.

<b>Éléments proposés par le candidat lors de sa présentation</b>	<b>Appréciations du jury</b>
<p>Dans sa présentation, le candidat annonce le thème fédérateur de son analyse : émigration et intégration des Jamaïcains suite à l'effort de guerre, en s'appuyant sur une description des trois documents proposés et en resituant plus particulièrement le roman (doc.3) dans le courant littéraire postcolonial.</p> <p>Présentation des documents 1 et 3 en parallèle, puis présentation du document 2 (contribution des habitants de la Jamaïque à l'effort de guerre / rejet / ton joyeux et musique / Dichotomie et ironie / insistance sur le montage audiovisuel).</p> <p><b>Analyse universitaire</b> Les documents ne sont pas analysés successivement de manière linéaire, mais sont mis en tension, en écho.</p> <p><b>Doc.1</b> Description synthétique du contenu (dialogue entre deux amies / partance pour le front des engagés / expression du rêve et des aspirations d'Hortense) s'appuyant sur des éléments linguistiques et visuels.</p> <p>Mise en parallèle des <b>Doc.3 et Doc.1</b>: identification de la difficulté dans le repérage de la chronologie (doc.3 se déroulant après le doc.1 sur le plan de la diégèse), et de la voix narrative (doc.3 : focalisation interne permettant d'accéder aux pensées d'Hortense mis en parallèle avec l'expression du rêve dans le doc.1)</p> <p>Mise en parallèle des <b>Doc.3 et Doc.2</b>:</p>	<p><i>Bon positionnement / bonne appréhension du sujet dans sa globalité.</i></p> <p><i>On perçoit la culture du candidat qui suggère la profondeur de l'analyse.</i></p> <p><i>Le candidat a bien perçu l'association audio-vidéo-textuelle et introduit la notion de distance dans le dossier. Il annonce ainsi une réflexion sur le point de vue.</i></p> <p><i>Le candidat montre ainsi qu'il ne se laisse pas dominer par le dossier. La nature dialogique de la présentation montre une bonne capacité à dégager des traits saillants.</i></p> <p><i>Bonne appréhension du candidat qui associe forme et sens.</i></p> <p><i>Candidat attentif à la spécificité et aux nuances du dossier.</i></p>

<p>complémentarité des deux documents dans la représentation du rejet subi par les émigrés / violence explicite dans le doc.2 / rejet symbolique dans le doc.3 (notamment fermeture de la porte).</p> <p>Mise en parallèle des <b>Doc.1, Doc.2 et Doc.3</b> au travers du symbole de la sonnette /Big Ben.</p> <p>Conclusion sur l'incompréhension culturelle et linguistique étayée d'exemples précis (symbolique de la sonnette cassée / excrément du chien / white-Wight / ton de la logeuse).</p> <p>Parmi les éléments facilitateurs, le candidat relève une densité lexicale modérée, le visuel des Doc.1 et Doc.2, la musique en Doc.2. Il suggère que le dialogue en Doc.1 est audible.</p> <p>Dans les obstacles, le montage subtil du Doc.2 (images + étiquettes contradictoires avec la chanson) peut désarçonner un élève. Dans le Doc.1, la localisation temporelle et spatiale mérite des repérages fins (lien à établir entre le défilé militaire et le début de la seconde guerre mondiale). La localisation du Doc.1 se comprend grâce au Doc.2.</p> <p><b>Niveau choisi</b></p> <p>A la suite de ces constatations, le candidat propose d'étudier ce dossier en classe de 2<sup>o</sup>, dans le cadre de la notion « Sentiment d'appartenance, singularités et solidarités », en visant un niveau B1+ du CECRL, et justifie son choix (ironie, décalage, accès à l'implicite). Il précise que cette séquence sera abordée en fin de 2<sup>o</sup>, afin de permettre le lien en cycle terminal avec la notion « Lieux et formes du pouvoir ».</p> <p><b>Problématique</b></p> <p>Comment le Royaume-Uni est-il représenté en tant que terre d'accueil après la deuxième guerre mondiale ?</p>	<p><i>Constante mise en tension des supports</i></p> <p><i>Profondeur d'analyse qui montre que le candidat à la fois se laisse surprendre par le dossier et est habilement capable de connecter tous les éléments pour en démontrer le sens (ainsi, l'analyse n'est pas plaquée, le candidat n'impose pas ses choix. Il construit à partir du dossier).</i></p> <p><i>Ici, le candidat se montre un peu optimiste</i></p> <p><i>Le candidat prend en compte les besoins des élèves.</i></p> <p><i>Le candidat envisage déjà les réseaux de sens à construire.</i></p> <p><i>On aurait pu imaginer un traitement du dossier en LELE, mais, la finesse de la réflexion sur le pontage possible avec la notion du cycle terminal montre que le candidat a une vision globale de la notion de « parcours » d'apprentissage qui doit s'inscrire dans une dynamique.</i></p> <p><i>Problématique bien ciblée et en lien avec la notion.</i></p>
--	---

<p><b>Objectifs</b></p> <p><b>Culturels :</b> immigration, intégration, Royaume-Uni d'après-guerre</p> <p><b>Lexicaux:</b> rêve, attente, espérance, désillusion</p> <p><b>Grammaticaux :</b> la concession, <i>present perfect, I wish to, I thought it would have been</i></p> <p><b>Phonologique :</b> apprécier le contraste entre anglais britannique et caribéen (déplacement d'accents)</p> <p><b>Citoyen :</b> tolérance, acceptation d'autrui, respect des ambitions et des rêves de chacun.</p> <p><b>Étapes vers la tâche finale</b></p> <p>Le candidat annonce sa tâche finale : « <i>Write a review of the BBC's adaptation of Andrea Levy's <u>Small Island</u>; say if it is an accurate depiction of what happened to Jamaican immigrants</i> ». Celle-ci n'est pas évaluée. Une évaluation finale est programmée : « <i>Hortense writes to her friend Celia to tell her how she was welcomed</i> »</p> <p>Il présente l'ordre global d'étude des documents : Doc.2, Doc.1, Doc.3.</p> <p><b>Mise en œuvre</b></p> <p>Le candidat annonce quatre <b>étapes</b> dont il souligne la <b>logique</b> en s'attachant à donner un titre à chacune.</p> <p><b>Étape 1 : How it all began</b></p> <p>Doc.2 : sans le son visant à repérer le contexte historique (<i>Britain after the end of the war</i>)</p> <p>Doc.1 (début, jusqu'au plan sur le visage d'Hortense) : repérage du cadre situationnel et des émotions d'Hortense.</p> <p>Objectif du professeur : repérage du contexte festif qui sera ensuite nuancé.</p> <p>Visionnage avec le son de la fin du Doc.1 : émission d'hypothèses sur sa détermination et ses attentes. Vérification.</p> <p>Tâche intermédiaire : <i>Celia writes about the event, sharing her thoughts on her friend</i></p>	<p>Concernant <b>l'objectif phonologique</b>, le candidat étaye avec des exemples précis extraits du dossier et exprime son souhait que les élèves prennent plaisir à « jouer » avec les différents accents.</p> <p>Les <b>objectifs méthodologiques</b> ne sont pas précisés.</p> <p>Tâche finale en lien avec la problématique annoncée. Néanmoins, le destinataire n'est pas clairement identifié.</p> <p>Le candidat annonce un ordre. Toutefois, sa mise en œuvre va bientôt prouver qu'il sophistique son parcours en mettant constamment en tension les documents.</p> <p>Ce souci de clarté et de cohérence permettra au candidat de mettre en lumière l'intelligence de son travail.</p> <p>Excellent dialogue entre les documents pour faire inférer les élèves.</p> <p>Tâche intermédiaire pertinente.</p> <p>Le candidat suggère un travail culturel complémentaire (repérage géographique de la</p>
--	--

<p><i>Hortense</i>. Objectifs : dégager la naïveté d'Hortense et de ses rêves.</p> <p><b>Étape 2 : A small island</b>          Identification grâce au paratexte du lien entre Doc.1 et Doc.3.          Lecture des lignes 1 à 30 : repérage de la voix narrative, du cadre situationnel ; mise en relief des similarités et des différences avec le Doc.1. Objectif : approfondir la personnalité d'Hortense.          Conclusion sur la réalité ternie.          → apparences vs réalité/ notion d'idéal.          Lecture des lignes 31 à la fin : focalisation sur le dialogue entre les deux femmes afin de dégager le rejet subi par Hortense.          Retour sur lignes 12-30 : <i>Elements foreshadowing the end?</i>          Tâche intermédiaire : <i>Once the door closes, the woman tells Gilbert about the encounter. Respect the woman's way of talking.</i></p> <p>Le candidat introduit une réflexion sur la polysémie du mot <i>small</i> dans le titre <i>Small Island</i> (taille? mentalités? Jamaïque? Angleterre?)</p> <p><b>Étape 3 : Arriving in the UK</b>          Retour sur le Doc.2 : à partir du portrait d'Elizabeth II, diffusion sans le son (<i>Look and react</i>). Travail différencié en groupes (images / texte) : confrontation puis mise en évidence des similarités et différences avec l'expérience d'Hortense.          → Objectif : faire ressortir le sentiment de désillusion et les émotions afférentes.          Diffusion Doc.2 avec son : commentaire sur le choix musical visant à dégager l'ironie du support (en faisant percevoir aux élèves la différence entre la sonnerie de Big Ben et la sonnette cassée de la porte, puis extraction du sens symbolique).</p> <p><b>Étape 4 : Tâche finale</b> (cf supra).</p>	<p><i>Jamaïque, recherche Internet sur son rôle pendant la deuxième guerre mondiale).</i></p> <p><i>Le candidat met en relief la tonalité comique de la portée du dialogue et l'écart sociolinguistique.</i></p> <p><i>La tâche intermédiaire proposée par le candidat permet le réinvestissement des éléments sociolinguistiques dégagés. Il précise que son objectif est de mettre en évidence le conflit linguistique et culturel, et le renversement des a priori sociaux.</i></p> <p><i>Le candidat utilise à propos et à dessein tout l'acquis qui précède pour ouvrir la réflexion et tisser du sens au delà de la surface des documents.</i></p> <p><i>Le candidat n'hésite pas, dès la classe de 2<sup>o</sup>, à faire réfléchir les élèves sur le symbolisme du signe et prévoit un accompagnement bien dosé. Le professeur n'impose jamais ses choix.</i></p> <p><i>Les critères de réussite ne sont pas clairement précisés.</i></p>
---	---

	<p><i><b>L'ENTRETIEN</b> : le candidat se montre ouvert aux sollicitations du jury. Il est capable de resituer les questions dans des problématiques plus larges, toujours liées au dossier, permettant d'ouvrir sur d'autres niveaux de lecture (littérature postcoloniale, avec quelques exemples pertinents et approfondis ; notions d'identité hybride ; métissage linguistique)</i></p>
--	--

Rapport établi par Nelly Chochillon, Hélène Rochard et Daniel Ruff, pour le jury d'EPC

## Exemple d'exploitation de dossier : EPC 353 (*Words create worlds*)

### Description

Il s'agit de deux contes (*Through the Looking-Glass* et *The Gruffalo*) qui illustrent le pouvoir des mots et de l'imaginaire et mettent en scène deux héros vulnérables (un enfant et une souris) qui rencontrent une créature monstrueuse (*the Jabberwock / the Gruffalo*) et qui ressortent victorieux de la confrontation avec le monstre. Dans ces deux récits initiatiques, le héros déjoue l'ennemi ainsi que sa propre peur.

### Analyse des documents

#### Document 1

Extrait du 1<sup>er</sup> chapitre de *Through the Looking-Glass* (1871), suite de *Alice's Adventures in Wonderland* (1865), présentant le célèbre poème "Jabberwocky".

Alice vient de passer de l'autre côté du miroir qui est une image en miroir de sa propre maison et de son monde familial.

Elle y découvre un ouvrage dans lequel figure un poème énigmatique, "Jabberwocky", qu'il faut lire dans un miroir pour pouvoir le déchiffrer.

Une fois reflétés dans le miroir, les mots deviennent lisibles mais tous ne sont pas pour autant immédiatement compréhensibles (mots-valises créés par Carroll dont certains sont depuis entrés dans le dictionnaire comme *chortled*, *frabjous*...) et pourtant le sens du poème est accessible au lecteur : on comprend qu'il raconte l'histoire d'un jeune garçon partant à la recherche d'un monstre, le *Jabberwock*, qu'il finit par tuer.

Par effet de miroir, le lecteur se retrouve dans la même position qu'Alice : il doit accéder au sens du texte sans en comprendre tous les mots. Il en identifie immédiatement la forme (quatrains, rimes croisées) et peut en apprécier la musicalité (allitérations, assonances, rythme).

Il s'agit ici d'un texte dans le texte qui nous invite à réfléchir à la création littéraire et aux jeux de langage.

#### Document 2

*The Gruffalo* (1999) est un conte pour enfants écrit par Julia Donaldson dans lequel une petite souris se promène dans la forêt et rencontre en chemin plusieurs prédateurs : un renard, une chouette et un serpent. Pour les effrayer, elle invoque une terrible créature, le Gruffalo, avec laquelle elle prétend avoir rendez-vous. A chaque nouvelle rencontre, la souris s'enhardit en constatant le pouvoir qu'elle exerce sur les autres animaux. Chaque nouvelle rencontre est ainsi l'occasion pour elle d'étoffer le portrait du monstre jusqu'au moment où elle se retrouve nez à nez avec le Gruffalo en chair et en os : la créature imaginaire a pris vie et veut dévorer son créateur. Mais, bien entendu, la souris se montre plus rusée que le monstre.

À travers la mise en abyme, le conte offre une réflexion sur le pouvoir des mots, la puissance du récit et du conteur : Julia Donaldson donne vie à une souris qui, à son tour, donne vie à une créature imaginaire.

Le conte démontre la supériorité de l'imagination et de l'intelligence sur la force physique.

### Document 3

Une courte vidéo promotionnelle pour la première diffusion télévisée (BBC, Noël 2009) de *The Gruffalo*, film d'animation de Jakob Schuh et Max Lang, adapté du best-seller de Julia Donaldson.

Deux enfants écureuils réclament une histoire à leur mère : "Can we have a story? Yes! Tell us about a monster!" Alors qu'on entend la voix de la maman écureuil qui raconte l'histoire, on voit s'animer à l'écran la souris, le renard... et le Gruffalo. La voix off annonce : "an all-star cast [has brought] a beloved book to life".

On remarque dans cette courte vidéo que l'adaptation filmique propose un degré supplémentaire dans l'enchâssement des récits : la mise en abyme du *story-telling* est placée au cœur de cette adaptation.

### Niveau(x) concerné(s)

Possibilité 1 (privilegiée dans la mise en œuvre qui suit)

Classe de terminale L LVA / niveau C1 du CECRL

Possibilité 2

Classe de terminale L LELE / niveau B2 du CECRL

### Ancrage dans les programmes - Notion / Thématique

Possibilité 1 (privilegiée dans la mise en œuvre qui suit)

Classe de terminale LVA : « Lieux et formes de pouvoir » (le pouvoir des mots, la puissance du récit, le pouvoir de la création)

Possibilité 2

Classe de terminale L LELE : *Je* de l'écrivain et *jeu* de l'écriture (l'écrivain dans sa langue, l'écriture comme jouissance esthétique, la mise en abyme)

### Problématique

Comment le langage devient-il pouvoir de création ?

### Objectifs

Phonologique : lecture expressive (rythme, intonation, intention)

Lexical : néologismes, mots-valises

Méthodologique : s'appuyer sur des indices contextuels pour déduire le sens d'un texte / apprendre à identifier le jeu littéraire créé par les choix narratifs et/ou poétiques

Culturel : le conte de Lewis Carroll et le personnage d'Alice, le conte pour enfants de Julia Donaldson

## Mise en œuvre

### Étape 1

#### a) Le film promotionnel (document 3)

Visionnage afin de repérer les éléments suivants :

nature du document (a film adapted from a children's book / a best-seller) / les personnages (a mouse / a fox / an owl / a snake / a monster = "a gruffalo") / le cadre spatio-temporel / l'intrigue (a mother squirrel telling a story about a monster and a mouse...)

- ⇒ "There's no such thing as a gruffalo!" = an imaginary creature? / a portmanteau word (a gruff / growling / grumpy buffalo?)
- ⇒ A film adaptation "bringing a book to life": giving life to fictional characters

Préparation à la compréhension du conte : à partir de captures d'écran du Gruffalo et de la souris, mobilisation ou introduction du lexique permettant de décrire le monstre (claws / black tongue / orange eyes / tusks / gigantic / scary / frightening / powerful...) et d'exprimer le contraste physique avec la souris (small / vulnerable / harmless / powerless...)

#### b) Le conte « The Gruffalo » (document 2)

Lecture du conte : il s'agit pour les élèves, dans un premier temps, de pouvoir reconstituer les grandes étapes du récit ; puis ils sont invités à réfléchir sur la notion de pouvoir dans le conte (*Who's powerless? Who's powerful?*) et de constater le renversement des rôles (*The harmless mouse becomes the "scariest creature in the wood"*) grâce au pouvoir des mots et à la puissance du récit.

- ⇒ Grâce à la parole, la souris effraie les prédateurs.
- ⇒ Sa parole donne vie à la créature de son imagination : *the mouse = divine power?* (« Let there be light. And there was light » / « Let there be a Gruffalo... and there is a Gruffalo »). Le conte illustre la dimension performative et créatrice de la parole qui agit sur « le réel » et le transforme.
- ⇒ *The mouse = an artist* (the mouse / Julia Donaldson), a poet (rhymes and alliteration : terrible teeth / knobbly knees / turned-out toes...) => la parole comme jouissance esthétique / étymologie de "poète" (celui qui "fait", qui "crée").
- ⇒ **A reflection on the power of words / the power of the artist / the power of creation.**

**Tâche intermédiaire d'expression orale** : après avoir écouté une version lue (par un acteur), enregistrer à l'aide d'un logiciel de capture audio (importance du numérique soulignée dans les programmes) une lecture à voix haute de « The Gruffalo » à plusieurs voix (les élèves se répartissent les rôles des différents animaux + le narrateur) / travail sur la voix (possibilité de

modifier sa voix en fonction du rôle attribué), l'intonation, le rythme... / possibilité de choisir un fond sonore musical / des effets sonores pour ponctuer les temps forts du récit.

### **Étape 2: Through the Looking-Glass (document 1)**

Après une anticipation sur le personnage d'Alice et/ou à partir de couvertures de *Alice's Adventures in Wonderland* et de *Through the Looking-Glass*, découverte du début du texte jusqu'à « It was like this » (l. 5) : *Alice discovers a puzzling book in an imaginary world.*

Les élèves sont ensuite mis dans la position d'Alice qui découvre le livre : ils doivent d'abord résoudre l'énigme de « YKCOWREBBAJ » puis ensuite réagir au poème « Jabberwocky » : première réaction prévisible = « It's not English / It does not make sense !... » On peut alors leur demander de surligner dans le poème tous les mots qu'ils connaissent pour les amener à constater qu'à l'exception des strophes 1 et 7, le sens est plus clair qu'il n'y paraît :

⇒ *A father warns his son about a terrible monster. The son sets out in search of the monster in the forest, finds him and kills him with his sword.*

À la suite d'une lecture à voix haute par le professeur (ou de l'écoute d'un enregistrement du poème), on attirera l'attention des élèves sur la dimension orale et musicale du poème : *the evocative power of words (onomatopoeia / alliteration / the music of words).*

⇒ "Our imagination is given free rein (What colour is a Tumtum tree? What does the Jubjub bird look like?)".

⇒ The 1st and 7th stanzas almost sound like a magic formula conjuring up a world of mystery and adventure (fonction magique du langage / formule magique permettant d'accéder à une autre dimension, celle de l'imaginaire, du fantastique => mise en abyme : Alice vient d'entrer dans un monde parallèle / le poème ouvre à son tour sur un monde imaginaire).

**Tâche intermédiaire d'expression orale** : après avoir écouté une version lue (par un acteur), apprendre une ou deux strophes de « Jabberwocky » par cœur et être capable d'en faire une récitation.

### **Tâche finale**

#### **Étape 1 : Écriture**

Dans un premier temps : expression écrite (écriture d'invention, seul ou à plusieurs). Ecrire un court récit pour enfants en respectant les contraintes suivantes :

Contenu = un héros vulnérable confronté à une créature monstrueuse dans un lieu mystérieux et menaçant et qui ressort victorieux de la confrontation.

Forme = jeux de langage / création de mots-valises (nom du monstre / nom du lieu...) / jeux sur la musique des mots (onomatopées / allitérations / rimes...)

⇒ *Correction par le professeur (tâche non évaluée)*

**Étape 2 : Mise en voix**

Puis ce travail débouche sur une évaluation orale (évaluée) : mise en voix des contes et évaluation collective par un jury d'élèves selon des critères définis au préalable (qualité de la lecture : intonation / rythme ; qualité du récit : respect des contraintes / inventivité)

**Étape 3 : Mise en scène**

Dans le cadre de la liaison École-Collège, amener les élèves à dire le conte devant un public plus jeune (cycle 3) pour leur en faire percevoir le sens (théâtralisation).

Rapport établi par David Martin, Laurette Vergne-Barka et Guillaume Winter, pour le jury d'EPC

## Exemple d'exploitation de dossier : EPC 454 (*Artificial intelligence*)

### Description

Dossier assez resserré à la thématique évidente qui traite de l'application en psychothérapie des formes d'intelligence artificielle, avec quelques aspects pratiques et techniques stimulants et ludiques dont certains feront matière à débat. Mais avant la réaction et l'argumentation par les élèves, le repérage de l'implicite diffus est intéressant à opérer.

### Analyse des documents

#### Doc. 1

Extrait relativement facile d'un ouvrage classique extrêmement complexe sur l'intelligence artificielle. Tout au long du livre, l'astrophysicien britannique Roger Penrose, proche collègue de Stephen Hawking, récapitule les avancées de la science moderne et des découvertes en micro-biologie pour constater que la conscience n'est pas (encore) modélisable. Penrose se contente ici de décrire quelques formes remarquables d'IA par un bref historique, en insistant sur l'interaction et le dialogue ("converse") ainsi que sur les aspects mécaniques de ces activités. De la tortue de Grey Walter au projet d'élaboration de plateforme informatique de Terry Winograd permettant l'interaction homme / machine en passant par les bras articulés, les exemples présentés comme des semi-réussites (l.12) ou des semi-échecs (l.18-19) peuvent aujourd'hui paraître datés. La perspective très critique ou méfiante de l'ensemble du livre n'est pas explicite mais peut être identifiée. Le dernier exemple est illustré par un court dialogue dans le cadre fictif d'une psychothérapie assistée par ordinateur. La nature de production mécanique du discours est signalée par l'absence de ponctuation mais au bout du compte, il est clair que seul un esprit non vigilant ou non averti peut être trompé par cette illusion d'intelligence et d'interaction ("simulates", "fooling").

#### Doc. 2

Article récent de *The Economist* qui présente la technologie Simsensei (dans une prolongation intéressante de Penrose 25 ans plus tard) et son utilisation dans le traitement des traumatismes des personnels militaires. Disséminé au sein d'une présentation précise du mode opératoire, des aspects techniques et des expérimentations qui ont conduit à son utilisation dans le cadre du repérage des Troubles de Stress Post Traumatique (PTSD), le point de vue positif et parfois assez enthousiaste est aisé à repérer. La progressivité de l'interaction est soulignée ("rapport-building questions") et c'est bien plus la performance d'efficacité psychologique du projet qui est soulignée, avant même la prouesse technique. Le paradoxe central d'une plus grande facilité à montrer ses affects quand on sait qu'on interagit avec un programme est étayé par des chiffres, des ordres de grandeur qui contribuent à l'image de sérieux et de fiabilité scientifique de Simsensei...même si au bout du compte ce sont toujours des spécialistes humains qui analysent ces données et prennent les décisions qui s'imposent. Par la dernière phrase, l'on sent bien l'admiration du journaliste pour la prouesse de cette technique réversible de caméléon psychologique.

### Doc. 3

Vidéo de 3'47 (très facile) : présentation officielle de cette technologie par deux mises en scène de traitement ; les dialogues évoquent celui de Penrose et reprennent quelques éléments de l'article et l'image semble venir d'un logiciel ludique de réalité virtuelle. Les intervenants humains sont évidemment des acteurs, ce qui peut expliquer que tout soit si facile à identifier et à repérer. Le document est très pédagogique, avec les commentaires écrits appropriés à chaque étape. De très nombreuses informations sont à identifier et interpréter à l'écran et la richesse des données graphiques contraste avec la vacuité des propos qui est sensée être le signe d'un trouble de stress. L'idée est de montrer que c'est la technologie Simsensei qui rend possible une telle facilité à se dévoiler même si des réticences sont clairement intégrées au dialogue. Ce qui frappe surtout c'est la recherche d'un étrange équilibre entre l'authenticité de l'interaction et l'absence de dissimulation de l'application qui ne se donne pas pour autre chose qu'elle est ("I'm from LA myself!").

### Problématique du dossier

Il ne s'agit pas seulement de présenter les progrès des IA mais de les penser comme outils dans une logique d'interactivité qui inclut l'humain et la psychologie. Cela incite à repenser les limites des domaines comme la psychologie et la programmation, au sein d'un débat qui est loin d'être clos.

### Niveau(x) concerné(s)

Beaucoup de possibilités sont envisageables. Le document vidéo est vraiment d'un accès aisé et les textes se laissent appréhender malgré quelques difficultés récurrentes (formes elliptiques) : le dossier s'applique bien à un travail de consolidation du niveau B2. Une classe de série S en cycle terminal est évidemment envisageable mais c'est un travail en section STi2D (1e ou terminale) qui sera privilégié ici.

### Ancrage dans les programmes - Notion / Thématique

En effet, dans le tableau croisé des notions et des pôles de connaissances, pour la section STi2D, la notion de l'idée de progrès est croisée avec le pôle "Systèmes d'information et numérique" pour aboutir à l'intitulé : « L'intelligence artificielle au service de l'homme ».

### Objectifs

Culturels : La culture scientifique (le débat sur les IA n'est pas nouveau) ; travail des laboratoires de recherches américains ; lien entre les domaines (informatique et psychologie)

Linguistiques : lexique de l'interaction, de l'informatique, de l'émotion ; structures de la comparaison, passif, hypothétiques (if / in case); système des temps (present perfect, preterit, pluperfect inspiré par le texte de Penrose), formation des questions, etc.

Phonologique : intonation dans les énoncés interrogatifs.

Méthodologiques : analyse et exploitation des données graphiques d'un document vidéo riche, stratégies de compréhension écrite, composition d'un dialogue, etc.

### **Tâche finale**

Un débat sur les apports ou l'intrusion des systèmes d'intelligence artificielle dans des champs où continuent de régner les affects et l'émotionnel.

#### Exemple

*The institute for Creative Technologies has asked a panel of representative people to participate to a debate on the possibility to incorporate essential human emotional elements in AI.*

### **Mise en œuvre**

#### **Première étape**

Distribution à l'ensemble de la classe de la première partie du texte de Penrose (jusqu'à la ligne 19).

C'est un travail de compréhension de l'écrit avec des repérages précis, dans le but d'établir une frise. En commençant par des exercices de reformulation des différentes étapes dans l'évolution des IA, on peut faire manipuler les différents temps du passé (prétérit, pluperfect à partir de repérages au present perfect).

Les références du texte étant données (publication en 1989), on pourra proposer, dans un deuxième temps, de faire appel aux connaissances des élèves pour continuer la frise (*chess player* par exemple) pour provoquer des énoncés au present perfect avec "since" ou "for". Cette étape se termine par l'identification du point de vue peu encourageant de Penrose.

#### **Deuxième étape** (qui peut se faire à la maison)

On distribue à deux groupes distincts :

- (a) la suite du texte de Penrose avec le dialogue
- (b) le début du doc 2 (Titre + l.1 à 18).

Un résumé de 5 lignes de chaque extrait sera demandé.

Pour les classes moins autonomes, on peut proposer un début "In ... a computer program was developed ..."

Suivra une mise en commun, avec possible inscription dans la frise et reformulation pour marquer les rapports d'antériorité.

On terminera ce travail en faisant repérer les différents points de vue sur l'apport de cette technologie.

#### **Troisième étape**

Visionnage de la vidéo.

L'idéal serait de pouvoir montrer le premier entretien à un groupe (Penrose) et le second à l'autre (*The Economist*) ; la sensibilisation ayant opéré sur une tonalité différente, malgré les similitudes de situation, les réactions pourront diverger.

Si on fonctionne avec 2 groupes, on veillera à rebrasser la classe afin que ceux qui ont lu Penrose en entier soient mélangés au reste.

En classe entière, on pourra évidemment aussi s'attendre à des divergences d'opinion.

L'extrême facilité des dialogues peut être l'occasion de solliciter les élèves les moins à l'aise, en s'appuyant sur des repérages visuels simples et en employant le lexique du corps et de l'activité physique (possiblement dans des énoncés hypothétiques).

Cependant un enrichissement lexical propre au document sera aussi proposé ("to collect / process data, etc. "), ainsi que l'explicitation de termes issus des textes ("rapport-building questions", "assess", etc.)

### **Quatrième étape**

#### **(a) Etape en BYOD (Bring Your Own Device)**

Après distribution du dialogue absurde et mécanique proposé par Penrose, on demandera aux élèves d'essayer de lancer un dialogue le plus long possible avec leur application de reconnaissance vocale sur smartphone (e. g. Siri) en changeant les paramètres de langue.

Le but est de se faire comprendre par un tel logiciel, d'insister sur l'intonation des questions ; on espère qu'ici les invitations à répéter les énoncés seront toujours bien perçues.

Un premier court échange / débat ludique est possible : choisir une voix féminine (comme Ellie) ou masculine change-t-il les modalités de l'interaction selon le sexe de l'agent?

**(b) Proposer d'établir un jeu de rôle** en s'appuyant sur de nouveaux fléchages différents selon la nature des réponses en créant une arborescence.

Cette étape peut se conclure par une récapitulation des arguments de Penrose, toute la classe disposant dorénavant de l'intégralité du texte, en s'appuyant sur le côté factice et construit des dialogues de la vidéo.

### **Cinquième étape**

Distribution du doc 2 à toute la classe.

Grille complète de compréhension de l'écrit.

Repérage du mode opératoire, des tests, reformulations de quelques données chiffrées et de l'application de la technologie aux cas de PTSD.

Une **évaluation** pourra consister en l'écriture au choix d'un court texte où R. Penrose réagit au programme Simsensei ou d'un argumentaire de l'un des concepteurs du projet pour faire changer Penrose d'avis. Différents temps du passé sont exigibles.

Après le brassage de tous ces arguments, le **débat en tâche finale** peut être organisé, en redistribuant une nouvelle fois les groupes.

**Points de vigilance dans le traitement du dossier :**

Tentation d'introduire d'autres documents (films, réactions récentes de Hawking ou E. Musk).

**Prestation moyenne de candidat et appréciations du jury**

Éléments proposés par le candidat lors de sa prestation	<i>Appréciations du jury</i>
<p>La candidate propose comme thème fédérateur les avancées des nouvelles technologies appliquées à la sphère de la thérapie.</p> <p>Le document 1 offre une rétrospective de l'évolution de la robotique et souligne les défis auxquels les chercheurs et programmeurs ont été confrontés. Elle suggère une exploitation possible en classe sur les risques de détournement des nouvelles technologies.</p> <p>Le document 2 est présenté comme un article de journal. Un lien chronologique est immédiatement établi avec le document 1.</p> <p>Elle souligne le paradoxe suggéré dans le document 2 (i.e. les patients se confient plus facilement aux thérapeutes virtuels) tout en attirant l'attention sur une application spécifique au sein de l'armée pour le traitement des troubles post-traumatiques. La candidate souligne un écho avec le document 1 en mentionnant les dérives possibles.</p> <p>Le document 3 est présenté comme un prolongement et une illustration du document 2.</p>	<p><i>La candidate a bien cerné le thème fédérateur du dossier. Il aurait été réducteur de limiter l'exploitation aux nouvelles technologies en général.</i></p> <p><i>Il est judicieux de proposer une ouverture sur une autre exploitation possible en classe.</i></p> <p><i>The Economist est un magazine. Il est attendu des candidats qu'ils connaissent les titres incontournables de la presse anglo-saxonne.</i></p> <p><i>La candidate n'explicite pas suffisamment en quoi ceci est un paradoxe.</i></p> <p><i>Cette présentation du document 3 est très incomplète.</i></p> <p><i>L'analyse universitaire menée ne permet pas de prendre en compte l'ensemble des enjeux du dossier.</i></p>

<p>Éléments facilitateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-le thème est proche des centres d'intérêt des élèves ;</li> <li>-au moins deux documents assez factuels, avec peu d'implicite ;</li> <li>-peu de difficultés lexicales ;</li> <li>-débit lent des intervenants dans le document vidéo.</li> </ul> <p>Obstacles :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-la syntaxe : phrases complexes dans les deux textes ;</li> <li>-densité des informations fournies par la vidéo.</li> </ul> <p>Choix de la classe : 1<sup>ère</sup></p> <p>Notion : l'idée de progrès</p> <p>Problématique : Comment les nouvelles technologies peuvent-elles améliorer la vie des gens, notamment leur santé mentale ? Quelles sont les dérives possibles ?  <i>More technology = more happiness? Can new technologies help man feel better and happier?</i></p> <p>Objectifs:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Culturels: les repères chronologiques du document 1.</li> <li>-Citoyens : faire preuve d'esprit critique vis-à-vis des nouvelles technologies.</li> <li>-Linguistiques : lexique du progrès, des nouvelles technologies, thérapie et soins / voix passive et l'expression de la capacité / structures concessives / le <i>present perfect</i></li> <li>-Méthodologiques : repérer les articulations d'un article, s'appuyer sur les mots-clés, repérer l'intonation montante ou descendante, commenter un graphique.</li> </ul>	<p><i>Se méfier des généralisations hâtives : l'intelligence artificielle est-elle vraiment « proche des centres d'intérêt des élèves » ?</i></p> <p><i>Ici ce n'est pas tant la syntaxe que l'idée véhiculée par certaines phrases complexes qui présente une difficulté.</i></p> <p><i>Mentionner des éléments facilitateurs et des obstacles n'a de sens que si les remarques sont prises en compte dans l'élaboration du parcours d'apprentissage.</i>  <i>La candidate fait référence aux descripteurs du CECRL pour justifier le choix de la classe. Il aurait été souhaitable, pour ce dossier, de suggérer une série précise.</i></p> <p><i>Les domaines ou pôles de connaissances ne sont pas précisés (ici le virtuel).</i></p> <p><i>Plutôt que de produire une liste exhaustive, il est préférable de mentionner uniquement les objectifs qu'on mettra en œuvre dans le parcours.</i></p>
---	---

<p>Tâche finale : écrire un article de journal sur une invention / un logiciel / un robot : sa manière de procéder, les avantages et les problèmes possibles.</p> <p>La candidate précise que la tâche sera évaluée et suggère quelques critères de réussite.</p> <p>Ordre d'exploitation des documents : 1, 2, 3.</p> <p><b>Étape 1</b></p> <p>L'exploitation du document 1 est proposée. Après une phase d'anticipation et d'émission d'hypothèses à partir du paratexte, la candidate propose un nuage de mots autour de « <i>Computer</i> ». Deux tâches différentes sont confiées à deux groupes d'élèves. Ces tâches sont en accord avec les objectifs méthodologiques, culturels et grammaticaux proposés. En fin de séance une mise en voix du dialogue du texte est proposée.</p> <p>Travail à la maison : recherches à effectuer en vue d'un exposé en se mettant dans la peau d'un chercheur.</p> <p><b>Étape 2</b></p> <p>L'exploitation du document 2 est proposée après une discussion en classe sur les bienfaits et les dérives possibles de l'intelligence artificielle.</p> <p>La candidate prévoit d'attirer l'attention des élèves sur la date pour souligner les évolutions et faire le lien avec le document précédent. Le mot <i>shrink</i> est inféré en prenant appui sur 'The Computer will see you now.'</p> <p>Quatre groupes sont créés pour effectuer des repérages différents et faire émerger les idées principales.</p> <p>Travail à la maison / tâche intermédiaire: présenter le robot sur <i>Twitter</i> et donner son opinion.</p> <p><b>Étape 3</b></p> <p>L'exploitation du document 3 est proposée. La candidate prévoit deux arrêts sur image</p>	<p><i>Il est préférable d'énoncer les consignes de la tâche finale en anglais.</i></p> <p><i>Les critères suggérés sont en accord avec les objectifs annoncés.</i></p> <p><i>Attention : risque de redondance des activités.</i></p> <p><i>L'idée d'opposer prise de parole humaine et voix synthétique est ludique mais ne débouche sur aucune acquisition mesurable.</i></p> <p><i>Un effort d'inscription de la tâche proposée à la maison dans une situation de communication.</i></p> <p><i>Les consignes proposées sont en accord avec les objectifs annoncés.</i></p> <p><i>Le format choisi n'est pas adapté (nombre limité de caractères). L'usage de Twitter ne se justifie pas ici.</i></p>
--	--

<p>pour identifier la source et la nature du document, puis pour repérer l'organisation de l'écran. Trois groupes sont créés pour effectuer des repérages sur la vidéo.</p> <p><b>Étape 4</b> Une table ronde (groupes de 4) est envisagée en fin de séquence pour que puissent se tenir des mini-débats permettant de répondre à la problématique énoncée précédemment. La candidate précise qu'elle fournirait des cartes à certains élèves pour qu'ils évoquent les risques potentiels de manipulation.</p> <p><b>Étape 5</b> La dernière étape correspond à la réalisation de la tâche finale, qui sera présentée aux élèves en anglais. Les critères qui seront utilisés pour l'évaluation sont rappelés.</p>	<p><i>Chaque groupe devant se concentrer sur une partie de l'écran, l'accès au sens ne sera pas facilité. Activité non pertinente.</i></p> <p><i>Le souci d'apporter une aide à certains élèves est louable, mais la méthode utilisée ne favorise pas le développement de l'autonomie et la réflexion individuelle.</i></p>
--	---

Rapport établi par Laurent Duhaupas, Emmanuelle Hardy et Laurent Maestracci, pour le jury d'EPC

## Exemple d'exploitation de dossier : EPC 431 (*Street Art*)

### Description

Ce dossier s'articule autour du *Street Art* et plus particulièrement de deux figures contemporaines, Banksy et Bambi, artistes britanniques dont l'identité réelle n'est pas connue mais dont les œuvres ont acquis une valeur plus que conséquente sur le marché de l'art, faisant naître des polémiques sur leur statut d' « artiste ».

### Analyse des documents

#### Doc 1

Article du *Guardian* qui présente Bambi, une artiste moins connue que Banksy, mais dont les œuvres sont de plus en plus populaires au point d'intéresser certaines célébrités qui lui passent commande. L'article pointe ainsi toute l'ambiguïté de cette jeune femme qui a démarré dans la rue et se voit aujourd'hui récupérée par un monde de paillettes et de superficialité. Sa volonté de rester anonyme, expression d'une volonté d'échapper aux forces de l'ordre et de préserver sa liberté créatrice, est elle-même remise en question et décrite comme un possible calcul en vue d'une célébrité paradoxalement encore plus grande. En suivant un mouvement que Banksy suivait déjà (mais avec plus de succès critique), Bambi serait l'expression d'un art commercial dont il faut d'ailleurs se demander s'il mérite d'être appelé « art ».

#### Doc. 2

Reportage de *CBS News* qui se penche sur la figure de Banksy au moment où son film *Exit Through The Gift Shop*, une forme d'autoportrait en creux, est nommé aux Oscars dans la catégorie du meilleur documentaire. Banksy a profité de son passage à Los Angeles pour laisser quelques œuvres sur les murs (et panneaux publicitaires) de la ville dont certaines sont présentées ici. Le reportage montre les réactions d'habitants de la ville face à ces œuvres qu'internet a permis de populariser, d'autant que par nature elles sont difficiles à muséifier. On voit pour autant que certains ont recours à toutes les extrémités pour pouvoir les commercialiser tant leur valeur sur le marché de l'art est immense. L'extrait souligne la relation paradoxale qu'entretient Banksy avec les médias : il accepte de donner un entretien tout en restant dans l'ombre et réalise un documentaire sur lui-même dans lequel son identité n'est jamais dévoilée. Le journaliste termine sur une pointe d'ironie en soulignant que la principale motivation de Banksy n'est peut-être pas tant artistique qu'auto-promotionnelle.

#### Doc. 3 et 4

Deux graffiti, œuvres de Bambi mentionnées dans le document 1, qui montrent l'ambivalence de l'œuvre de la jeune femme partagée entre discours politique et réflexion plus superficielle (même si l'on est encore loin de ses portraits de commande de célébrités). Le document 4, dont la description est donnée dans le document 1, revêt une réelle dimension réflexive et politique quant à l'absence de considération portée aux soldats de

retour des zones de conflit. Le jeu paronomastique du titre illustre clairement cette déchéance sociale, la présence du *poppy* prenant alors une valeur fortement ironique. La réflexion politique plus anecdotique du document 3 a au moins le mérite de nous faire sourire grâce à son analogie entre le couple princier et la *Marmite* : on aime ou on déteste.

### **Problématique du dossier**

Le *Street Art* peut-il prétendre au statut d'art ? L'art est-il soluble dans le marché ?

### **Tâche finale évaluée**

Expression Écrite :

Choix et commentaire d'une œuvre de *Street Art* pour le script d'un programme court du type D'Art/D'Art.

Présenter l'œuvre, la contextualiser et en proposer une analyse critique.

Consigne: *You're an art critic. Choose a work of Street Art. Describe the work you've chosen, explain why you like or dislike it, give a personal interpretation of it and explain why you think it deserves to be called art or not.*

### **Niveau(x) concerné(s)**

B1+ / Début de classe de Première ou fin de Seconde

### **Ancrage dans les programmes - Notion / Thématique**

#### Première

Lieux et formes du pouvoir / Arts et pouvoir

L'idée de progrès / La notion de modernité et d'avant-garde dans les arts

Il est également possible de traiter ce dossier en STD2A sous l'entrée : les mouvements de mode / les postures émergentes de la création

#### Seconde

Mémoire / Héritage et rupture

Sentiment d'appartenance / Singularités et solidarités

*N.B. : La démarche proposée ci-dessous correspond à une classe de Première.*

### **Objectifs**

Culturels : découverte d'une forme d'art et de deux artistes emblématiques de celle-ci. Quelques éléments de culture populaire en lien avec les graffiti.

Linguistiques :

Lexical : expression de l'opinion. Vocabulaire de la critique artistique

Grammatical : rebrassage prétérit-présent (*cf.* article). Prépositions (pour la description d'une image)

Communicationnels : CO/CE/EE/EO/IO

Méthodologiques : entraînement à la compréhension orale (sélectionner des informations relatives au thème), à la compréhension écrite (sélectionner des informations et les discriminer), décrire une œuvre d'art, l'interpréter, donner son avis et argumenter pour convaincre.

### **Éléments facilitateurs**

Artistes et mouvement artistique peut-être connus des élèves.

Accès au sens des œuvres facilité par le texte.

### **Obstacles**

Longueur du texte.

Certains passages de la vidéo plus difficiles à comprendre.

Les célébrités mentionnées dans l'article seront sans doute connues des élèves qui cependant n'auront peut-être pas le recul suffisant pour comprendre l'implicite critique de la journaliste.

### **Ordre des documents et justification**

Document 2 → Document 1 → Documents 3 et 4

La vidéo sera traitée en premier car elle présente « l'original » (Banksy) avant « la copie » (Bambi) afin de faciliter la compréhension de cet aspect lors de la lecture du texte.

Les documents 3 et 4 seront exploités en regard l'un de l'autre afin d'illustrer l'évolution du travail de Bambi.

### **Mise en œuvre**

#### **Étape 1 / Document 2**

Vidéo visionnée en entier.

Repérage de la thématique et du nom de l'artiste. Appel au connu des élèves.

Repérage/reformulation des points de vue du public et des réactions face à ses œuvres (*scavenger hunt*, vol et/ou vente en ligne de certaines d'entre elles).

Description et réaction/interprétation de certaines des œuvres vues dans la vidéo.

Travail sur les deux extraits de l'entretien donné par Banksy : contraste entre la popularité de l'artiste et de ses œuvres, son désir de mise en scène et sa volonté de rester anonyme.

Identification de la thématique de l'argent en contradiction avec le discours de l'artiste.

**Tâche intermédiaire :**

EE : recherche d'une œuvre de Banksy présente dans la vidéo. Description et interprétation personnelle.

Présentation de quelques EE en cours et remédiation.

**Étape 2 / Document 1**

Partir du titre pour anticiper le contenu de l'article.

Lecture du texte en entier

Repérage des éléments biographiques pour recréer une chronologie en vue de montrer l'évolution de l'artiste : champs lexicaux de l'art et de l'anonymat plus présents dans les parties liées à sa jeunesse et ceux de l'argent et de la célébrité (cf. noms de personnalités, référence au montant de ses tableaux) dans les parties contemporaines.

Questionnement sur le rôle de l'artiste (*I like to entertain and amuse people with my art*) et sur son statut (*I know what I do is illegal*).

Mise en réseau avec le document 2 afin de réfléchir sur les points communs et les différences avec Banksy.

À partir du dernier paragraphe (*what Bambi's high prices and popularity mean for the future of street art*), s'interroger sur l'avenir du *street art* : réflexion sur l'opposition entre son caractère marginal et engagé et sa marchandisation.

**Étape 3 / Documents 3 et 4**

Projection des deux images pour les contraster.

Commencer par la description, le repérage des personnages, du nom de l'artiste et du titre des tableaux ; le tout sera facilité par l'exploitation préalable du texte.

Interprétation des titres et par conséquent des œuvres.

À partir des dates, interrogation sur une évolution entre les deux œuvres, passage du discours politique au « people » (mais qui se veut encore réflexion politique...).

Mise en réseau avec le texte pour poursuivre la réflexion sur son travail actuel.

**Tâche intermédiaire :**

Débat. Axes possibles: Is street art art? Is it/should it be committed? Should it be bought or does it belong to everyone? Is it vandalism?

**Tâche finale évaluée:** voir ci-dessus.

**Prolongement possible**

Possibilité de travail en lien avec le cours d'arts plastiques.

Exposition et présentation d'œuvres personnelles.

Rapport établi par Annabelle Bouchit, Alexandre Palhière et Sylvie Watkins, pour le jury d'EPC

### 4.3. Qualité de la langue orale

De nombreux candidats ont témoigné, cette année encore, d'une très bonne maîtrise de la langue orale et de la communication en situation professionnelle. Le jury remercie les candidats qui ont démontré une stratégie de communication et une vraie volonté de convaincre, alliées à une richesse et à une précision de la langue. Il félicite également ceux qui s'attachent à une réalisation exacte des phonèmes et à un placement précis des accents toniques. La qualité de la langue, tant au niveau de la prononciation et de l'intonation que de la grammaire et du lexique, tend à baisser lors de l'épreuve de compréhension restitution. Si le jury comprend le facteur de fatigue des candidats, il les encourage néanmoins à maintenir une qualité de langue irréprochable jusqu'à la fin de l'épreuve.

Le jury apprécie avant tout le modèle linguistique qu'un enseignant est en mesure d'offrir à sa classe. Tout modèle correspondant à une variété d'anglais avérée est considéré comme recevable. Si une cohérence au sein de ce modèle est évidemment importante, des variations ponctuelles sont tolérées.

Les remarques qui suivent visent à permettre à celles et ceux dont l'expression reste perfectible d'améliorer leur prestation sur certains des points traités.

À cet effet, il est fortement conseillé aux candidats de pratiquer une écoute régulière de documents authentiques de registre soutenu (actualités, cours et conférences en ligne, livres audio, films ou séries), choisis pour leur richesse linguistique et culturelle. L'idéal est évidemment d'entretenir son anglais auprès de locuteurs natifs à fréquence régulière, si les candidats en ont la possibilité. Lorsque l'écoute seule ne permet pas de s'approprier pleinement le schéma mélodique de la langue anglaise, il est conseillé d'avoir recours à des techniques de travail comme l'écoute-répétition, la lecture à haute voix régulière, voire l'auto-enregistrement. Plus la pratique et le travail seront réguliers, plus les progrès se feront sentir. De nombreux sites Internet proposent des activités ciblées pour rectifier une maladresse identifiée. On pense notamment aux sites du British Council et de la BBC, ainsi qu'à celui de NPR, qui propose des scripts de la quasi-totalité des émissions diffusées. Cela permet un travail efficace d'écoute-répétition et de lecture à haute voix avec retour sur le modèle pour remédiation. Les *drills* sur l'accentuation et les phonèmes proposés dans l'ouvrage de référence de Lionel Guierre (1991, *Drills in English Stress-Patterns / Règles et exercices de prononciation anglaise*) peuvent s'avérer extrêmement utiles pour certains candidats, surtout s'ils ont déjà un intérêt pour les questions de prononciation.

Lors de l'oral, six critères sont évalués : l'authenticité de la chaîne parlée et de l'intonation, l'accentuation, la réalisation des phonèmes, la grammaire, le lexique et la capacité à communiquer ses idées de façon précise et convaincante.

Le présent rapport reprend en partie la typologie des rapports précédents dans la mesure où les erreurs les plus sérieuses se répètent d'année en année.

#### Chaîne parlée et intonation

Attention à ne pas plaquer un schéma prosodique français, sans grand contraste, sur un énoncé anglais. Il s'agit de marquer clairement l'alternance entre syllabes accentuées et non accentuées. Si la plupart des candidats prêtent une attention plus ou moins claire aux accents de mots, certains doivent marquer bien plus distinctement les accents de phrase. Ceux-ci portent sur les mots vecteurs d'information, notamment les mots lexicaux clés de la

phrase. Ces accents de mots et de phrases sont essentiels à une bonne compréhension de l'énoncé en anglais. C'est pourquoi il est recommandé de veiller à éviter les pauses (souvent accompagnées de *blank fillers* du type « euh ») qui viennent déplacer les accents de phrase sur des mots qui ne devraient pas en porter.

Ex<sub>1</sub> : « **This** [euh] is an **extract from** [euh] *Love's Labour's Lost*. » – où des accents de phrase parasites sont ajoutés sur *this* et *from* suite à la présence de *blank fillers* ou de pauses inopportunes après ces deux mots, avec le risque supplémentaire de déplacer les accents nécessaires sur *extract* et *Love's Labour's Lost*.

Ex<sub>2</sub> : « This is an **extract from** *Love's Labour's Lost* » – où les accents de phrase portent comme il se doit sur le nom *extract* et le titre de la pièce de Shakespeare.

En règle générale, on conseille aux candidats de maintenir une intonation descendante pour la majorité de leurs phrases. Canoniquement, l'intonation montante en anglais formel est à réserver pour le dernier segment des questions fermées, les requêtes et encouragements, et l'expression de la surprise ou de la protestation. Lorsque l'intonation est systématiquement montante chez les candidats, elle est souvent la trace du calque d'un schéma intonatif à la française. Une intonation montante se rencontre dans certains contextes informels dans certaines variétés d'anglais (notamment américain), mais son adoption n'est pas recommandée dans le contexte de l'épreuve orale à l'agrégation.

Il est recommandé aux candidats de prêter une attention particulière à leur débit de parole (et donc de le travailler consciencieusement en amont de l'épreuve). Il leur faut évidemment adopter un débit raisonnable lors de la dictée du thème oral, pour permettre au jury de noter l'intégralité de la traduction proposée. Il est toujours possible de lever les yeux de sa feuille pour s'assurer que tous les membres de la commission suivent ce qui est à prendre en note. De même, les annonces de problématique et de plan, ainsi que les transitions entre différents arguments ou différentes parties gagnent à être mises en avant par un léger ralentissement du débit ou un bref moment de silence. Lors du commentaire et de l'entretien, c'est en revanche l'adoption d'un rythme fluide et soutenu qui permet de communiquer au mieux ses idées et son énergie au jury. A l'inverse, un débit trop rapide a tendance à noyer l'auditoire sans mettre en valeur les éléments essentiels de l'analyse. En cas de manque de temps, il est donc préférable de synthétiser les idées qui restent à évoquer plutôt que d'accélérer le débit. Une chaîne parlée trop saccadée ou trop hésitante focalise quant à elle l'attention sur les difficultés d'exécution au détriment du contenu de la présentation.

### Phonétique et prononciation<sup>3</sup>

Il est recommandé aux candidats de travailler la prononciation (phonèmes + accentuation) des mots faisant référence aux outils d'analyse littéraire et de civilisation, ainsi que des noms des principaux personnages dans les œuvres au programme, et des principales figures historiques mentionnées dans les questions de civilisation.

→ Rosaline /'rouzəlain/, Berowne /bə'roun/, the Princess /'prinsə(e)s/, Eleanor /'elənə(r)/ Roosevelt /'rouzəvelt/, Bellomont /'beləmənt/

---

<sup>3</sup> Les lettres en gras signalent l'endroit du mot où le son problématique apparaît ou doit apparaître. Le symbole ' précède la syllabe qui porte l'accent tonique du mot.

### Réalisation des phonèmes vocaliques

Une des difficultés les plus fréquemment repérées chez les candidats tient à la **distinction entre voyelle longue et voyelle courte**, notamment entre /ɪ/ court et /i:/ long. C'est principalement cette distinction qui est prise en exemple dans les paragraphes qui suivent, mais un phénomène similaire se note pour la différence entre /ɒ/ et /ɔ:/, entre /ʊ/ et /u:/, ou entre /æ/ et /ɑ:/.

La différence est parfois neutralisée complètement, et toutes les réalisations possibles de la voyelle se placent alors dans un entredeux qui nuit à la compréhension globale du propos.

Dans certains cas, la distinction est maintenue, mais la réalisation longue intervient quand elle devrait être courte, et vice versa. Cela rend non seulement le propos difficile à comprendre, mais peut également donner lieu à des énoncés loufoques dans certains contextes, par exemple sur les paires (long/court): *weak/wick*, *sheep/ship* (où *coffin ship* devient *coffin sheep* dans un texte sur la Grande Famine), *leave/live*, *feeling/filling*, *seen/sin*, *reach/rich*, *heap/hip* (où *heap of bills* devient *hip of bills* dans un extrait de *House of Mirth*), *beaten/bitten*, *lead/lid*.

Enfin, parfois la confusion se porte sur des mots qui ne font pas partie d'une paire minimale, mais dont la compréhension est généralement essentielle à l'argument présenté.

→ Voyelle longue nécessaire : 'daughter, im'portant (/ɔ:/), 'journalist (/ʒ:/), 'reader (/i:/),

→ Voyelle courte nécessaire (/e/) : 'present (N), pre'sent (V).

→ La voyelle fermée française /o/ (comme dans *mot*) est à proscrire en anglais, surtout dans des mots courants comme *focus* /'fəʊkəs/, *allow* /ə'laʊ/ (diphtongues différentes pour *focus* et *allow*), *however* /haʊ'evər/, 'document ou 'government (/ɒ/).

Les **diphtongues** sont souvent absentes lorsqu'elles sont attendues ou, au contraire, utilisées lorsqu'elles ne devraient pas l'être.

→ Diphtongues attendues sur les mots suivants :

/ei/ great, 'angel, 'change, 'danger, 'chamber, 'fatal, 'range

/iə/ idea

/ou/ de'voted, 'social, focali'sation, 'focus, both, host, gross, a'ppropriate, 'motive, quote, most, note, o'pponents, wrote, 'modal, 'over, bowl, own, show, low, drone, poet

/au/ de'vour, sour, drown

/ai/ 'hindsight

→ Diphtongues indues sur les mots suivants :

/ɒ/ (o court ouvert) : ack'nowledge, 'comma, 'monologue, glove, i'ronic, 'knowledge, 'probably, hyper'bolic, 'comma

/ʌ/ : 'country, 'Southern, plus, but, shut, cut

/e/ : says

/ə/ : 'passage, 'Britain

/ɔ:/ (o long non diphtongué) : 'author, draw, law, fraud, flaw, audience, cause, daughter, awful, thought, abroad, fought, thought, awe.

→ Une diphtongue confondue pour une autre :

/au/ (et pas /əu/): **now**, **nowadays**

### *Réalisation des phonèmes consonantiques*

Une attention particulière est à porter à la prononciation du *h*. Dans la majorité des cas, le *h* anglais est aspiré, sauf pour les exceptions suivantes : *hour, heir, honour, honourable, honest*. A l'inverse, certains candidats ont tendance à faire apparaître un son /h/ « parasite » pour marquer l'accent tonique sur une syllabe commençant par une voyelle (cf. infra). Il faut s'attacher à marquer cet accent sans aspiration parasite. C'est un phénomène qui a par exemple été noté dans *edge, end, ever, effort, education, opponents*, mais peut parfois apparaître de manière plus systématique (et même en milieu de mot) chez certains candidats.

Les deux réalisations de *th* (/ð/ de **this** et /θ/ de **think**) sont encore parfois remplacées par /d/ et /z/, ou d'autres réalisations du même type.

Attention aux consonnes muettes, qu'il ne faut en aucun cas prononcer dans les mots suivants : **sw**ord, **debt** ou **doubt**, **would**, **should**, **could**, **calm**, **half**, **salmon**, **talk**.

Certains candidats confondent /s/ et /z/ sur une série de mots dont la compréhension devient alors problématique pour l'auditoire :

→ /s/ : com'parison, 'isolated, 'loose, use (N), 'houses, close (adj), cease

→ /z/ : po'ssess, 'lose, 'compromise, use (V), close (V), seize, ressources

### *Accentuation*

Certains candidats procèdent à un déplacement fréquent de l'accent tonique vers la dernière syllabe des mots, suivant ainsi le modèle français. Cela influe d'ailleurs généralement sur leur intonation, qui a par conséquent tendance à monter pour s'adapter à ce déplacement.

Certains déplacements au sein des syllabes du mot sont récurrents d'année en année. La liste ci-dessous reproduit, en l'étoffant, celle des années précédentes (seule l'accentuation acceptée est donnée ici). Seul l'accent tonique principal est indiqué.

a'bility, absen'tee, 'access, ack'nowledge, 'adjective, 'alcohol, 'allegory, ambi'guity, ana'phoric, an'tithesis, 'archetype, arche'typal, aris'tocracy,

be'ginning, be'nevolent, 'Britain, bru'tality, 'budget, bur'lesque,

'Catholic, Ca'tholicism, cam'paign, 'capitalism, 'characters, co'lonialism, 'comforting, 'comment, co'mmit, co'mmittee, com'parison, 'consequences, Con'servatism, conser'vation, con'tend, 'criticism

de'cipher, de'fence, 'definitely, 'democrat, demo'cratic, de'mocracy, de'rogatory, de'velop, 'difficulty, dis'crepancy, 'dominant

eco'nomics, e'conomy, e'ffect, 'emphasis, 'episode, 'equal, 'euphemism, e'vent, 'excerpt, ex'clamatory, ex'tensively, 'empire

'figurative, 'focus, 'focaliser, 'foreign, funda'mental

gro'tesque

'honorable, hy'pothesis, hy'perbole, hyper'bolic

'imagery, 'impact (n), im'portant, im'portance, in'adequacy, in'deed, 'infamous, 'influence, 'innocence, in'surance, i'ronical, i'talics

'landlord, 'laudatory, 'legislative, 'liberal, 'liberalism

me'moires, 'metaphor, meta'phorical

'narrative, na'rator, 'necessary, nece'ssarily, 'newspaper

'obstacle, o'ccasion, o'ccurrence, oxy'moron, oxymo'ronic

'paradox, para'doxically, par'ticular, par'ticularly, pa'ternal, per'cent, per'petual, personifi'cation, 'politics, poli'tician, po'litically, 'princess, 'promising, 'pronoun, 'Protestant, 'punishment, pur'suit, por'tray

'realism, rea'listic, 'recognise, recog'nisable, re'current, re'ferring, re'forms, refor'mation, refu'gee, remi'niscent, repe'titions, re'sorting, 'rhetoric, rhe'torical

'sentence, 'seventy, spe'cific, su'ccess, su'preme, su'spense, 'symbol, sym'bolic

tech'nique, 'technical, 'testimony

un'fortunately

'value, vo'cabulary

'Westminster, 'workhouse

Sauf exception, les noms composés de type NN, s'accroissent sur l'élément gauche :  
'background, 'landscape, 'masterpiece, 'playwright.

Les classiques variations de schéma accentuel des paires homographes noms/verbes ou noms/adjectifs doivent également faire l'objet d'une attention particulière. Sauf exception, pour les dissyllabes, les substantifs sont accentués sur la première, les verbes sur la seconde. C'est le cas par exemple pour *ally, abstract, accent, conflict, contest, contrast, decrease, extract, impact, import, increase, insult, object, permit, present, produce, process, project, progress, protest, rebel, record*.

Corollaire de l'accentuation tonique, il est indispensable de réduire les phonèmes non accentués en utilisant le phonème /ə/ (schwa).

Attention à ne pas confondre le fait de placer l'accent tonique sur une syllabe avec d'autres phénomènes parasites qui transforment les phonèmes ou l'intonation :

- Quand l'accent porte sur une syllabe qui commence par une voyelle, il ne faut pas ajouter un /h/ parasite avant le phonème vocalique.

- Accentuer une syllabe ne doit pas entraîner un allongement de la voyelle de cette syllabe : dans arti'ficial par exemple, la syllabe qui porte l'accent tonique garde néanmoins son /ɪ/ court.

- Accentuer une syllabe ne doit pas entraîner une intonation montante sur celle-ci non plus.

## Lexique

Le jury attend et apprécie l'utilisation d'un vocabulaire précis, pertinent et nuancé, notamment lors de l'épreuve de commentaire, mais également lors du thème oral (éviter les calques), lors de l'entretien (maintien d'un registre soutenu et varié), et de la compréhension restitution (reformulations efficaces et élégantes).

On propose ici une liste non exhaustive d'erreurs à éviter :

- Tournures peu authentiques du type : *we can notice that, there is, we have* (pour un repérage d'occurrences stylistiques), *in my first part I'll wonder, all along the text, there are a kind of...*

- Gallicismes du type : *to make a research, to steal people, to take one's distance from, to precise, face to him, to turn into ridicule, to parallel, refuse (vs refusal)*

- Termes passe-partout qui manquent de précision : *good, bad, big, small, important, interesting, really, thing.*

### **Quelques suggestions de catégories lexicales à travailler**

Terminologie des institutions des pays anglophones : *term of office ≠ mandate, introduce a bill, union ≠ syndicate, midterm elections, domestic policy, Congress*

Collocations courantes : *forthcoming events, recent developments, latest (vs. last), to cover ground, to sue someone, global warming, an awareness campaign, to make/give/deliver a speech, to make fun of (vs. \*to turn into ridicule)*

Lexique courant de la syntaxe et de la ponctuation : *hyphen ≠ dash, comma, full stop/period, colon, semi-colon, adjective, brackets, quotation marks.*

Éviter les approximations qui peuvent remettre en cause la compréhension d'un argument par l'auditoire : *politics ≠ policy, economic ≠ economical, historic ≠ historical, survey ≠ poll, remind ≠ remember, finally ≠ eventually*

Attention aux faux-amis : *actually ≠ currently, pretend ≠ claim, familiar ≠ colloquial, phrase ≠ sentence ≠ clause ≠ proposition, exposition ≠ exhibition, sanction ≠ penalise, wedding ≠ marriage*

### **Quelques remarques concernant les genres littéraires et la terminologie critique**

En règle générale, il est fortement recommandé de n'utiliser que les termes dont on connaît effectivement la définition. Ils doivent servir à une analyse précise et fine d'un phénomène (littéraire, linguistique, stylistique, politique, historique), sans tomber dans le piège du jargon vide de sens qui ne s'appuierait pas sur une démonstration claire. Un usage abusif ou erroné de termes techniques est systématiquement remarqué et pénalisé par le jury. On notera les distinctions suivantes : *metaphor ≠ metonymy ≠ allegory ≠ personification ≠ symbol ; wit ≠ irony ≠ sarcasm ≠ satire ≠ humour ≠ burlesque ≠ grotesque ; hypallage ≠ polyptoton ≠ antanaclasis ≠ metalepsis ; author (Wharton, Shakespeare, Munro) ≠ narrator (éviter toute personnification de la voix narrative – le narrateur ne peut pas porter de chapeau ou avoir des sentiments) ≠ character (Lily Bart, Helen, Maddy, Rosaline, Berowne) ≠ speaker, epiphany ≠ ending/resolution.*

Les méta-commentaires sur l'avancée d'une démonstration peuvent alourdir une présentation. Généralement, un candidat qui **fait** une analyse plutôt que de la **préfacer** en disant qu'elle ou il aimerait la faire, donne plus de clarté à sa présentation.

Ex : « I would like to comment on the metaphor of the broken vase in the third paragraph » (*meta-commentaire*) vs. « In the third paragraph, the metaphor of the broken vase can be analysed as... » (*entrée directe dans l'analyse*).

« I think we can quote l. 25 » vs. « Line 25, [analysis] ».

« To answer this question, it will be necessary to analyse l. 25 » vs. « Line 25, [analysis] ».

Dans la compréhension-restitution notamment, il est recommandé d'essayer de ne pas trop s'appuyer sur des formules du type « and then », « and so », « and she/he says ». Elles rendent la restitution répétitive et ne mettent pas assez en valeur les liens logiques entre les différents éléments présentés dans le document d'origine.

### Grammaire et syntaxe

De nombreux candidats témoignent d'une maîtrise satisfaisante de la grammaire anglaise. Certains points restent cependant récurrents dans les prestations de cette année, et il est recommandé aux candidats de prêter une attention particulière aux points suivants dans leur préparation :

Les constructions verbe+préposition caractéristiques de l'anglais: to testify **to** something, a real genius **for** + Ving, to explain **to** someone **that** Y/to explain Y to someone, to provide someone **with** something, to access **Ø** something/to **have** access **to** something, to commit (a crime) / to commit **oneself to** something, responsible **for**.

Les emplois de l'aspect progressif BE+V\_ING, qui doivent se limiter à certaines situations et à certains effets de sens. L'aspect progressif n'est pas forcément le meilleur choix pour une description, et fonctionne généralement mal avec les verbes d'état (sauf effet de commentaire à propos d'une information déjà connue). Il n'est pas non plus recommandé de l'utiliser pour évoquer les propos de tel ou tel intervenant (*and then she's saying, and then he's handing over to*) lors de l'épreuve de compréhension-restitution. Dans ces cas de figure, il est souvent plus judicieux d'avoir recours au présent simple, voire à un autre temps/aspect en fonction du contexte.

Le passif ne peut pas être employé pour dire « on nous explique/dit que » : la forme *\*we are explained/said* est incorrecte en anglais.

Concernant l'emploi des pronoms relatifs : il n'est pas toujours possible d'interchanger *that* et *which* ; *who* fait nécessairement référence à de l'humain.

Plus généralement, on conseille aux candidats de faire attention à ce que les référents des pronoms (personnels et relatifs) soient toujours clairs, surtout lorsque plusieurs personnes ou personnages sont inclus dans la démonstration. Ex : (*à propos de Gus Trenor et Lily Bart*) « He tries to force her to have sex with **\*her** » (au lieu de *him*).

Concernant les structures comparatives : *like* et *as* ne sont pas interchangeables en registre soutenu. La structure du comparatif d'égalité et de supériorité/infériorité doit être maîtrisée par les candidats, pour éviter des erreurs sérieuses du type « they were given **\*much power as** few women » (pour « they were given **more power than** most women »).

Attention à la structure : *not only did they leave* (et non : *\*not only did they left*).

L'utilisation du modal *would* pour faire référence à des faits révolus, notamment dans un commentaire de civilisation, est à éviter. Un usage similaire peut être toléré (sans faire l'unanimité) en français dans le cadre de certains récits historiques (*La Bastille sera prise le 14 juillet 1789*). En anglais, *would* ne permet pas de créer une perspective similaire sur l'événement révolu, et engendre une inévitable confusion.

Veiller à une détermination nominale précise et cohérente :  $a \neq \text{the} \neq \emptyset$ , the  $N_1$  of  $N_2$  vs. the  $N_2$ 's  $N_1$  vs. the  $N_2$   $N_1$ .

Les terminaisons en *-s* et en *-ed* sont à prendre extrêmement au sérieux dans toute prestation orale en anglais. Il s'agit probablement d'abord d'une question phonétique, mais chez certains candidats, et notamment en fin d'épreuve, la marque du pluriel, du génitif et de la 3<sup>ème</sup> personne du singulier au présent simple ne sont pas réalisées de manière systématique à l'oral. C'est parfois même le cas lorsque le candidat lit un texte (*special interests* lu comme « special interest », par exemple). C'est également le cas dans les constructions de type *one of + GN*, qui doivent nécessairement être suivies d'un pluriel : *one of the most widespread opinions at the time* (et non *\*opinion*), *one of his most successful policies* (et non *\*policy*). Le jury tient à rappeler qu'il s'agit là d'éléments essentiels de la grammaire anglaise, et qu'ils doivent faire partie du modèle proposé aux élèves, de manière absolument systématique. Il en va de même pour certaines terminaisons en *-ed* ou *-en*, qui ne peuvent en aucun cas être laissées en suspens.

## Communication

Un nombre satisfaisant de candidats témoignent d'une maîtrise de la prise de parole en public, et présentent leurs analyses avec clarté et énergie. Le jury comprend que l'oral de l'agrégation génère un degré certain de stress et de nervosité chez les candidats. On leur recommande cependant ne pas en faire explicitement état, ni d'insister sur ce fait, mais d'essayer d'en faire abstraction lors de leur présentation en se concentrant sur le message qu'ils veulent faire passer et sur le contenu de leurs analyses.

Si le jury apprécie la politesse (et le sourire) des candidats à leur arrivée en salle puis pendant leur présentation, il n'est en revanche jamais conseillé de commencer un oral en s'excusant, ni de ponctuer les sous-épreuves par des excuses au jury. Celui-ci apprécie au contraire quand les candidats témoignent d'un degré raisonnable de confiance en eux. De même, l'autocorrection est appréciée, mais ne doit pas proliférer au point de perturber le discours et d'empêcher un degré satisfaisant de communication.

Même si la situation d'examen n'est pas comparable à l'expérience quotidienne d'un enseignant face à une classe, les membres du jury sont attentifs aux qualités de communication de leurs collègues. Une gestuelle coverbale qui aide à la communication du sens, et un contact visuel fréquent avec l'ensemble des membres du jury sont valorisés dans l'évaluation des prestations. On déconseille en revanche aux candidats de lire l'intégralité de leurs notes rédigées, qui plus est si cela leur fait placer leur feuille de notes à la verticale entre eux et le jury. Cela a pour double effet d'exclure l'auditoire et d'altérer la qualité de l'intonation et de la chaîne parlée, ce qui dessert donc sérieusement toute démonstration, même lorsque celle-ci est de qualité.

L'entretien est un véritable dialogue entre le jury et le candidat, et non un interrogatoire. Les questions ont en général pour but de clarifier des points abordés par le candidat, de l'amener à étayer une analyse, ou de l'aider à valoriser sa prestation. Une attitude positive et collaborative est donc grandement appréciée : rebondir sur les questions pour en tirer un maximum d'analyses supplémentaires est la meilleure stratégie à adopter. Un candidat qui se montre passif ou défaitiste s'interdit en revanche la possibilité d'une revalorisation.

Enfin, le jury tient à rappeler aux candidats que dans la mesure où personne ne naît *good public speaker*, tous les points soulevés dans ce rapport peuvent être pris en compte avec de l'entraînement. En ce qui concerne la langue orale et la communication en général, c'est la pratique régulière qui finit par faire la différence.

Bonne préparation à tous.

Rapport établi par Émilie L'Hôte, avec la commission de Linguistique (Véronique Rauline, Lyndon Higgs, Christine Favier et François Bercker).